

DEU RUIM



DEU BOM



Cotidiano



Cotidia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Cotidiano

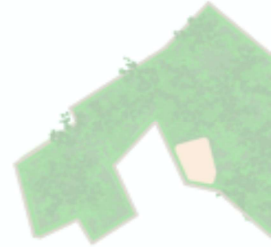
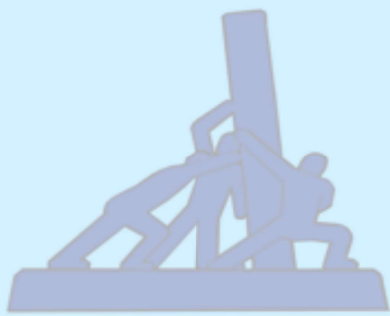
Cotidiano

CAROLINE COSTA PRADO

Cotidiano

Carta

Macam



O JOGO DE TABULEIRO E O CONCEITO DE LUGAR-TERRITÓRIO:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA

DEU RUIM



DEU BOM



Cotidiano

Cotidia



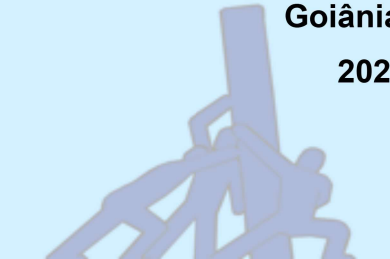
Cotidiano

Cotidiano

Cotidiano

Carta

Macam



Goiânia-GO  
2025

Processo: 23070.064226/2024-96 Documento: 5324656

### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação  Tese  Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

### 2. Nome completo do autor

Caroline Costa Prado

### 3. Título do trabalho

O jogo de tabuleiro e o conceito de lugar-território: uma contribuição para a formação continuada de professores de geografia

### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olívia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 23/04/2025, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caroline Costa Prado, Discente**, em 23/04/2025, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 5324656 e o código CRC EAE5DFE6.

CAROLINE COSTA PRADO

**O JOGO DE TABULEIRO E O CONCEITO DE LUGAR-TERRITÓRIO: UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Geografia.

**Área de Concentração:** Natureza e Produção de Espaço

**Linha de Pesquisa:** Ensino-Aprendizagem de Geografia

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Olívia Alves.

Goiânia-GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Prado, Caroline Costa

O JOGO DE TABULEIRO E O CONCEITO PAR DE LUGAR  
TERRITÓRIO [manuscrito] : UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA / Caroline  
Costa Prado. - 2025.

258 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Olívia Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto  
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em  
Geografia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, símbolos, tabelas, lista de figuras,  
lista de tabelas.

1. Geografia Escolar. 2. Formação Continuada. 3. Lugar-território. 4.  
Jogos Pedagógicos Escolares. 5. Metodologia Lúdica. I. Alves,  
Adriana Olívia, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 01/2025 da sessão de Defesa de Dissertação de Caroline Costa Prado, que confere o título de Mestre(a) em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos três de janeiro de dois mil e vinte e cinco, a partir das 08:30, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "O jogo de tabuleiro e o conceito de lugar-território: uma contribuição para a formação continuada de professores de geografia". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Adriana Olívia Alves (IESA/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Ana Cláudia Ramos Sacramento (UERJ), membro titular externo; Professora Doutora Loçandra Borges de Moraes (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Adriana Olívia Alves, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos três de janeiro de dois mil e vinte e cinco.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Adriana Olívia Alves, Professora do Magistério Superior, em 29/01/2025, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Loçandra Borges de Moraes, Usuário Externo, em 29/01/2025, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ronan Eustaquio Borges, Coordenador de Pós-Graduação, em 05/02/2025, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 5067007 e o código CRC 6FD10337.

Aos meus pais, minha irmã, meus amigos, colegas que me apoiaram, minha orientadora, minha terapeuta e, sobretudo, aos meus esforços que me trouxeram até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Vítor e Marinez, que, dentro de suas possibilidades, sempre me apoiaram e me deram forças para construir uma vida que acredito ser digna. Minha gratidão também vai para minha irmã, Bruna, por sua autenticidade e alegria. Ela, com seu jeito divertido, me ensina a lidar com os desafios e, mesmo sem sempre compreender tudo, está sempre disposta a me ouvir. À minha orientadora, Adriana, deixo meu sincero agradecimento por sua orientação e apoio desde o início, acolhendo com entusiasmo meu tema sobre jogos para o ensino escolar. Ao Gustavo Christino, sou grato por ter me apresentado ao universo do desenvolvimento de jogos, transformando meu hobby em um genuíno interesse acadêmico. Meu amigo Pablo Henrique também merece destaque: uma pessoa brilhante e inspiradora, que sempre contribui com ideias e reflexões que enriquecem meu aprendizado. Agradeço ainda aos colegas da graduação, Kéllitha, Marylia e Nathan, por se dedicarem a auxiliar minha pesquisa, acompanhando-me nas visitas às salas de aula e registrando com atenção os acontecimentos. À minha psicóloga, devo um agradecimento especial por me ajudar a compreender que o problema não sou eu. Ela me ensinou que, para ser mais forte, é necessário encarar minhas feridas, entender como elas surgiram e buscar formas de curá-las. Por fim, agradeço a mim mesma por não desistir, por resistir ao desespero e à ansiedade que, embora tenham sido uma parte difícil da minha jornada, hoje já não me dominam como antes.

## Para Recordar

O mundo, para o ser humano, é uma esfera repleta de significados. Cada um de nós carrega uma percepção única do que vivemos e enxergamos. Os fardos que suportamos têm pesos diferentes para cada pessoa, e aqueles que frequentemente reclamam do peso que carregam talvez estejam presos aos tons claros que o mundo não lhes oferece. Muitas vezes, não conseguem compreender o vazio de se estar em determinados lugares ou o quão sufocante pode ser estar em outros.

Quando observamos o espaço ao nosso redor, buscamos compreender suas dinâmicas e a maneira como ele interage com nossa história. É nesse processo que percebemos que nosso fardo pode não ser tão pesado quanto imaginávamos. E, se o que carregamos nos desagrada, é essencial buscar transformá-lo, com toda a força que pudermos reunir, em algo melhor. Ainda que não seja uma tarefa fácil, é possível mudar, com gentileza e intensidade, o peso que carregamos.

Um dia, ao olharmos para trás, perceberemos que o fardo, afinal, não era tão pesado assim.

Fonte: A autora (2024)

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta minha trajetória no ensino de Geografia e a escolha pela metodologia lúdica. Durante a graduação, desenvolvi o jogo de tabuleiro “Sextou na 44”, experiência que despertou meu interesse pelos jogos pedagógicos como linguagem de ensino. No mestrado, com apoio de minha orientadora e colegas, expandi essa abordagem, focando na formação continuada de professores e na criação de jogos de tabuleiro como recurso didático. O objetivo foi integrar teoria, prática e a realidade dos estudantes, enfrentando os desafios da formação docente e do desenvolvimento da linguagem geográfica. A pesquisa analisa a potencialidade dos jogos de tabuleiro na construção do conceito par de lugar-território no cotidiano escolar, levantando a questão central: qual a potencialidade desses jogos na formação docente, a partir da perspectiva da práxis, para a construção desse conceito? Como professores, é essencial reavaliarmos as concepções de ensino e a abordagem da formação continuada, especialmente na condução dos conhecimentos escolares. Os objetivos específicos do estudo foram: a) compreender as bases teóricas e metodológicas que sustentam as práticas docentes; b) investigar a percepção das professoras participantes sobre o conceito de lugar-território; c) desenvolver e implementar uma proposta metodológica baseada no uso de jogos pedagógicos para a construção desses conceitos; d) analisar a potencialidade dos jogos como recurso didático e avaliar seus impactos no ensino e na aprendizagem. Para isso, foram criados dois jogos escolares, voltados à formação do pensamento geográfico e ao cotidiano escolar. A abordagem qualitativa e participativa envolveu professoras da rede pública de Goiânia na criação de jogos baseados no conceito par de lugar-território, abordando temas como “Globalização”, relacionado ao entorno escolar, e “Consciência Socioambiental”, ligado ao Parque Linear Macambira Anicuns. Destinados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os jogos foram avaliados quanto ao engajamento estudantil e à efetividade da abordagem lúdica. O estudo destaca o pensamento geográfico e espacial no ensino de Geografia, integrando teoria e prática com jogos e mapas, fundamentando-se em Santos (2001) e Castellar e Paula (2020). Os jogos, desenvolvidos em parceria com as professoras participantes da pesquisa, exploraram espaços e lugares familiares aos estudantes, possibilitando a construção de saberes geográficos. Assim, a escola é vista como um espaço transformador, onde o professor, como mediador, conecta vivências cotidianas ao conhecimento acadêmico, promovendo interdisciplinaridade, autonomia dos alunos e enriquecimento da prática docente.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar; Formação Continuada; Lugar-território; Jogos Pedagógicos Escolares; Metodologia Lúdica.

## ABSTRACT

This research presents my journey in teaching Geography and my choice of a ludic methodology. During my undergraduate studies, I developed the board game Sextou na 44, an experience that sparked my interest in pedagogical games as a teaching language. In my master's program, with the support of my advisor and colleagues, I expanded this approach, focusing on the continuous training of teachers and the creation of board games as didactic resources. The goal was to integrate theory, practice, and students' reality, addressing the challenges of teacher training and the development of geographic language. The research analyzes the potential of board games in constructing the paired concept of place-territory in the school context, raising the central question: What is the potential of these games in teacher training, from a praxis perspective, for building this concept? As teachers, it is essential to reassess teaching conceptions and the approach to continuous training, especially in how school knowledge is conveyed. The specific objectives of this study were: to understand the theoretical and methodological foundations that support teaching practices; to investigate the perception of participating teachers regarding the concept of place-territory; to develop and implement a methodological proposal based on the use of pedagogical games for constructing these concepts; to analyze the potential of games as didactic resources; and to evaluate their impact on teaching and learning. For this purpose, two educational board games were created, aiming at developing geographic thinking and connecting to the school environment. The qualitative and participatory approach involved public school teachers in Goiânia in the creation of geographic games based on the paired concept of place-territory, addressing themes such as Globalization, related to the school surroundings, and Socio-environmental Awareness, linked to the Macambira Anicuns Linear Park. Designed for 9th-grade students, the games were evaluated for student engagement and the effectiveness of the ludic approach. The study highlights geographical and spatial thinking in Geography education, integrating theory and practice through games and maps, drawing on the works of Santos (2001) and Castellar and Paula (2020). The games, developed in partnership with the teachers participating in the research, explored spaces and places familiar to students, enabling the construction of geographic knowledge. Thus, the school is seen as a transformative space, where the teacher, as a mediator, connects everyday experiences with academic knowledge, promoting interdisciplinarity, student autonomy, and the enrichment of teaching practice.

**Keywords:** School Geography; Continuing Education; Place-Territory; Educational Games; Playful Methodology.

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
<b>Figura 1</b> – Percurso Metodológico	20
<b>Figura 2</b> – Processo cíclico de pesquisa da formação continuada	27
<b>Figura 3</b> – Perspectiva da junção do conceito par de lugar-território	44
<b>Figura 4</b> – Mapa conceitual do percurso de formação e atuação profissional da Professora A	101
<b>Figura 5</b> – Mapa conceitual do percurso de formação e atuação profissional da Professora B	102
<b>Figura 6</b> – Recorte espacial da Professora A	120
<b>Figura 7</b> – Recorte temático da Professora A	122
<b>Figura 8</b> – Narrativa do jogo criada pela Professora A	124
<b>Figura 9</b> – Recorte espacial da Professora B	125
<b>Figura 10</b> – Recorte temático da Professora B	127
<b>Figura11</b> – Narrativa do jogo criada pela Professora B	128
<b>Figura 12</b> – Tabuleiro do jogo “Entre a Casa e a Escola: Explorando os Impactos da Globalização”	131
<b>Figura 13</b> – Lugares representados no tabuleiro	132
<b>Figura 14</b> – Trajetórias casa-escola do jogo da Escola Estadual A	135
<b>Figura 15</b> – Representações das letras das casas do trajeto	136
<b>Figura 16</b> – Cartas de Sorte e Azar do jogo	137
<b>Figura 17</b> – Cartas do Cotidiano do Escola Estadual A	139
<b>Figura 18</b> – Recorte espacial da Professora B	141
<b>Figura 19</b> – Tabuleiro do jogo “Entre a Casa e a Escola: Explorando a Consciência Ambiental”	143
<b>Figura 20</b> – Parque Ambiental Macambira	145
<b>Figura 21</b> – Caminho casa-escola da Escola Estadual A	146

<b>Figura 22</b> – Cartas de Cotidiano e Cartas Macambira	147
<b>Figura 23</b> – Tipos de interação das cartas	148
<b>Figura 24</b> – Explicação das regras do jogo aos estudantes do 9º ano C da Escola Estadual A	152
<b>Figura 25</b> – Professora A explicando previamente as regras do jogo (Colégio Estadual B)	153
<b>Figura 26</b> – Prática do jogo em sala (Colégio Estadual B)	154
<b>Figura 27</b> – Publicação da atividade no Instagram do Colégio Estadual B	156
<b>Figura 28</b> – Professora B desenvolvendo a linguagem do jogo com os estudantes do 9º ano C	157
<b>Figura 29</b> – Prática do jogo em sala (Escola Estadual A)	158

## LISTA DE QUADROS

	Pág.
<b>Quadro 1:</b> Perfis de jogos que podem ser elaborados para o ensino em sala de aula.	63
<b>Quadro 2:</b> Pressupostos essenciais para o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro geográfico	75
<b>Quadro 3:</b> Eixos-base para o desenvolvimento de jogo de tabuleiro para o ensino de Geografia	94
<b>Quadro 4:</b> Momentos da pesquisa	100
<b>Quadro 5:</b> Componentes do Jogo do Colégio Estadual B	130
<b>Quadro 6:</b> Componentes do Jogo da Escola Estadual A	140

## SUMÁRIO

	Pág.
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1. ENSINO DE GEOGRAFIA, FORMAÇÃO CONTINUADA, LUGAR-TERRITÓRIO, PENSAMENTO ESPACIAL E GEOGRÁFICO</b>	<b>24</b>
1.1 Ensinar – Percepção sobre a formação continuada de Geografia	37
1.2 A conjunção entre lugar e território para o ensino de Geografia	42
1.3 O jogo escolar enquanto linguagem potencializadora do pensamento geográfico e espacial	53
<b>2. A POTENCIALIDADE DOS JOGOS DE TABULEIRO COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b>	<b>58</b>
2.1 Estruturação metodológica do jogo de tabuleiro	68
2.2. A ação do “lúdico” na educação	71
2.3 Jogos na educação	77
2.3.1 Jogos no ensino de Geografia: a construção do método para a mobilização do pensamento geográfico	81
2.4 Jogos na Geografia e suas potencialidades	87
<b>3. DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES: O ENCAMINHAMENTO DOS JOGOS GEOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA</b>	<b>98</b>
3.1 Percepção teoria e prática da realização da linguagem de jogos nas aulas de Geografia	99
3.2 A Prática Didática Lúdica: Relação com o Cotidiano Escolar e Influência na Dinâmica de Sala de Aula	116
3.2.1 A potencialidade da linguagem dos jogos pedagógicos escolares no ensino de Geografia	120
3.3 O encaminhamento didático do jogo de tabuleiro	130

3.3.1 Etapas do percurso	150
3.3.2 A percepção dos professores sobre a potencialidade do jogo enquanto linguagem	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>190</b>
APÊNDICE A	191
APÊNDICE B	196
APÊNDICE C	224
<b>ANEXOS</b>	<b>248</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo emerge da interseção entre meus interesses pessoais, profissionais e acadêmicos, centrando-se nos jogos, no ensino e na Geografia. Desde a infância, fui atraída pelo universo dos jogos, tendo sido influenciada por meu pai no contexto dos jogos digitais e por minha mãe nos jogos do tipo material. Na adolescência, dedicava meu tempo a jogos de tabuleiro como Detetive, Banco Imobiliário, *War*, Imagem em Ação, Adedonha, Dama, entre outros. Ao atingir os vinte e sete anos, descobri o fascínio pelo *RPG* (Jogo de interpretação de papéis/*Role-Playing Games*) e alimentei o sonho de me tornar uma desenvolvedora de jogos. Esse desejo motivou-me a aprofundar meus estudos sobre o desenvolvimento de jogos, culminando na realização de palestras sobre a criação de mundos (*world building/geoficção*) nos encontros mensais dos desenvolvedores de jogos. Essa trajetória reflete a evolução contínua do meu interesse e envolvimento no vasto universo dos jogos.

Ao imergir nos estudos de Geografia e aprofundar meu entendimento nas metodologias de ensino e nas bases teóricas do curso, pude perceber a oportunidade de integrar práticas geográficas com a linguagem de jogos. Essa abordagem proporcionaria uma atmosfera em sala de aula mais envolvente, dinâmica e lúdica. Durante minha disciplina de Estágio Supervisionado, em 2019, percebi que o desenvolvimento do conhecimento nas escolas nem sempre ocorre de maneira linear. Nessa experiência, observei que os conceitos geográficos são compreendidos de formas pontuais e diluídas, de modo que alguns professores optam por aulas expositivas pela suposta praticidade na transmissão do conteúdo, enquanto os estudantes, sobretudo no Ensino fundamental II, revelam-se bastante agitados, dificultando as práticas de ensino para o professor.

Essa percepção da dinâmica escolar, aliada às minhas experiências como estudante, tanto na fase escolar quanto na acadêmica, instigou uma reflexão mais profunda sobre os métodos de ensino em sala de aula. Surgiu a convicção de que o conteúdo pode ser mais potente se assimilado as aulas de maneira entretenida e divertida. Essa reflexão impulsionou meu interesse em explorar abordagens

pedagógicas que incorporam elementos lúdicos<sup>1</sup>, visando não apenas a transmissão do conhecimento, mas também a criação de um ambiente propício ao aprendizado e à participação ativa dos estudantes nas aulas.

Sendo assim, durante a etapa final da minha graduação em licenciatura em Geografia, no trabalho de conclusão de curso, que decidi concretizar meu interesse por jogos ao desenvolver meu primeiro jogo de tabuleiro, o “Sextou na 44”. Essa ideia não surgiu do nada; na verdade, venho auxiliando meu pai desde 2015 nas compras realizadas no Centro Comercial da 44, ou “Região da 44”<sup>2</sup>, na cidade de Goiânia-GO, onde ele atua como comprador atacadista e revende roupas em minha cidade natal, Uruaçu-GO.

Ao analisar o constante movimento de pessoas e as transações comerciais tanto dentro quanto fora das galerias, pude identificar o surgimento de disputas territoriais de natureza econômica e social. Esse dinamismo me fez associar a situação a um jogo de tabuleiro clássico, o Banco Imobiliário, inspirando-me a criar minha própria versão do jogo. Durante esse processo, levei em conta várias características da região 44, incorporando-as à dinâmica do jogo.

---

<sup>1</sup> Segundo Huizinga (2000), a palavra “lúdico” tem origem no latim *ludus*, termo que, de acordo com o autor, engloba jogos infantis, recreação, competições, representações litúrgicas e teatrais, além de jogos de azar. Já Leal e d’Avila (2013) defendem que o conceito de ludicidade se estrutura em três dimensões interligadas: as criações culturais, que representam atos sociais resultantes das relações humanas na sociedade; o estado de ânimo, que reflete um sentimento de entrega e está relacionado à realidade interna do indivíduo; e o princípio formativo, que atua como um processo estruturante nas dinâmicas de sala de aula, interagindo com a capacidade do estudante de sentir, agir e interagir. A ludicidade pode ser compreendida sob duas perspectivas: como uma experiência subjetiva e interna do indivíduo, caracterizada por um envolvimento pleno, e como uma manifestação da realidade objetiva, materializada em atividades ou ações culturais. No entanto, esse conceito é frequentemente confundido com práticas recreativas ou atividades de lazer, o que evidencia a sua diversidade de significados (Leal e d’Avila, 2013, p. 41).

<sup>2</sup> O Centro Comercial da 44, também chamado de Polo Empresarial da Região da 44, destaca-se como um dos maiores centros de moda atacadista do Brasil, situado em Goiânia, Goiás. Ao longo dos anos, essa área se consolidou como um ponto-chave para o comércio, especialmente na venda por atacado de roupas, acessórios e itens de moda. Tornou-se um importante ponto de encontro para comerciantes, lojistas e revendedores em busca de produtos em grande quantidade a preços competitivos. O crescimento significativo da Região da 44 pode ser atribuído a vários fatores, como a diversificação de produtos, a concentração de fornecedores e a vantagem logística de estar estrategicamente próxima à marginal Botafogo. Com um grande número de lojas, galpões e boxes, a área oferece uma ampla variedade de produtos de moda, desde roupas e calçados até acessórios. Ao longo do tempo, a Região da 44 transformou-se em um ponto de referência no cenário da moda atacadista no Brasil, atraindo compradores de diversas partes do país. Esse sucesso impulsionou o desenvolvimento econômico local, fortalecendo a posição de Goiânia como um importante polo comercial no setor de moda. Vale ressaltar que, apesar de ser reconhecido por suas atividades atacadistas, o Centro Comercial da 44 também abriga lojas varejistas, atendendo a diferentes perfis de consumidores.

No entanto, um aspecto que particularmente me chamou a atenção foi a interação entre as galerias da região 44 e a Feira *Hippie*, que acontecem simultaneamente. Esse cenário influenciou significativamente a estruturação do jogo. O conceito de território e a aplicação do pensamento geográfico foram centrais como foco conceitual e recorte da pesquisa.

Ao avaliar o trabalho de conclusão, a banca ressaltou a importância de articular a análise espacial com a compreensão das relações sociais e culturais, enfatizando o papel do conceito de lugar na construção de significados sobre o espaço vivido. Desde então, tenho dedicado meus esforços ao desenvolvimento do jogo como uma linguagem de ensino potencializadora para a disciplina de Geografia. A proposta subjacente foi apresentar aos demais educadores a capacidade intrínseca do jogo em aproximar a realidade dos estudantes. Essa iniciativa visou não apenas fortalecer o aprendizado, mas também proporcionar uma abordagem mais envolvente e acessível aos conceitos geográficos.

O incentivo contínuo por parte da minha orientadora, a professora Adriana Olívia Alves, e o apoio de colegas e amigos envolvidos na área de desenvolvimento de jogos foram cruciais para a expansão dessa pesquisa de mestrado. Tenho o desejo firme de prosseguir com minha formação acadêmica, buscando aprimorar minhas bases de pesquisa e formação, mantendo-me atualizada e comprometida com a evolução constante do campo educacional e do desenvolvimento de jogos em minha trajetória.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, considerando a perspectiva de Ludke e André (1986), tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores por meio da proposição nas práticas pedagógicas. Para tanto, propõe-se a utilização da linguagem dos jogos de tabuleiro, com foco no desenvolvimento do conceito par de lugar-território, explorando os aspectos lúdicos, criativos e de percepção geográfica e espacial inerentes a esses jogos.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa estrutura-se com base no método investigativo participante, incorporando elementos colaborativos. Nesse contexto, foi realizado um acompanhamento contínuo com os professores participantes, com o objetivo de desenvolver uma metodologia lúdica baseada na linguagem dos jogos

geográficos. De acordo com a perspectiva de Luckesi (2000), a ludicidade se destaca por proporcionar ao indivíduo uma experiência plena, na qual ele se envolve profundamente na atividade desde sua concepção até a execução.

Esses jogos, que foram elaborados pelos professores, consideram um tema específico (definidos pelos professores participantes) que faz parte do cotidiano escolar dos estudantes, fortalecendo a relevância prática e o engajamento com os conteúdos trabalhados.

Essa pesquisa investigou a potencialidade de integrar a linguagem dos jogos de tabuleiro às práticas pedagógicas de professores de Geografia em formação continuada e sua potencialidade enquanto linguagem em sala de aula. A intenção é explorar como essa abordagem lúdica pode auxiliar os educadores a desenvolverem o conceito par de lugar-território, promovendo uma compreensão mais aprofundada do espaço geográfico no cotidiano escolar.

O objetivo geral da pesquisa é integrar a criação de jogos de tabuleiro às práticas didático-pedagógicas de professores de Geografia em formação continuada, com o intuito de promover o desenvolvimento do pensamento espacial e a compreensão do conceito par de lugar-território. Especificamente, buscamos:

- a) compreender as bases teóricas e metodológicas que sustentam as práticas docentes;
- b) investigar como os professores conceituam lugar-território;
- c) Desenvolver uma metodologia que desenvolva jogos materiais pedagógicos como linguagem para a construção de conceitos em um contexto de pesquisa colaborativa.
- d) analisar a potencialidade dos jogos como recursos didáticos para a mobilizar a formação dos pensamentos espacial e geográfico;
- e) avaliar o impacto desta proposta no processo de ensino e aprendizagem.

A consecução dos objetivos estabelecidos demandou uma renovação das práticas pedagógicas, superando o modelo tradicional de ensino. A adoção de métodos inovadores, que valorizem a participação ativa dos alunos, é fundamental para alcançar os resultados desejados.

A investigação foi desenvolvida com a colaboração de professoras de Geografia que se disponibilizaram a elaborar jogos de tabuleiro como uma linguagem construtiva, voltada ao cotidiano escolar, com o objetivo de aprimorar a perspectiva dos estudantes sobre o conceito par de lugar-território por meio da construção dos pensamentos espacial e geográfico. A linguagem dos jogos de tabuleiro permitiu a compreensão de significados compartilhados, estimulou a imaginação e a representação de diferentes realidades, tornando-se uma linguagem divertida para as aulas. Esses jogos foram desenvolvidos com a intenção de ajudar os alunos a perceberem o espaço geográfico em seu cotidiano, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A pesquisa participante, com elementos colaborativos, orientou a criação do jogo como uma linguagem de ensino, desenvolvida durante encontros planejados com as professoras envolvidas no estudo. Nesse sentido, Brandão e Borges (2007) destacam que a pesquisa participante deve considerar dois aspectos fundamentais: primeiro, deve abranger a realidade concreta da vida cotidiana dos participantes, tanto em nível individual quanto coletivo, levando em conta suas diversas dimensões e interações. Segundo, é essencial que essa pesquisa contextualize historicamente as estruturas, os processos, as organizações e os sujeitos sociais, transformando a relação tradicional de sujeito-objeto em uma interação baseada no princípio sujeito-sujeito.

O tabuleiro foi elaborado com o intuito de explorar a potencialidade do conceito par de lugar-território, representando o espaço geográfico e o cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental II – Anos Finais – de escolas públicas em Goiânia, Goiás. A proposta visou ampliar a compreensão desses alunos sobre os agentes que influenciam seu dia a dia, suas interações e a configuração do ambiente ao seu redor, promovendo uma reflexão crítica sobre o espaço vivido.

O estudo de campo foi realizado entre junho e setembro de 2024, tendo como sujeitos duas professoras de Geografia em formação continuada, atuantes no ensino fundamental II, em escolas públicas estaduais de Goiânia, Goiás. Ambas possuem mestrado em Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e demonstraram interesse em incorporar jogos de tabuleiro em suas práticas

pedagógicas. As participantes foram: Professora A, da Escola Estadual A, e Professora B, do Colégio Estadual B.

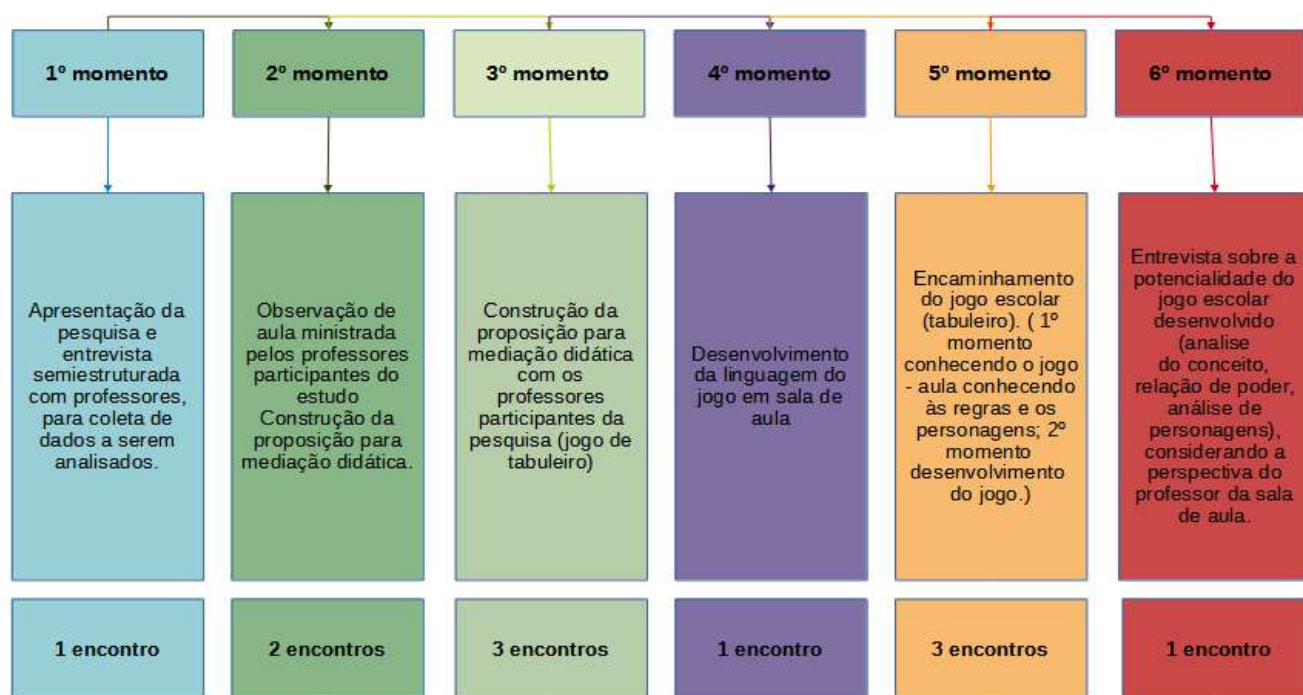
Nos encontros mensais, as professoras participantes desenvolveram jogos que exploravam o conceito par de lugar-território, observando a relação de seus estudantes com o espaço geográfico cotidiano vivido por eles. Durante o processo, elas relacionaram esses conceitos aos temas estabelecidos pelo currículo escolar, buscando aprofundar a compreensão dos alunos sobre os agentes e as relações que moldam seus espaços de vivência. A intenção era que os jogos, ao abordarem temas do cotidiano escolar, contribuíssem para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada da Geografia.

A Figura 1 apresenta o percurso metodológico de análise e desenvolvimento, junto às professoras participantes, da linguagem dos jogos pedagógicos escolares. Tal percurso apresenta os momentos necessários para a criação orientada, organização para a implementação das fases essenciais para a criação de um jogo, relacionando suas etapas ao conhecimento geográfico, embasado teórica e metodologicamente.

Inicialmente, destaca-se a etapa de fundamentação teórica e análise de conhecimentos dos sujeitos da pesquisa, que constitui o momento dedicado à pesquisa de conteúdos estruturantes e bibliográficos, fundamentais para alicerçar as bases da investigação. O segundo concentra-se na estruturação e análise das aulas das professoras, explorando a conexão que poderia haver entre os jogos, os conteúdos do currículo escolar e as experiências cotidianas dos estudantes. Neste momento, foram definidas as turmas que participariam da proposta de pesquisa, os 9º anos vespertinos.

### **Figura 1 – Percurso metodológico**

**PERCURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE JOGOS MATERIAIS JUNTO AOS PROFESSORES**



Fonte: autora (2024).

A professora A, da Escola Estadual A, optou por trabalhar com o tema "Globalização", contextualizando-o no cotidiano dos seus alunos. Para isso, definiu como área de estudo os setores próximos à escola: Central, Crimeia Leste, Crimeia Oeste, Goiânia II e Fazenda Caveiras (onde se localiza o Shopping Passeio das Águas).

A professora B, do Colégio Estadual B, escolheu abordar a "Consciência Socioambiental" como tema do jogo, buscando relacioná-la com a realidade dos seus alunos. Para tanto, selecionou como recorte espacial o Parque Linear Macambira Anicuns e os setores adjacentes à escola, como Três Marias, Jardim Atlântico e Faiçalville, locais com os quais os estudantes têm familiaridade e podem estabelecer conexões com os conteúdos abordados.

Na terceira etapa da pesquisa, as professoras e pesquisadora uniram esforços para a construção dos jogos de tabuleiro. Após a construção do jogo, o quarto momento consistiu-se na apresentação detalhada do tema, das regras e dos significados de cada elemento do jogo aos estudantes. Em seguida, no quinto momento, o jogo foi aplicado em sala de aula, permitindo a observação de como os estudantes interagem com a proposta e a avaliação da efetividade da atividade no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, avaliamos se o jogo atingiu seus objetivos: se os alunos compreenderam as perspectivas propostas, se estabeleceram conexões com o tema definido pelas professoras e o conceito par lugar-território, se a participação foi ativa e se o jogo foi reconhecido como uma linguagem de aprendizado. Além disso, observei se as professoras, sujeitos da pesquisa, demonstraram interesse em continuar explorando essa abordagem lúdica e se houve uma mudança em suas percepções sobre o jogo enquanto linguagem e o jogo enquanto ferramenta.

Essas práticas se tornaram alinhadas com os conceitos geográficos ensinados em sala de aula, pois estabeleceram conexões com dois pilares fundamentais no estudo da Geografia: o pensamento espacial, trabalhado por Santos (1996), e o pensamento geográfico, proposto por Cavalcanti (2019). A relação entre o pensamento geográfico e o pensamento espacial é intrínseca, uma vez que a Geografia se dedica à análise da dimensão espacial e à organização do espaço terrestre.

Este estudo busca promover o aprimoramento das práticas escolares ao adotar uma abordagem de ensino mais envolvente, participativa e lúdica, que ultrapasse os limites das tradicionais aulas expositivas. Para isso, a pesquisa propõe um conteúdo geográfico que estabeleça conexões significativas com o cotidiano dos estudantes, utilizando a linguagem dos jogos como linguagem de ensino pedagógica. Essa estratégia visa tornar o aprendizado mais dinâmico e próximo da realidade dos alunos, incentivando sua participação ativa e facilitando a compreensão dos conceitos geográficos.

O primeiro capítulo desta pesquisa abordou o ensino de Geografia no contexto da formação continuada, destacando a importância da construção do

conhecimento geográfico a partir do conceito par de lugar-território. Discutiu-se a percepção dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de repensar metodologias que aproximassem a teoria da prática. Além disso, foi analisado como o jogo escolar poderia atuar como uma linguagem capaz de potencializar o pensamento geográfico e espacial, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa no ensino dessa disciplina.

No segundo capítulo, investigou-se a potencialidade dos jogos de tabuleiro como linguagem pedagógica no ensino de Geografia. Foram explorados os conceitos de ludicidade na educação e a relevância dos jogos na mobilização do pensamento geográfico. A pesquisa também estruturou a metodologia para a elaboração dos jogos, demonstrando como esses recursos puderam ser desenvolvidos no contexto escolar. A construção dos jogos teve como objetivo proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa, integrando teoria e prática por meio de uma abordagem lúdica.

O terceiro capítulo analisou as práticas e as percepções dos professores sobre o desenvolvimento dos jogos na formação continuada e na prática docente. Foram discutidas as relações entre teoria e prática no uso da ludicidade em sala de aula, bem como sua influência na dinâmica escolar. Além disso, foram detalhadas as etapas de desenvolvimento e implementação dos jogos, evidenciando as contribuições desse recurso para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a análise das percepções docentes revelou que os jogos pedagógicos se mostraram uma linguagem didática potente na construção do conhecimento geográfico.

## **1. ENSINO DE GEOGRAFIA, FORMAÇÃO CONTINUADA, LUGAR-TERRITÓRIO, PENSAMENTO ESPACIAL E GEOGRÁFICO**

A formação continuada tem novas dinâmicas a partir da década de 1990, tornando-se tema central em debates internacionais. Dois fatores foram decisivos para esse avanço: as rápidas transformações no mundo do trabalho e o desempenho insatisfatório dos estudantes, identificado por indicadores educacionais governamentais (Gatti, 2008). Alvarado, Freitas e Freitas (2010) esclarecem como se popularizou a formação continuada na América Latina:

A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados. Mas é nos períodos pós-Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas. Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posterior à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas fossem implantadas na América Latina, por exemplo, era estratégico “capacitar recursos humanos” em todos os níveis (políticos, governamentais, econômicos, educativos) tendentes à implementação das reformas. Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada (Alvarado; Freitas; Freitas, 2010, p.372).

O Brasil, na década de 1990, apresentou muitas reformas educacionais nas quais escolas e professores participaram de um longo período de mudanças. Assim, os docentes tiveram que se adaptar, buscando, nesse quadro educativo, a formação continuada, que se adaptou às novas demandas educacionais e aos processos impostos pela globalização (Amador; Nunes, 2019).

Os professores buscam formação continuada com diversos objetivos, incluindo atualização profissional, aquisição de novos conhecimentos baseados nas pesquisas e na elaboração de práticas de ensino atuais, aprimoramento das

técnicas pedagógicas, mudança de função e avanço na carreira. Por se tratar de uma etapa essencial no desenvolvimento profissional, é comum que ela faça parte de todos os estágios da carreira docente, visto que desempenha um papel fundamental no aprimoramento das práticas de ensino.

A formação continuada de professores desenvolveu inúmeros conceitos e práticas no decorrer da história da educação, possuindo sua própria trajetória e considerando situações ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas. Nessa perspectiva de diferentes contextos históricos, a formação continuada teve diversas caracterizações, tais como: treinamento, aperfeiçoamento profissional ou capacitação.

Esse tipo de formação é caracterizada por suprir lacunas existentes na formação inicial docente, pois evidencia impasses apresentados no cotidiano escolar, apresenta políticas, programas e projetos educacionais, governamentais em sua maioria, satisfazendo necessidades de conhecimento específico (Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Mesmo que a formação continuada de professores tenha enfoque nas políticas educacionais como prática necessária e permanente para melhores condições de ensino, devemos considerar que não é toda formação continuada que agregará qualidade de ensino aos professores. A prática que auxilia o professor na direção do processo de ensino e aprendizagem, que contribui para o processo educacional, é composta por um extenso arranjo de aprimoramento com finalidade de melhorar as práticas de ensino.

Na obra de Imbernón (2010), é ressaltada a relevância da formação continuada como um processo voltado para o desenvolvimento profissional dos professores durante toda a sua trajetória. Ele sublinha que a formação continuada não deve ser percebida unicamente como um conjunto de cursos ou atividades isoladas, mas como um processo contínuo e integrado de aprendizado ao longo da carreira docente.

O autor enfatiza a necessidade de que a formação continuada seja pertinente, prática e significativa para os professores, com o propósito de aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais. Ele ressalta a

importância da reflexão sobre a prática, da colaboração entre os docentes e do estabelecimento de redes de aprendizado profissional como elementos cruciais desse processo.

Além disso, Imberón (2010) também defende uma abordagem personalizada da formação continuada, na qual os professores são encorajados a identificar suas próprias necessidades de desenvolvimento e a estabelecer metas de aprendizado que sejam pertinentes ao seu contexto específico. Ele acredita que essa abordagem personalizada incrementa a motivação e a eficácia da formação.

Osório (2003) destaca que a formação continuada proporciona oportunidades para que os professores compartilhem suas experiências com colegas que estão passando pelo mesmo processo de aprimoramento, tornando o processo de ensino e aprendizagem uma jornada em direção à construção de novos significados, não apenas para os professores, mas também para os alunos. Nesse contexto, a formação continuada em Geografia não difere, pois, ao longo do processo de aprimoramento, os professores de Geografia dedicam-se à reflexão sobre suas práticas e à consideração de métodos de ensino que possam contribuir para a solução dos problemas que afetam a sociedade contemporânea.

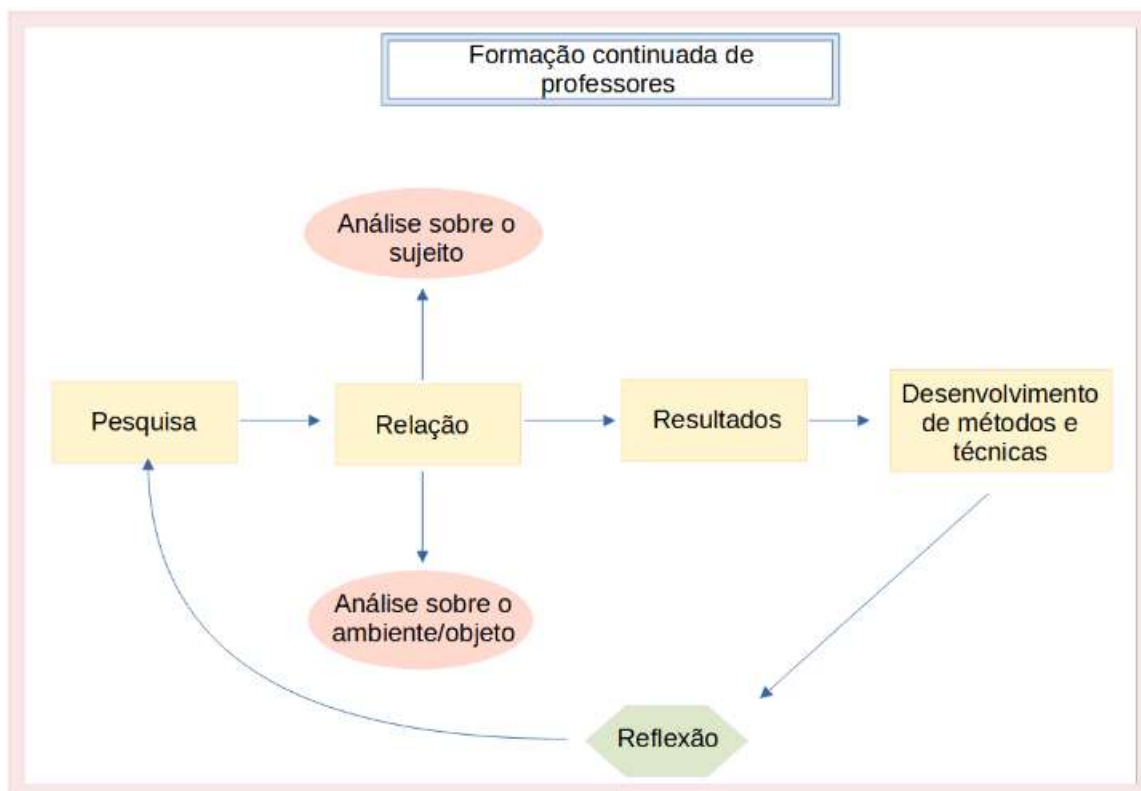
A compreensão da práxis se torna essencial na formação continuada de professores de Geografia, pois a teoria e a prática são elementos que se complementam e tornam a disciplina uma relação indissociável entre escola e sociedade, fazendo com que o conteúdo trabalhado em sala de aula não se transforme em um fator distante ou isolado da realidade vivida pelos estudantes. Para o docente geógrafo, torna-se necessário organizar o que é apresentado no cotidiano da sala de aula para, então, sistematizar as situações de aprendizagem dos estudantes, administrando as diferenças que são denotadas, estabelecendo o interesse em aprender, ensinando a conexão entre teoria e prática e constituindo sentido nas atividades escolares (Silva, 2018).

As dinâmicas de formação continuada proporcionam aos professores a oportunidade de se capacitarem, compartilharem experiências, aprofundarem seus conhecimentos na disciplina de Geografia e desenvolverem novas abordagens para a prática de ensino. Isso os transforma em pesquisadores e avaliadores de suas

próprias práticas pedagógicas. O processo contínuo de aprimoramento do conhecimento auxilia os professores na reflexão crítica sobre os métodos e técnicas utilizados em sala de aula.

Dessa forma, novos conhecimentos são adquiridos para lidar com os conflitos e desafios identificados, que são posteriormente analisados e avaliados durante o processo de pesquisa. Esse ciclo constante de formação continuada promove uma reflexão contínua sobre a teoria e a prática, como ilustrado na figura 2, e se torna uma parte essencial da jornada profissional dos professores.

**Figura 2 – Processo cíclico de pesquisa da formação continuada**



Fonte: autora (2023).

O sistema conceitual está representando o processo de análise cíclica que caracteriza a formação continuada, por meio do qual o docente está continuamente analisando o ambiente, levando em consideração as mudanças históricas que afetam o cotidiano, e desenvolvendo métodos e técnicas que se ajustam às necessidades da análise. Sua construção foi baseada nas ideias de Imbernón

(2010), que sustenta que a formação continuada é um processo constante que se desenvolve a partir das experiências vivenciadas ao longo do processo de formação.

Por mais que a universidade ofereça bases teóricas fundamentais nesse processo, a relação existente entre o professor e a sala de aula também é um processo estruturante para o desenvolvimento das práticas de ensino, pois quando o aprimoramento do docente é voltado às práticas em sala de aula, a educação alcança o estudante, tornando-o mais ciente das práticas em sociedade. Libâneo (2004), sobre a perspectiva da pesquisa voltada a sala de aula, afirma que,

a pesquisa é uma forma de trabalho colaborativo para a solução de problemas da escola e da sala de aula e tem como resultado a produção de conhecimento pelos professores sobre o seu trabalho. É uma das formas mais eficazes de articular a prática e a reflexão sobre a prática, ajudando o professor a melhorar suas competências profissionais [...] (Libâneo, 2004, p.91).

A relação entre o professor e os sujeitos da pesquisa conduz o docente a escolher obstáculos e desafios do cotidiano escolar como foco de sua investigação. Para os professores que atuam em escolas públicas, a formação continuada se torna essencial para que ampliem sua abordagem de ensino, uma vez que, na maioria dos casos, essas escolas acolhem estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo a escola a principal fonte de conhecimento, educação e orientação para esses alunos.

Assim, a pesquisa voltada para a realidade escolar, especialmente no contexto da educação pública, representa um avanço na melhoria das práticas em sala de aula, pois os professores apresentam suas perspectivas a partir dos desafios da comunidade, com o objetivo de compreender a relação dos estudantes com a sociedade. A escola se configura como um local de formação, onde o professor amiúde aprende, reestrutura, se aprimora e se desenvolve no decorrer de seu cotidiano profissional.

O cenário educacional está em constante transformação, exigindo que os professores se adaptem a novas demandas e desafios. A precarização da profissão e as constantes mudanças nas políticas educacionais impulsionam os docentes a

buscarem por novas práticas e metodologias de ensino. Nesse contexto, a reflexão, o debate e o estudo contínuo são essenciais para que os professores possam ressignificar suas práticas e acompanhar as inovações pedagógicas, como aponta Mota (2015).

É importante validar que as formações ofertadas pelas universidades e sistemas de ensino são importantes; contudo, não podemos afirmar que isso seja suficiente para mudanças substanciais no sistema de ensino empregado por professores, já que há a necessidade da prática obtida pela experiência docente. Devemos considerar a formação continuada pela percepção da construção coletiva, não apenas um caminho individual, onde os professores pesquisadores refletem e agem para encontrar soluções para demandas do cotidiano. A formação continuada oferece espaço e tempo para uma reflexão coletiva que favorece as intervenções em práticas pedagógicas através da troca de experiências entre professores (Candau, 1996).

Nas bases teóricas e na prática, os conhecimentos docentes evoluem, progridem e são fundamentados por meio da formação continuada. Os profissionais da educação devem se desenvolver por diferentes meios, ressignificando suas bases de conhecimento e reestabelecendo metodologias compatíveis a sua época. Partindo desse ponto, a formação continuada fomenta parte da carreira e dos conhecimentos científicos e técnicos do professor, considerando que os mesmos conhecimentos possam ser revisados, criticados e aperfeiçoados durante o processo.

Para tanto, compreendemos que o processo de formação continuada de professores busca renovar o entendimento do saber fazer, relacionando o contexto educacional com as práticas pedagógicas. Sendo assim, esse processo é assimilado como uma atividade de aprendizagem constante que busca a interação entre os conhecimentos práticos e teóricos ligados ao desenvolvimento profissional, contribuindo com o seu aprimoramento e com o aprimoramento de outros docentes que compartilham os saberes profissionais.

Esta investigação desenvolve uma proposta que integra criatividade, jogos, diversão e ensino de Geografia. Por meio de uma pesquisa com professoras em

formação continuada, envolveu aquelas interessadas na criação de jogos de tabuleiro como linguagem potencial para representar o conceito par de lugar-território. O foco esteve na abordagem de problemas sociais comuns ao ambiente das escolas públicas de Goiânia, mobilizando o pensamento espacial e geográfico na construção desses conceitos.

O pensamento geográfico é um conjunto de conhecimentos que potencializam o impacto, a interação e a percepção dos sujeitos no espaço vivido, possibilitando a análise e interpretação dessas interações cognitivas educacionais. A importância da espacialidade é fundamental na Geografia, pois as diversas relações espaciais, como localização, distribuição, articulação em rede, orientação, informações temáticas, entre outras, desempenham um papel crucial em nossa compreensão do mundo que nos cerca.

Devemos refletir que o pensamento espacial atua como dimensão participante na construção do pensamento geográfico, pois é um conteúdo procedimental-conceitual (Castellar; Paula, 2020). Sendo assim, enquanto conteúdo conceitual, o pensamento espacial se torna instrumento do conhecimento que representa o mundo que nos rodeia e auxilia na significação e ressignificação dos objetos que fazem parte do espaço, tornando-se basilar para o aprender a conhecer. Já o conteúdo procedimental é a prática do conhecimento adquirido, que é estruturada no desenvolvimento dos conceitos, categorias, princípios, vocabulário geográfico e a percepção epistemológica (Zabala, 1999).

Quando discutimos o pensamento geográfico, é essencial considerar as questões fundamentais que norteiam a percepção dentro da Geografia: o 'Onde?' e o 'Por que aí?' (Foucher, 1989, p. 21). Esses questionamentos nos levam a refletir, enquanto geógrafos, sobre como as diferentes escalas influenciam o espaço que nos cerca e como esse espaço pode ser analisado a partir de uma perspectiva geográfica. Gomes (1997, 2012, 2013) defende que a Geografia é uma forma de pensamento que produz conhecimento por si mesma, destacando a importância das indagações sobre a localização dos fenômenos e seus sistemas de composição. Logo, esses questionamentos são importantes para a construção do pensamento geográfico, pois relacionam as localizações, significações e distribuições das coisas

no espaço. Nesse sentido, o geógrafo busca princípios de coerência nas ordens espaciais, propondo-se a qualificar o espaço (Cavalcanti, 2019, p. 68-69).

Ao discutirmos o conceito de espaço geográfico, é essencial compreendê-lo, em primeiro lugar, como uma expressão da sociedade. Conforme destacado por Santos (1977b, 2006, 2008a), o espaço não é estático; ele se move, evolui e representa tanto um efeito quanto uma condição para o dinamismo da sociedade global. Os processos que nele ocorrem deixam marcas que se tornam fundamentais para o desenvolvimento de novas fases. Dessa forma, o espaço está intrinsecamente ligado a eventos políticos, culturais, sociais e ideológicos, ao mesmo tempo em que os influencia e é por eles influenciado.

De acordo com estudiosos da educação geográfica, o desenvolvimento do pensamento espacial requer uma abordagem sistemática, na qual os elementos são analisados de forma organizada e intencional, com o objetivo de ampliar a compreensão geográfica em um contexto espacial específico. Esse espaço geográfico é marcado por sua singularidade, sua capacidade de gerar diversidade e pela necessidade de métodos de representação adaptados às suas particularidades. Além disso, ele se manifesta em diferentes configurações territoriais, cujas representações espaciais estão diretamente relacionadas à natureza do fenômeno estudado. A análise dessas representações busca desvendar a essência dos processos geográficos, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas espaciais (Castellar; Paula, 2020).

Nessa perspectiva, o pensamento geográfico tem como principal objetivo compreender as relações espaciais e interpretar os fenômenos, conceitos e teorias que compõem o campo da Geografia. Ele se concentra na análise e na organização das distribuições e interconexões dos fenômenos no espaço, buscando identificar padrões, relações e características que definem a configuração do mundo. Para isso, é fundamental desenvolver a capacidade de perceber e representar o espaço, reconhecendo suas múltiplas dimensões e interações (Santos, 2001).

Diante disso, Cavalcanti (2019) desenvolve o conceito de pensamento geográfico e sua aplicação no âmbito educacional, destacando que sua prática envolve a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o espaço. Isso inclui a

habilidade de interpretar mapas, gráficos e outras formas de representação espacial, bem como a capacidade de relacionar fenômenos locais e globais. Dessa forma, o pensamento geográfico não apenas amplia o entendimento do espaço, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de intervir de maneira significativa em seu entorno. A autora evidencia que

[...] a Geografia na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento. [...] A ideia central é a de que o que justifica a presença dessa disciplina na escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios (Cavalcanti. 2019, p.139-140).

Dessa forma, este estudo se baseia nas abordagens de autores como Cavalcanti (2019), Santos (1977, 2001, 2007, 2008), Gomes (1997, 2012, 2013), Castellar e Paula (2020), entre outros, para construir uma compreensão das práticas educativas, dos conceitos de pensamento espacial e de pensamento geográfico. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento do conteúdo geográfico que serve como base para a criação de jogos de tabuleiro nesta pesquisa.

Nesse contexto, o conceito par lugar-território desempenha um papel essencial no campo do conhecimento geográfico, estabelecendo conexões entre o espaço vivido, o espaço geográfico e o cotidiano dos estudantes. Além disso, aborda a relação entre teoria e prática, bem como as disputas territoriais presentes no lugar, contribuindo para uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos geográficos definidos pelos sujeitos da pesquisa.

Diante disso, qual a potencialidade do jogo de tabuleiro às práticas pedagógicas de professores de Geografia em formação continuada e sua potencialidade enquanto linguagem em sala de aula? Antes de tudo, é essencial compreender que a mera adoção de uma técnica ou linguagem não trará resultados efetivos se a concepção de ensino continuar focada na figura do professor, relegando ao estudante um papel passivo, restrito a copiar e memorizar. Nesse cenário, as informações transmitidas pelo docente tendem a perder significado para

o aluno, uma vez que não estabelecem conexões relevantes com aspectos do seu cotidiano. Esse modelo de ensino, portanto, falha em promover atitudes que estimulem os estudantes a reconhecer e resolver problemas presentes em seu dia a dia, limitando o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Dessa forma, ao implementar uma proposta metodológica que utilizou jogos pedagógicos como linguagem para mobilizar conceitos geográficos em seu processo de estruturação, compreendeu-se que o jogo foi desenvolvido tendo o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. As professoras, sujeitos da pesquisa, priorizaram o conteúdo escolar da disciplina de Geografia e escolheram, como recorte para o jogo de tabuleiro, um lugar que fazia parte da realidade vivida pelos alunos de cada uma das escolas envolvidas.

Assim, as docentes investigaram o conceito par lugar-território, relacionando-o ao cotidiano escolar e utilizaram essa caracterização para a construção dos tabuleiros, que foram elaborados de acordo com as realidades vivenciadas por seus estudantes. Essa abordagem permitiu que o jogo se tornasse uma ferramenta significativa e contextualizada, promovendo uma aprendizagem mais conectada às experiências dos alunos.

Para tanto, abordamos a perspectiva de Massey (2008), elaborando o jogo de tabuleiro pela percepção de espaço vivido da autora, na qual o espaço é uma construção social, dinâmica e cheia de significados, influenciada por relações de poder e identidades. Segundo a autora,

tudo é interligado e significativamente espacial. A colocação diferencial das lutas locais dentro da complexa geometria de poder das relações espaciais é um elemento-chave na formação de suas identidades políticas e de sua política. [...] Espaço, enquanto relacional e enquanto esfera da multiplicidade, é tanto uma parte essencial do caráter do compromisso político quanto perpetuamente reconfigurado por ele. E o modo pelo qual a espacialidade é imaginada pelos participantes também é crucial (Massey, 2008, p.258).

Sendo assim, as abordagens pedagógicas mais dinâmicas e participativas, que incentivem a reflexão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos, desenvolvidas em um espaço ao qual eles se relacionam, contribuem para a

compreensão e relação dos alunos e sua capacidade de enfrentar desafios do mundo real.

Nesse contexto, é relevante ponderar por que opto pelo jogo de tabuleiro. Enxergo o jogo como um desafio que envolve criatividade, imaginação e ludicidade, oferecendo uma via para aprimorar a percepção geográfica e caracterizar o conceito par lugar-território. Esse processo se desenrola por meio de estratégias, relações de poder, construção de cenários e imersão, proporcionando uma experiência rica e envolvente.

Os aspectos lúdicos representam uma finalidade social vantajosa, pois têm a capacidade de promover a aprendizagem de diversas maneiras. Não se trata apenas de entretenimento ou um simples passatempo, e, em nenhuma circunstância, os aspectos lúdicos devem ser vistos como uma fuga da realidade, nem pelos estudantes, muito menos pelos professores. Quando desenvolvidos, os jogos devem ter um propósito claro e uma conexão evidente com a disciplina. Isso frequentemente resulta na transmissão de valores, cultura, linguagem, compreensão social e diversas outras características.

Almeida (2003) caracteriza o método lúdico, enquanto meio de ensino, como

[...] uma ação inerente na criança, adolescente, jovem e adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (Almeida, 2003. p.11).

Quando um professor se dedica a implementar atividades lúdicas em sala de aula, ele está, na verdade, incentivando a interação com seus alunos, estabelecendo uma aproximação mais estreita e promovendo a construção de conhecimento. As atividades lúdicas incorporam o conceito de movimento e ação, resultando no fomento da cooperação e na conexão de diversas perspectivas, o que, por sua vez, leva à formação de interpretações e à obtenção de resultados que podem ser revisitados e aperfeiçoados. O processo lúdico oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento da análise crítica, ao mesmo tempo em que contribui para o

aprimoramento do planejamento, reforça a responsabilidade coletiva e estimula a criatividade.

Em sua obra "Homo Ludens", Huizinga (2000) argumenta que o jogo não é algo imposto; não está vinculado a interesses imediatos. Pelo contrário, ele orienta e aprimora o conhecimento da criança, estabelecendo limitações de tempo e espaço, e criando um senso de ordem e equilíbrio. Já para Piaget (1971), que adota uma abordagem construtivista na formação do conhecimento, o aspecto lúdico é reconhecido como uma linguagem fundamental na construção do contexto social dos estudantes. O autor leva em consideração todas as etapas do desenvolvimento infantil, que eventualmente se refletirão em suas vidas adultas. Piaget destaca a importância dessa linguagem, visto que ela oferece atividades que fomentam o desenvolvimento abrangente, abarcando os aspectos da linguagem, cognitivo, afetivo, social e motor.

A linguagem dos jogos, possibilita a exploração de diferentes contextos e construções de narrativas, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento geográfico (Souza, 2020). Ao representar realidades diversas e estimular a imaginação, os jogos de tabuleiro promovem a interação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o espaço e as relações sociais que o constituem.

A busca por métodos de ensino mais participativos é uma constante no cotidiano dos professores, especialmente diante de questionamentos como "para que aprender isso?", que surgem frequentemente entre os estudantes. Essa pergunta reflete a necessidade de estabelecer conexões mais significativas entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos alunos. No ensino de Geografia, é essencial ir além das aulas expositivas, pois se limitar a esse método restringe o potencial da disciplina em promover a reflexão e a construção do conhecimento.

Em vez disso, é importante adotar uma abordagem investigativa, que incentive o questionamento e a busca por respostas. A utilização de diferentes linguagens, como jogos, mapas, gráficos e atividades práticas pode tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, despertando o interesse dos estudantes e facilitando

a compreensão dos conceitos geográficos de forma mais contextualizada e significativa.

O professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve considerar a escola como um espaço vivo e em constante transformação. Como afirma Forquin (1993), a escola é um espaço sócio-histórico que molda e é moldado pelas experiências dos alunos. Logo, a prática docente deve ser vista como uma busca coletiva de possibilidades, escolhas, investigações e superação de desafios, visando ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Essa dinâmica torna a mediação entre conteúdo, professor e alunos uma experiência enriquecedora. Segundo Proença (2018), tal prática deve

[...] compreender como a criança aprende vivenciar experiências relacionadas às múltiplas linguagens expressivas e ao uso de instrumentos metodológicos, definir possibilidades de metodologias que contemplassem os interesses da faixa etária e [...] fortalecer a cultura coletiva, a partir de um referencial em comum, traçando referências de identidades (Proença, 2018, p. 144).

Para que o ensino de Geografia seja significativo, é fundamental que o professor estabeleça conexões entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade dos estudantes. Ao utilizar exemplos e situações do cotidiano dos alunos, o docente promove uma aprendizagem mais contextualizada, permitindo que os estudantes compreendam como os conceitos geográficos estão presentes em suas vidas.

Essa proposta integra teoria e prática, aproximando o conhecimento profissional da competência profissional, que, embora se estabeleçam de maneiras diferentes, não são necessariamente contraditórios. Como afirma Schon (2000),

[...] 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 (Schon, 2000, p, 22).

É relevante destacar que o professor de Geografia que busca formação contínua encontra maior facilidade em estabelecer as conexões entre o cotidiano escolar e o conhecimento geográfico. Essa facilitação ocorre devido à pesquisa incentivada pela busca contínua de aprimoramento, que proporciona uma fundamentação sólida e vincula os métodos do professor aos conhecimentos científico-acadêmicos mais recentes. Esse envolvimento na pesquisa não apenas promove o aprimoramento do professor, mas também contribui para a atualização constante e a integração de abordagens mais inovadoras em sala de aula, enriquecendo, assim, a experiência de aprendizado dos estudantes.

A docência exige uma experiência que integra aspectos científicos, artísticos, éticos e técnicos, combinando teoria e prática de forma interdependente. Seu objetivo é promover uma formação significativa, em que a prática seja compreendida como uma ação transformadora, fundamentada no conhecimento e na reflexão sobre a realidade. Dessa maneira, reforça-se o caráter histórico da educação e incentiva-se a autonomia do aprendiz.

### **1.1. Ensinar – Percepção sobre a formação continuada de Geografia**

No Brasil o processo de formação possui diversos problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Um questionamento constantemente verbalizado por meus colegas de graduação era “quando vou usar isso em sala de aula?” ou “quando vou aprender a dar aula?”. Esses questionamentos mostram que ainda há um distanciamento existente entre o que se aprende na formação inicial com a prática docente. Essa falta de compreensão da relação do que se aprende na graduação com o contexto escolar pode ser relacionada aos diferentes objetivos traçados pelas escolas e universidades.

As diferenciações existem porque as duas entidades têm diferentes finalidades, as primeiras estão voltadas para formação de especialistas no conhecimento específico da disciplina enquanto as segundas estão voltadas a prática de formação e construção social. Desta maneira, quando o ensino escolar não problematiza as contradições existentes, os graduandos não compreendem as

estruturas basilares da educação e de sua atuação social. Assim, os aspectos específicos abordados na universidade se tornam distante do trabalho desenvolvido no contexto escolar.

Com frequência, encaramos o período escolar como uma série de experiências formativas que contribuirão para a jornada universitária. No entanto, é fundamental avaliar se o ambiente escolar proporcionou situações de preparação eficazes para a construção do conhecimento. Caso contrário, a universidade, ao presumir que todos os novos alunos tenham um nível significativo de preparação, não atenderá às necessidades de seus estudantes. Isso pode resultar em uma formação docente voltada apenas para estudos técnicos, afastada das práticas sociais.

Donald Schon (2000, p.15), ao exemplificar as questões relacionadas ao ensino que é conduzido de maneira técnica e distante do cotidiano dos estudantes, expõe o viés da racionalidade técnica e a posição que o professor ocupa em sala de aula. Através dessa perspectiva, ele destaca 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).

Tal perspectiva ressalta que os problemas enfrentados na realidade escolar são moldados pelo cotidiano vivido pelos estudantes. Portanto, tais questões não podem ser resolvidas apenas através da aplicação sistematizada apresentada na teoria, uma vez que a realidade escolar é complexa, transitória e apresenta problemáticas específicas que emergem no dia a dia. Por isso, para evitar que o ensino se afaste da realidade cotidiana escolar, é fundamental que o docente adote práticas reflexivas. Isso implica considerar situações que estejam presentes e próximas ao contexto escolar, validando suas abordagens de ensino por meio de linguagens que estabeleçam conexões com a práxis.

Devemos levar em conta que o acesso à informação não é equitativo para todas as pessoas, uma vez que vivemos em um contexto de desigualdade social. É imperativo que mobilizemos e fomentemos o conhecimento, capacitando os estudantes para uma visão reflexiva e crítica da realidade em que estão inseridos. Não basta apenas criar conhecimento; é essencial criar as condições necessárias para a sua produção. O ato de conhecer implica estar consciente da importância da geração de conhecimento para a compreensão do ambiente em que vivemos, das relações sociais e da existência humana, como afirmado por Pimenta (1997).

Apesar das dificuldades, a formação de professores conseguiu avançar significativamente em seus conceitos, bases teóricas e metodológicas ao longo das décadas. Foi a partir dos anos 1930 que as licenciaturas no Brasil passaram por transformações significativas, afastando-se da estrutura curricular predominantemente baseada em conhecimentos de bacharelado e adotando uma abordagem mais voltada para a Pedagogia.

Inicialmente, o curso de Geografia seguia o modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram dedicados aos estudos específicos da disciplina e o último ano focava na prática docente (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). No entanto, em algumas universidades, a abordagem atual inclui disciplinas pedagógicas a partir do segundo ano e estágios a partir do terceiro ano nos cursos de licenciatura, o que favorece o contato do estudante de graduação em Geografia com aspectos mais voltados à prática docente na escola.

A formação inicial de professores no Brasil enfrenta desafios históricos, como a dificuldade em formar profissionais que dominem tanto o 'saber' (construção do pensamento crítico fundamentado em metodologias sólidas, que possuem fundamentos teóricos bem estabelecidos, coerência interna e aplicabilidade prática consistente) quanto o 'saber fazer' (a aplicação prática dos conhecimentos teóricos)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Por meio da análise de Zanon, Oliveira e Queiroz (2009), o “saber” e o “saber-fazer” na formação de professores envolvem a articulação entre conhecimento teórico e aplicação prática. Vasconcelos (2002) enfatiza que ensinar não é um dom, mas uma competência a ser aprendida e desenvolvida. Carvalho e Gil-Pérez (2003) destacam os seguintes aspectos fundamentais: 1. Domínio do conteúdo: Conhecer profundamente a disciplina, suas origens, metodologias científicas, relação com a sociedade, avanços recentes, e selecionar conteúdos adequados para o ensino; 2. Reflexão crítica: Questionar ideias comuns sobre ensino e aprendizagem, como a naturalização do fracasso escolar e a visão de que ensinar é simples; 3. Conhecimentos teóricos sobre aprendizagem: Entender que o aprendizado é construído socialmente e de forma

Essa lacuna, muitas vezes, é resultado da dificuldade de aprendizagem dos discentes e da constante pressão por adaptações curriculares. Conforme apontam Gengenbach e Carvalho Sobrinho (2019), os cursos de licenciatura são submetidos a frequentes reestruturações, muitas vezes sem justificativas claras, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas hábeis.

As propostas que os pesquisadores do ensino devem trazer precisam ser voltadas à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos, considerando um projeto de formação que vá para além das necessidades idealistas de mercado (Gramsci, 2000). Devemos refletir que no contexto do trabalho docente, a relação entre o conhecimento e o saber denota em mobilizar continuamente o reencontro entre a teoria e a prática, enriquecendo a teoria e impulsionando a prática, desenvolvendo, assim, a práxis (Silva, 2019).

No seu trabalho intitulado "A Formação Continuada: Considerações Teóricas" (1996), Candau ressalta que a educação continuada é um processo de constante capacitação e aperfeiçoamento. A autora enfatiza a importância da criação de um ambiente de aprendizado contínuo, no qual os professores possam acompanhar as transformações no campo educacional e na sociedade como um todo. Para a autora, a formação continuada não se limita a ser apenas um treinamento técnico; trata-se, sobretudo, de um processo que envolve reflexão crítica, construção de conhecimento e aprimoramento da prática pedagógica. Nesse contexto, a formação continuada deve ser orientada pela reflexão sobre a realidade vivida por professores e estudantes, permitindo a adaptação de métodos e abordagens às necessidades e desafios específicos do contexto educacional.

Faz-se necessário considerar a seguinte perspectiva sobre o que se espera da formação de professores:

---

significativa, considerando as dificuldades dos alunos em substituir concepções alternativas por científicas; 4. Análise do ensino tradicional: Reconhecer limitações de currículos, métodos de avaliação e organização escolar, propondo melhorias; 5. Preparação de estratégias efetivas: Desenvolver atividades que estimulem o aprendizado ativo, como resolução de problemas e pesquisa; 6. Gestão das atividades em sala de aula: Conduzir aulas com clareza, valorizando as contribuições dos alunos e mantendo um ambiente acolhedor e produtivo; 7. Avaliação como ferramenta de aprendizado: Usar a avaliação para fornecer feedback construtivo e ampliar o conceito de avaliação, incluindo autoavaliação docente; 8. Articulação entre ensino e pesquisa: Promover o exame crítico da prática docente por meio de investigações em ambientes educacionais. Esses elementos destacam que a formação docente exige um equilíbrio entre teoria e prática, além de uma postura reflexiva e inovadora frente aos desafios educacionais.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. [...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1997, p. 6).

A disciplina de Geografia enriquece as percepções sociais de estudantes e professores, contribuindo para uma formação humana mais abrangente. Ela aborda o cotidiano como um elemento fundamental no conhecimento geográfico, explorando conflitos, significados, familiaridades, transformações e outros temas relevantes. Quando consideramos o papel do professor em sala de aula, devemos vê-lo como um sujeito da experiência e um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica considerar não apenas seus conhecimentos acadêmicos, mas também sua trajetória de vida. Nesse contexto, Nóvoa (1992) apresenta a seguinte perspectiva:

A formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p.25).

Quando se trata da formação de professores, torna-se essencial a utilização de metodologias integrativas, para que os estudantes consigam integralizar teoria e prática, compreendendo o sentido do processo didático participativo, aproximando os conceitos trabalhados na graduação com a visão em sala de aula.

Apesar das dificuldades e necessidades que estão presentes durante o período de formação de professores, há muitos programas de pesquisa e extensão que estão abertos aos estudantes de graduação. Esses projetos, quando bem encaminhados, contam com diversas áreas de interesse e propõem potencializar o processo de ensino e pesquisa, a comunicação entre participante e maior contato com os professores, considerando, em grande parte dos casos, as demandas

regionais. Visto como um processo educativo, cultural e científico, a extensão se torna um dos principais processos, dentro da formação de professores de Geografia, que conecta teoria e prática na continuação de seu processo de formação.

Visando compreender a experiência de professores em projetos de extensão e sua relação com a formação continuada, esta pesquisa buscou identificar docentes que demonstraram interesse em aprofundar a relação entre teoria e prática no campo do ensino e aprendizagem.

## **1.2 A conjunção entre lugar e território para o ensino de Geografia**

O conceito de lugar e o conceito de território estão intrinsecamente relacionados na Geografia, uma vez que ambos desempenham papéis fundamentais na compreensão das interações entre a sociedade e o ambiente geográfico. Disputas territoriais muitas vezes envolvem lugares específicos dentro de um território. Essas disputas podem ser de natureza política, econômica ou cultural e podem surgir devido a reivindicações concorrentes sobre quem controla ou tem direitos sobre um lugar em particular.

Santos (1978, 1996) discute em suas obras o lugar como espaço vivido, destacando a relação dialética entre o lugar e o território. Para ele, o lugar é entendido como um espaço vivido, onde as experiências humanas se concretizam e ganham significado. Enquanto o território é organizado e controlado, mas também influenciado por relações de poder, técnicas e dinâmicas globais. Ele apresenta a importância desses dois conceitos da seguinte maneira:

O território como um todo se torna um dado dessa harmonia forçada entre lugares e agentes neles instalados, em função de uma inteligência maior, situada nos centros motores da informação. A força desses núcleos vem de sua capacidade, maior ou menor, de receber informações de toda natureza, tratá-las, classificando-as, valorizando-as e hierarquizando-as, antes de as redistribuir entre os mesmos pontos, a seu próprio serviço. Essa inteligência das grandes empresas e dos Estados não é, porém, a única. Em níveis inferiores, o fenômeno se reproduz, ainda que com menos eficácia mercantil (Santos, 1996, p.154).

Nesse sentido, Santos destaca que esses dois conceitos não são opostos, mas interligados, influenciando-se mutuamente. Já Haesbaert (2004) explora a multiterritorialidade, mostrando como os indivíduos e grupos constroem múltiplas relações com lugares e territórios, combinando aspectos simbólicos e materiais. Segundo o autor,

no âmbito político o pertencimento gera o sentido de domínio sobre um lugar, sentido que estimula o aparecimento de formas de autoridade e tributação sobre o espaço, configurando a real perspectiva territorial [...]. Numa visão mais tradicional, o lugar, como o território e o próprio espaço, era associado à homogeneidade, ao imobilismo e à reação, frente à multiplicidade, ao movimento e ao progresso ligados ao “tempo”. Uma consciência global do lugar, defendida por Massey, embora não possa ser vista como boa ou má em si mesma, é a evidência de que hoje não temos mais espaços fechados e identidades homogêneas e “autênticas”. Nossas vidas estão impregnadas com influências provenientes de inúmeros outros espaços e escalas. A própria “singularidade” dos lugares (e dos territórios) advém sobretudo de uma específica combinação de influências diversas, que podem ser provenientes das mais diversas partes do mundo. (Haesbaert, 2004, p. 17,26).

Nesse trecho, o autor explica a complexa relação entre lugar e território, destacando a importância de compreender o pertencimento como um fator central na construção do espaço geográfico. A ideia central é que o sentido de domínio sobre um lugar não surge apenas de uma autoridade imposta, mas de uma conexão profunda e significativa entre os indivíduos e o espaço que ocupam. No contexto político, o autor sugere que o pertencimento gera o sentido de controle sobre o território, mas também implica uma relação mais ampla com o lugar.

Sendo assim, essa relação não é apenas superficial ou imposta, mas uma construção social, cultural e histórica que envolve múltiplas camadas de significado. Em vez disso, é uma relação única e multifacetada, que envolve tanto o espaço vivido quanto o organizado, influenciando-se mutuamente. Dessa forma, Haesbaert (2004) destaca que o pertencimento a um lugar é uma relação única e multifacetada, que envolve tanto o espaço vivido quanto o organizado, influenciando-se mutuamente. Logo, essa relação é fundamental para entendermos como o lugar e o território são construídos, transformados e mantidos ao longo do tempo.

Partindo de tais perspectivas, consideramos que o lugar e o território são conceitos interligados, mas com nuances distintas. O lugar, marcado por uma forte carga afetiva, é o espaço vivido e experimentado pelas pessoas, onde se constroem memórias e identidades. E o território, por sua vez, é uma construção social e política que envolve relações de poder e controle sobre o espaço.

A figura 3 ilustra o conceito par de lugar-território, destacando a relação entre os dois conceitos geográficos. Essa relação é caracterizada por suas individualidades e intersecções que foram consideradas no desenvolvimento da pesquisa.

**Figura 3 – Perspectiva da junção do conceito par de lugar-território**



Fonte: Massey (2000), Santos (2001), Haesbaert (2004). Adaptação, autora (2025).

A percepção do conceito par de lugar-território enfatiza a importância de compreender a relação ente pertencimento e domínio, que são fundamentais para formação do espaço geográfico e suas transformações. Essa abordagem permite uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos geográficos, destacando a singularidade e a complexidade dos lugares e territórios em questão.

Ferreira (2000) explora o conceito de lugar, considerando-o dentro dos contextos de globalização, identidade, simbolismo, progresso, perda, subjetividade e interconectividade. Para o autor, compreender o lugar é entender as possíveis relações entre dilemas políticos e econômicos e as redes de significados e vivências

expressas localmente, sem ignorar suas conexões estruturais globais ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante transformação. O autor eleva a complexidade do conceito e suas constantes mudanças, declarando que

é exatamente esta essência constantemente em movimento, esta capacidade de responder aos estímulos internos e externos com diferentes velocidades, esta qualidade de permanência (material, afetiva e simbólica) associada à permeabilidade, a processos internos e externos influenciadores de sua modificação (material, afetiva e simbólica) que faz com que o lugar seja um permanente desafio a sua compreensão e a compreensão do mundo (Ferreira, 2000, p. 80).

O lugar, enquanto construção material, afetiva e simbólica, é vivenciado pelos estudantes e pode ser aprofundado por meio de uma perspectiva geográfica. Ao considerarmos as relações entre o local e o global, é possível compreender melhor as experiências e as identidades dos indivíduos.

Assim, o espaço geográfico onde um lugar se insere deve ser entendido como uma construção social complexa, influenciada por fatores naturais e culturais, como o relevo, a vegetação, a história local, as políticas públicas e as dinâmicas globais. O relevo, o clima e a vegetação influenciam a ocupação e o uso do território, enquanto processos históricos, como ocupação e migrações, moldam sua organização. As políticas públicas também desempenham um papel essencial, regulando o desenvolvimento por meio de infraestrutura e planejamento urbano. Além disso, a globalização conecta os espaços, não só transformando dinâmicas econômicas e sociais como também impactando o desenvolvimento local (Santos, 2001).

A percepção das pessoas sobre esse espaço é moldada por diversas influências, tanto internas quanto externas. Segundo Callai (2014), para compreender as dinâmicas de um determinado lugar, é essencial considerar a interação entre elementos internos e externos, como a cultura local, as relações de poder e as influências externas, que formam as identidades e as práticas sociais.

Santos (2006) caracteriza o lugar como um cotidiano compartilhado entre diferentes pessoas e instituições, onde a base da vida em comum é formada pela

cooperação e pelo conflito. O lugar possui identidade, sua estruturação ocorre durante o percurso histórico e seu significado se dá aos que compõem aquele espaço, compreendendo o que ele significa e comunicando a outros sobre o seu significado.

O lugar, quando visto pela perspectiva tradicional, perde seu sentido de significado ao mundo vivido, tornando-se apenas um espaço ocupado. Foi na década de 1970, pelas perspectivas humanistas, que o lugar deixou de ser apenas o “espaço ocupado”, sendo reconhecido como algo estruturado historicamente, promovendo sentido e significado ao mundo vivido, tornando-se assim o local de relações entre indivíduos no ambiente onde existe o campo de ação, fundamentada na experiência cotidiana, simbolismo e apego (Rodrigues, 2015).

Na Geografia Crítica, o lugar é estruturado por uma perspectiva mais abrangente, constituído em uma relação local/global, integrado à globalização, onde não há mais fronteiras, os espaços são mais fragmentados, seguindo um padrão das relações sociais. Partindo dessa pesquisa, Carlos (2007) destaca:

É no plano do lugar que é possível, por exemplo, compreender a racionalidade homogeneizante inerente ao processo de acumulação, que não se realiza apenas a partir da produção de objetos e mercadorias, mas liga-se cada vez mais à produção de um novo espaço, de uma nova divisão e organização do trabalho, além de produzir modelos de comportamento que induzem ao consumo e norteiam a vida cotidiana (Carlos, 2007, p. 11).

Tal perspectiva caracteriza o lugar como algo em movimento, com inúmeras relações e que interage com diferentes relações culturais, políticas e econômicas. Contudo, mesmo que o lugar possua variadas fontes para sua estruturação, não podemos esperar que uma criança compreenda toda a complexidade das relações do mundo com seu lugar de convívio. No entanto, não podemos subtrair sua autonomia de construir hipótese, observar, descrever, representar e desenvolver explicações próprias, pois essa é uma prática que não condiz apenas com o mundo atual, mas sim com uma educação voltada à cidadania. (Straforini, 2001).

O lugar emerge e pode ser compreendido a partir da atribuição de sentimentos culturais, individuais e próprios de um grupo de indivíduos, que

caracteriza um espaço específico como parte de sua história. A percepção espacial geográfica se desenvolve a partir do lugar, uma vez que, além da ampla estrutura teórica que o sustenta, o lugar leva em consideração a perspectiva do indivíduo e sua relação com o espaço vivido. Desse modo, Marandola Júnior, Holzer e Oliveira (2014, p. 110) afirmam que “o lugar repousa sobre a ideia de um sujeito ativo que deve constantemente estabelecer conexões complexas que conferem sua identidade, ao mesmo tempo em que definem suas relações com o ambiente”.

Massey e Keynes (2004) caracterizaram o lugar como um espaço em constante conflito de forças, capaz de se tornar uma base de resistência contra as injustiças geradas pelo capitalismo neoliberal. Seguindo essa caracterização, o lugar pode ser definido como além do aspecto emocional; estabelecer-se em um lugar se torna um símbolo de resistência. Essa noção de lugar contrasta com as relações de pertencimento, propriedade e disputas que fundamentam a concepção de território, transformando seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de que os estudantes reconheçam o lugar como parte integrante de seu cotidiano, compreendendo-o como um espaço complexo, marcado por diversas dinâmicas, diversidades e relações sociais. Ao vivenciarem e analisarem o lugar onde vivem, os estudantes constroem sua identidade e desenvolvem um senso de pertencimento, aprendendo a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade cultural presente em seu entorno.

Raffestin (1993), foi um dos pioneiros em desenvolver o conceito de território. Para ele, o principal aspecto que determina um território é o político. Outra de suas constatações relevantes é sobre o conceito de espaço geográfico, o qual considera como base que antecede ao território. Em suas palavras:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sigmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. [...] Ao se apropriar concreta ou abstratamente o ator “territorializa” o espaço. [...] O território nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (Raffestin, 1993. p. 144).

A relevância do território está em uma ordem política e jurídica, um espaço marcado e projetado no trabalho humano com seus limites e fronteiras. Segundo Raffestin (1993), o território se forma a partir do espaço, embora esses termos não sejam equivalentes. O território é resultado de uma ação marcada por um ato sigmático em diferentes níveis. Logo, ao se apropriar de um espaço, seja de forma concreta ou abstrata, o ator realiza o processo de territorialização.

Na perspectiva de Andrade (1995), o conceito de território não deve ser confundido com conceito de espaço ou lugar, o que caracteriza a diferença é que o território está muito ligado a ideia de domínio ou administração de uma determinada área, atribuindo como característica do território à ideia de poder e controle, independente se a referência for o poder público ou privado, todos são grandes empresas que ocupam grandes territórios, ignorando as fronteiras políticas.

O território sob uma perspectiva cultural se refere à interação entre um espaço geográfico e as práticas culturais, valores, símbolos e identidades que o habitam. Nesse contexto, o território não é apenas uma extensão física de terra, mas também uma construção simbólica e cultural que reflete as características culturais das comunidades que o ocupam.

Adentrando uma territorialidade múltipla, abordada por Haesbaert (2010), o território é um conceito para a compreensão das complexidades, conceitos e proporções, mostrando-se importante para o estudo da construção do espaço geográfico, e para a concepção da estrutura da cidade. A leitura do território, ao ser analisado sobre a perspectiva da cidade, pode contribuir para percepção de diferentes grupos sociais e sua influência nos espaços que ocupam. Além disso, ele caracteriza as mudanças espaciais que ocorreram através do tempo, assim que determinada porção de uma cidade se torna território de alguma classe social, ou recebe algum tipo de funcionalidade, como, por exemplo, um centro comercial ou um bairro marginalizado.

Quando olhamos pela perspectiva de Haesbaert (2004), o território é caracterizado por diversos pontos, classificado em três aspectos básicos: jurídico-político; cultural(ista); econômicos.

- Aspectos jurídico-políticos: a perspectiva vem como um espaço delimitado e controlado sobre o qual é exercido determinado poder, cujo caráter é estatal.
- Aspecto culturalista: prioriza as dimensões simbólicas e subjetivas, em que o território é visto como um produto da apropriação que é feita pelo imaginário e/ou identidade social sobre o espaço.
- Aspectos econômicos: são aqueles que destacam a desterritorialização em sua perspectiva material, configurando o produto do espaço no embate entre classes sociais e a relação entre capital e trabalho.

Embora tradicionalmente associemos o território às relações políticas de poder, não podemos negar sua interligação com os aspectos econômicos e culturais. Ignorar essa interação seria reduzir as influências que moldam o território e negligenciar fatores fundamentais em sua formação. Essas possibilidades interpretativas nos proporcionam o entendimento dos aspectos apresentados na perspectiva clássica do território, que remete a países, poderes hegemônicos, espaço vital etc., e ao território contemporâneo na cidade, que é desenvolvido dentro de uma temporalidade, com suas influências culturais, sociais e econômicas que modificam o espaço e caracterizam o território.

Embora a cidade faça parte do território clássico, ela não se restringe às definições convencionais, pois seu território passa por processos contínuos de amadurecimento. O território é crucial para a identidade cultural e para a diferenciação dos espaços urbanos. Além de refletir relações de poder e gestão do espaço, o território também revela aspectos históricos da ocupação e do uso social do espaço, especialmente quando analisamos as escalas micro, como ruas e bairros. Isso destaca a importância de compreender a construção histórica da cidade.

Nas escolas, os alunos podem aprender a contextualizar o conceito de território em situações do mundo real, como questões de fronteiras, disputas territoriais, soberania e desenvolvimento regional. A argumentação se torna uma ferramenta essencial para promover debates e discussões em sala de aula,

permitindo que os alunos apresentem suas perspectivas de forma eficaz e defendam suas ideias com base em argumentos sólidos.

Segundo a perspectiva de Carli e Morais (2018), o ensino da Geografia deve incorporar a prática argumentativa. Os autores destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar que integre o conceito de território à prática argumentativa. Nessa abordagem, a Geografia estabelece conexões com outras áreas do conhecimento, como História, Sociologia e Economia, a fim de proporcionar uma compreensão mais abrangente e crítica do território.

Considerando o conceito de território um componente curricular da Geografia, quando abordado em livros didáticos e apostilas, geralmente, seu conceito se restringe aos limites políticos estabelecidos. Quando abordado no ensino de Geografia, o conceito de território, em primeira instância, é relacionado aos limites de terra, ou seja, sua concepção política, limitando uma parte significativa dos temas de pesquisa aos conceitos estabelecidos pelo livro didático e difundido pelos professores em sala de aula.

Martins e Reigota (2012) ao desenvolverem as características que podem trabalhar o território em sala de aula, apresentam o estudo de microterritórios presentes em ambiente escolar para estabelecer a relação entre os territórios existentes na escola com o poder exercido pelo Estado, apresentando características que expõem o território no lugar. Os autores apontam que a microterritorialidade existente é determinada

[...] por fronteiras visíveis e não visíveis, palpáveis e não palpáveis. Resultado da desconstrução do conceito de território, normalmente, entendido pela Geografia. [...] Pode ser demarcado mesmo que temporariamente. É transitório. Pode ser feito e desfeito em minutos, segundos. Pode estar relacionado ao solo, mas não é preso a ele (Martins; Reigota, 2012. p.102).

Nobrega (2013) se pauta na relevância do conceito de território, redes e territorialidades com o objetivo de possibilitar a aprendizagem através da leitura da realidade social, proporcionando uma melhor análise do espaço geográfico. Para o autor, a leitura do espaço, quando é observada através do território e a articulação

das redes, possibilita verificar as dimensões políticas, econômicas e sociais estabelecidas no cotidiano social existente para os escolares. Já para Almeida (2011), a perspectiva do território é entendida como um espaço social vivenciado, moldado por apropriações econômicas, ideológicas e sociológicas realizadas por grupos que deixam sua marca cultural e histórica no território que ocupam.

Uma outra forma de se estudar o território em sala de aula pode partir da perspectiva de Di Méo (2011), que mobiliza um quadro de significações suplementares apresentado para o território no qual o primeiro conceito é construído através de dados geográficos e na composição de cada sujeito em um ou vários grupos, o que faz com que a relação socioespacial seja caracterizada pelo sentimento de pertencimento e de identidade coletiva. O segundo tópico apresentado é o território que delimita e controla o espaço, permitindo permanências e reproduções dos grupos que o ocupam, comumente apresentado nas dimensões políticas. A terceira categoria apresenta um território simbólico como os patrimoniais, servindo para formar sentimentos de identidade coletiva das pessoas que territorializaram aquele espaço. A quarta categoria diz respeito ao tempo histórico, que ocorre através da construção simbólica dos territórios.

Uma outra perspectiva é a de Fuini (2014), que, ao constatar linguagens que podem ser desenvolvidas para o estudo do território em sala de aula, apresenta a possibilidade da utilização de música para o desenvolvimento do conceito, considerando que as letras podem apresentar aspectos do território brasileiro partindo de perspectivas materiais e imateriais.

Uma alternativa para explorar o conceito de território é por meio da adoção de métodos lúdicos (como músicas, jogos, filmes, interpretação de papéis etc.), como demonstrado no trabalho de Vargas (2014). Ele utiliza abordagens lúdicas para ensinar sobre território no contexto da globalização, direcionando esse método para a turma do 9º ano. Isso ilustra a importância de discutir o conceito de território. O autor descreve sua proposta como uma simulação de uma convenção da ONU, na qual os alunos debatem diversas questões e desafios.

O professor de Geografia auxilia os estudantes na compreensão do mundo, promovendo a construção do conhecimento sobre os aspectos físicos, sociais,

políticos e econômicos em diferentes escalas. A Geografia Escolar, por meio da prática docente, desenvolve esses saberes com base em concepções teórico-metodológicas, permitindo a compreensão dos fenômenos geográficos. Esse processo envolve conceitos, conteúdos e temas essenciais para o ensino e aprendizagem desse componente curricular.

O conceito de território, quando analisado sob uma perspectiva cultural, refere-se à relação complexa entre um espaço geográfico e as práticas culturais, valores, símbolos e identidades que o permeiam (Silva, 2009). Nesse contexto, o território transcende a mera Geografia Física, tornando-se uma construção simbólica e cultural que reflete as características culturais das comunidades que nele habitam.

Sob essa abordagem cultural, o território assume um papel fundamental na definição da identidade, visto que a cultura de uma comunidade é fortemente influenciada pelo ambiente geográfico em que se desenvolve. Além disso, o território é frequentemente imbuído de significados culturais específicos, relacionados a eventos históricos, práticas culturais, crenças religiosas, mitos e histórias locais.

O conceito de lugar, é essencial para entender como as pessoas interagem com o ambiente, contendo em sua representação: características físicas, culturais, atividades humanas, significados, símbolos, identidade, pertencimento, participação e forma. É por meio do lugar que significamos e ressignificamos a maneira em que vivemos e aprendemos o mundo em que vivemos. Como sugere Massey (1993), o lugar não é estático nem isolado, ele é dinâmico, relacional e contingente; é moldado por múltiplas influências, como interações sociais, econômicas, políticas e culturais, bem como por forças globais e contextos históricos.

A autora também enfatiza a importância de reconhecer a heterogeneidade e a diversidade dentro de um lugar. Ela argumenta que os lugares são caracterizados por uma multiplicidade de vozes e identidades, muitas vezes em conflito. Em vez de serem espaços homogêneos, os lugares são locais de contestação e negociação. Com essa abordagem, esta pesquisa estabelece uma relação essencial entre os conceitos de lugar e território, destacando sua importância para a compreensão do espaço geográfico e para a construção do pensamento geográfico. Essa perspectiva

é evidenciada por Fuini (2014), que explora a relação entre esses conceitos da seguinte maneira:

É possível compreender o lugar, em vinculação à discussão territorial, através do viés culturalista e fenomenológico dos espaços cotidianos de vivência e de percepção, ou pelo viés crítico (estruturalista, marxista ou até mesmo heterodoxo) dos espaços de resistência contra ordens hegemônicas. Considerando a primeira perspectiva, Buttimer (1982) associa o conceito de lugar ao de mundo vivido, aos espaços de identificação social e territorial. Lugar, por vezes confundido com territorialidade, expressa os fundamentos orgânicos, cognitivos, afetivos e simbólicos designativos associados às experiências do homem com o meio, experiências essas criadoras de significados e mediadas por símbolos. O espaço torna-se o horizonte da própria existência (Fuini, 2014, p. 235).

Nesse contexto, esta pesquisa pretende desenvolver tais conceitos com a intenção de capacitar professores para que eles possam promover um ensino mais inclusivo e envolvente por meio da linguagem dos jogos de tabuleiro na sala de aula, conforme explicitado no próximo item.

### **1.3 O jogo escolar enquanto linguagem potencializadora do pensamento Geográfico e Espacial**

A disciplina de Geografia, no contexto da educação escolar, deve alcançar seus estudantes evidenciando a diversidade do mundo, representando as características sociais, políticas e econômicas nas quais estamos inseridos. Os saberes que fazem parte do mundo vivido, conceitos que estruturam o ensino de Geografia, são fundamentais para formar atitudes e valores relacionados à vida prática (Cavalcanti, 2006).

O processo de desenvolvimento e participação nas aulas de Geografia é algo complexo, já que, em muitos casos, o que está sendo ensinado é muito distante da realidade vivida pelos estudantes; muitas vezes, foca-se em conteúdos expressos no livro, desenvolvidos como informações que o estudante é “obrigado” a saber. No processo de ensino de Geografia, as aulas devem ser desenvolvidas através de uma abordagem significativa, na qual os docentes adaptem suas práticas pedagógicas

por meio de estratégias capazes de dar suporte aos conteúdos geográficos em sala de aula e promovam uma participação mútua entre professor e estudante, potencializado o que está sendo ensinado.

A construção de conceitos geográficos e desenvolvimento de habilidades, linguagens e significados criados com a intenção de refletir os processos que ocorrem no cotidiano escolar é um desafio para os professores. Desse modo, é fundamental que os docentes explorem novas linguagens, materiais didáticos e pedagógicos que proporcionem sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça de forma clara, o professor necessita possuir entendimento sobre qual objetivo alcançar durante as aulas, seu planejamento, o que vai auxiliar o desenvolvimento do conteúdo de maneira mais significativa e eficaz (Castellar; Vilhena. 2010).

A partir desse ponto de vista, os educadores têm à disposição uma variedade de recursos para aprimorar suas abordagens de ensino em sala de aula, tais como fotografias, vídeos, excursões, e oficinas pedagógicas com jogos elaborados de acordo com os temas específicos tratados durante as aulas. Dentro desse contexto de aulas que se afastam do formato tradicional, as aulas de Geografia se transformam em experiências estruturadas de forma mais criativa e lúdica.

Segundo Castellar e Vilhena (2010), as atividades lúdicas no ensino de Geografia promovem uma interação rica entre estudantes, professores e o conteúdo, favorecendo o desenvolvimento de diversas habilidades. Capacidades cognitivas, afetivas e motoras, além do desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e expressar opiniões. Essa abordagem contribui significativamente para a compreensão dos conceitos geográficos de forma mais significativa e prazerosa.

É importante reconhecer o valor de se trabalhar com atividades “não-tradicionais” nas aulas de Geografia, pois se fundamentam em processos de interação lúdica e ultrapassam barreiras de aprendizagem apresentadas no ambiente escolar. Atividades que incentivam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino permitem a análise de estratégias para a resolução de problemas do cotidiano. Essa abordagem estimula a reflexão sobre suas próprias ações, promovendo um aprendizado mais significativo.

O desenvolvimento de metodologias divertidas no ensino de Geografia é essencial para a prática pedagógica, pois, além de contribuir para a formação do pensamento geográfico, promove a construção do conhecimento através da ação fundamentada em bases teóricas. Dessa forma, os jogos de tabuleiro voltados ao ensino geográfico tornam-se uma linguagem poderosa para o desenvolvimento e a aprendizagem, estabelecendo uma relação ativa entre sujeito e objeto.

Esse processo resulta em uma aproximação progressiva e profunda do estudante com o objeto de estudo, facilitando a compreensão e o conhecimento geográfico. Dessa forma, as metodologias lúdicas configuram um processo pedagógico que articula teoria e prática de maneira significativa, promovendo a construção de conhecimentos mais profundos e duradouros. Conforme ressalta Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2002), é essencial primarmos por uma educação para a autonomia do sujeito, de modo a

municar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive. O processo de construção do conhecimento é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, e o nosso grande desafio como professores é lhe oportunizar as condições para tanto (Castrogiovanni, Callai e Kaercher, 2002, p.101).

Quando uma metodologia lúdica é desenvolvida, partimos de um esforço pessoal e coletivo a partir de um objetivo que alcança dimensões da realidade vivida pelos sujeitos, permitindo a construção e desconstrução de ideias, valores, crenças e hábitos que são retratados no cotidiano do participante. As metodologias lúdicas ampliam a percepção do meio ao promoverem a troca de informações entre estudantes e professores, além de estimular a interação e o compartilhamento de experiências entre os participantes.

As metodologias lúdicas são uma prática elaborada por uma teoria, desenvolvendo a internalização de conceitos teóricos dando às ações uma perspectiva e significado e aprimoramento enquanto ato concreto. Mesmo com uma teoria estruturante, a metodologia lúdica possibilita novos conhecimentos, pois se relaciona a problematizações de caráter social, cultural e político que partem não só

de sua própria estrutura, mas também da experiência de seus participantes (Silva, Oliveira, 2016).

O processo de desenvolvimento de metodologias lúdicas traz consigo um espaço aberto para o desenvolvimento e a busca de diálogos entre participantes. A comunicação estabelecida durante o processo surge através das etapas, regras e dificuldades que são apresentadas no processo. Essa perspectiva é estruturada por meio de uma equipe de trabalho, na qual cada membro contribui com suas experiências e conhecimentos.

Devemos considerar que aulas que se utilizam de jogos, trazem consigo distintas metodologias e estratégias mais dinâmicas, facilitando o aprendizado. Se formos destacar a linguagem de jogos para o ensino de Geografia dentro dessa metodologia lúdica, podemos compreender a necessidade de:

1. **Objetivos Claros:** Definir claramente os objetivos dos jogos, ou seja, o que se espera alcançar ao final da atividade;
2. **Participação Ativa:** Incentivar a participação ativa dos estudantes, envolvendo-os ativamente nas atividades lúdicas;
3. **Experiência Prática:** Proporcionar oportunidades para os estudantes vivenciarem conceitos e ideias por meio de atividades práticas;
4. **Interação e Colaboração:** Promover a interação entre os participantes e a colaboração entre eles, criando um ambiente propício para a troca de ideias e experiências;
5. **Reflexão:** Incentivar a reflexão sobre o que foi aprendido e como isso se aplica ao contexto do ensino;
6. **Material Didático Adequado:** Fornecer o material didático apropriado para apoiar as atividades durante o processo metodológico de aprendizagem;
7. **Avaliação:** Desenvolver métodos de avaliação para medir o progresso e o aprendizado dos participantes;
8. **Flexibilidade:** Ser flexível e adaptar os jogos de acordo com as necessidades e o progresso dos participantes.

Tais atividades desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem devido à interação e à troca de conhecimento entre os participantes. Esse processo pode ocorrer tanto em instituições de ensino, como escolas e universidades, quanto em outros ambientes de aprendizagem. Esse tipo de linguagem promove a aprendizagem por meio da troca de experiências.

Através da participação das atividades, os envolvidos têm a oportunidade de se conectarem com um mundo de representações e criatividade. Isso estimula a profundidade de seu envolvimento e amplia seu repertório de conhecimentos, o que, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens inovadoras no ensino da Geografia.

No entanto, para que uma metodologia com intenções lúdicas seja bem-sucedida, é crucial que os participantes estejam dispostos a trabalharem em equipe, sejam capazes de aceitar as diferenças entre eles e estejam dispostos a apoiar uns aos outros, superando quaisquer limitações que possam surgir (Torres et. al., 2022).

Por meio dessa perspectiva, essa pesquisa desenvolveu metodologias lúdicas voltadas a professores em processos de formação continuada que tiveram interesse em desenvolver jogos como linguagem de ensino para estudantes do Ensino Fundamental. Os jogos propostos pelo grupo de professoras tiveram por objetivo caracterizar o cotidiano escolar, sendo estruturado na perspectiva do lugar-território e apresentando uma temática de conflitos existentes nesse ambiente de ensino, de modo a proporcionar maneiras de solução de problemas.

## **2. A POTENCIALIDADE DOS JOGOS DE TABULEIRO COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Devemos considerar que jogos de tabuleiro sempre buscam o desenvolvimento de raciocínio lógico desde de seus primórdios, como o xadrez, a dama ou gamão. Um dos jogos mais antigos do qual temos relato é o “Mancala”, possuindo cerca de dois mil anos. Foram encontrados tabuleiros desse jogo com muitas variantes e em culturas muito antigas, fundamentalmente africanas; também foram encontradas algumas vertentes similares no continente asiático (Santos, 2021). Vemos aí a potencialidade e a relação histórica que o jogo de tabuleiros tem na construção de conhecimento.

Na história dos países do Ocidente, o jogo é caracterizado desde a Antiguidade Greco-Romana, sendo inicialmente apresentados como descanso das atividades físicas e de estudo para a sociedade da época. Chegando a Idade Média, o jogo se transformou em jogos de azar, perdendo credibilidade e a característica de ser algo que poderia estruturar a sociedade em seus aspectos morais. No Período Renascentista, o jogo ganha novamente a perspectiva do desenvolvimento da inteligência e percepção da aprendizagem. Partindo disso, conclui-se que os jogos se estruturavam conforme as ideologias de cada época (Kishimoto, 2011).

A dinâmica dos jogos de tabuleiro, marcada pela necessidade constante de tomada de decisões estratégicas, estimula o raciocínio lógico, a concentração e a interação social. A imersão em desafios e a busca por soluções colaborativas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a compreensão aprofundada dos temas abordados. Quanto mais complexas as situações apresentadas, e maior a interação entre os jogadores, mais engajados se tornam os jogos, despertando o interesse e a curiosidade dos participantes.

Assim como os jogos, a educação também desempenha um papel transformador na vida das pessoas. Ao longo do processo de aprendizagem, os indivíduos não apenas adquirem conhecimentos específicos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para a vida, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipe. A educação

reorganiza a forma como pensamos, agimos e nos relacionamos com o mundo, moldando nossa percepção da realidade e ampliando nossas possibilidades de atuação na sociedade. A educação não apenas influencia o desenvolvimento dos sujeitos, mas transforma profundamente todas as funções do comportamento, reorganizando os modos de pensar, agir e interagir com o mundo, promovendo mudanças que vão muito além da simples aquisição de conhecimento.

Na percepção do ensino, os jogos de tabuleiro podem ser desenvolvidos em grande parte das disciplinas escolares. Grandó (2000), por exemplo, parte dos princípios da Matemática para o desenvolvimento de jogos, alegando que, quando há um maior nível de dificuldade e pressão, proporciona-se maior esforço dos estudantes, fator essencial para o processo de aprendizagem, pois eles são levados à construção de hipóteses.

Para o autor, a dificuldade proporciona o desenvolvimento do jogo, já que, após cada jogada, há uma cadeia de resultados os quais levam a novos dilemas e escolhas. Caso o jogador consiga analisar, executar e tomar decisões, analisando as informações recebidas no decorrer da partida e consciente das probabilidades, maiores as chances de os estudantes compreenderem os objetivos apresentados no tabuleiro.

No desenvolvimento de um jogo de papéis — *role-playing game* (RPG)<sup>4</sup> — com fins educacionais, Souza (2020) destacou que a proposta teve como ponto de partida o ambiente cotidiano dos participantes. O jogo desenvolvido por Souza (2020) em sua pesquisa teve como objetivo mobilizar os conhecimentos previamente adquiridos ao longo da trajetória educacional dos jogadores, abrangendo tanto o aprofundamento teórico em Geografia quanto as experiências vividas pelos participantes da pesquisa. Além de uma sólida base teórica e da conexão com o cotidiano dos jogadores, a autora ressaltou a importância de selecionar recortes espaciais específicos, como cenários e personagens, fundamentados em referenciais teóricos de sua pesquisa.

---

<sup>4</sup> Os RPGs de mesa (Role-Playing Games) e os jogos de tabuleiro, embora compartilhem elementos como a necessidade de regras e a interação social, diferem em suas mecânicas e objetivos. Nos RPGs de mesa, há uma narrativa colaborativa e flexibilidade nas regras, com foco principal na interpretação dos personagens. Ao longo do jogo, os personagens evoluem, e o mestre, responsável pela narração, cria situações inesperadas que vão além das regras estabelecidas.

No entanto, é crucial enfatizar que, ao criar jogos de tabuleiro para uso em sala de aula, é essencial levar em conta o nível de entendimento dos alunos, o que implica a necessidade de equilibrar os desafios presentes no tabuleiro com o conteúdo a ser ensinado. Não se deve introduzir dificuldades que excedam significativamente a capacidade de compreensão dos estudantes, uma vez que desafios impossíveis podem resultar em desânimo e na desistência dos participantes.

Sob essa perspectiva, podemos considerar a visão de Vygotsky (1996), que afirma que o desenvolvimento cognitivo é dinâmico e intrinsecamente vinculado à interação social. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reflete essa dinâmica, representando o intervalo entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o que pode alcançar com o apoio de outros. Ao participar de atividades mediadas por adultos ou colegas mais experientes, os estudantes internalizam novas formas de pensar e agir, superando suas limitações iniciais. Assim, a ZDP torna-se um espaço de potencialização do aprendizado, em que o ensino se torna mais significativo e duradouro.

A estrutura de um jogo de tabuleiro é projetada para estimular a participação ativa dos jogadores. Ao propor desafios e conflitos, os jogos incentivam o raciocínio crítico, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Segundo Salen e Zimmerman (2012), os conflitos presentes nos jogos são elementos-chave para engajar os jogadores e promover a aprendizagem. Ao serem confrontados com situações desafiadoras, os estudantes são motivados a buscar soluções criativas e a desenvolver habilidades cognitivas importantes. Os autores afirmam que,

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, 2012. 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 progredirem 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 comuns 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 criado exclusivamente para o desenvolvimento do tema, já que seu sistema de regras é estabelecido com base em objetivos definidos pelo desenvolvedor/professor.

A leitura integrada dos conceitos geográficos de lugar e território pode enriquecer significativamente o ensino de Geografia, especialmente quando se utiliza o jogo de tabuleiro como recurso metodológico. Essa abordagem possibilita aos estudantes vivenciarem o lugar como uma experiência, atribuindo significados pessoais e coletivos aos diferentes espaços representados no tabuleiro. Simultaneamente, o território é compreendido como uma construção social, marcada por disputas por recursos e pela configuração de espaços de poder. Dessa forma, o uso dos jogos de tabuleiro promove uma percepção ampla e dinâmica desses conceitos, favorecendo a reflexão sobre as relações sociais e espaciais presentes no cotidiano.

Quase todas as pessoas já tiveram algum tipo de interação com jogos no decorrer da vida, resultando em significado e construção de algum tipo de memória. É na escola que, para muitos, o jogo é apresentado, seja na disciplina de Educação Física ou como uma atividade no momento 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 pode desenvolver o exercício reflexivo 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. Haesbaert (2002) identifica a multiterritorialidade em três elementos distintos: os territórios/zona, os territórios/rede e os aglomerados de exclusão.

1. **Territórios/zona:** são caracterizados por uma lógica predominantemente política, frequentemente refletida na estrutura do território.
2. **Territórios/rede:** a ênfase recai na lógica econômica, com maior destaque para a fluidez e mobilidade.
3. **Aglomerados de exclusão:** referem-se à exclusão socioeconômica das pessoas em determinadas áreas.

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 participação e interação entre estudantes e promover o aprendizado. O jogo possibilita a construção cognitiva do estudante (Morais; Sacramento, 2007). Ao relacionar o jogo de tabuleiro a aulas, relacionamos regras e formas com conhecimentos e descoberta, o que ocorre porque a linguagem é uma proposta estruturada por desafios.

Partindo do pressuposto que existe a necessidade de que os estudantes participem das atividades em sala de aula, desenvolvendo um pensamento crítico dos conteúdos abordados. O jogo de tabuleiro, além de ser uma linguagem conhecida por eles (mesmo que esse conhecimento não esteja ligado diretamente à

disciplina de Geografia), pode propiciar situações nas quais os alunos interagem colaborativamente, mostrem o movimento interativo e a negociação entre os pares na atividade mediadora do jogo de tabuleiro.

No entanto, surgem diversas indagações quanto ao potencial dessa abordagem, tais como: será que a linguagem do jogo de tabuleiro pode efetivamente servir de base para os conteúdos de Geografia em sala de aula? Será que o jogo de tabuleiro é a linguagem mais eficaz para o processo de ensino e aprendizagem? Devo utilizar jogos já existentes como veículo para o ensino de Geografia, ou é mais apropriado criar um jogo sob medida? Na verdade, a linguagem dos jogos parte de uma familiaridade inerente tanto ao professor quanto aos alunos. A partir dessa proximidade, o educador estabelece conexões ou elabora jogos, estruturando-os de forma a incorporar os conteúdos geográficos que estão sendo ou já foram abordados em sala de aula.

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. As características geográficas devem ser representadas no próprio tabuleiro e nas regras do jogo, sendo o principal objetivo do seu desenvolvimento.

Diferentes tipos de jogos são caracterizados por sistemas de ações que podem ser elaborados com o propósito de alcançar diversos objetivos. Mesmo no contexto do ensino, os jogos podem ser definidos de várias maneiras, podendo ser classificados em quatro perfis principais: corporal, material, virtual e híbrido. É importante ressaltar que esses parâmetros não são rígidos, já que a categorização de um jogo pode variar dependendo da forma como ele é experimentado. O quadro a seguir apresenta os perfis dos jogos que podem ser desenvolvidos em ambiente de sala de aula.

**Quadro 1 – Perfis de jogos que podem ser elaborados para o ensino em sala de aula**

Jogos dinâmicos	Necessitam apenas de regras e do corpo dos jogadores para ocorrer. Envolvem 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, peças, bola etc. Exemplos de jogos do tipo 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 pedagógicos), 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: Autora (2023).

O Quadro 1 apresenta diferentes tipos de jogos que podem ser adaptados para o ambiente escolar, destacando suas características e possibilidades de desenvolvimento. A estrutura dessa tabela foi elaborada com base em autores como Salen e Zimmerman (2012) e Rogers (2012), cujas obras fornecem diretrizes para a criação de jogos e exploram seus principais elementos estruturais.

Ao considerar os diversos grupos mencionados anteriormente, é fundamental não apenas criar jogos, mas também infundir neles um aspecto geográfico. A conexão entre o conteúdo geográfico e o jogo é fundamental para a efetiva implementação da linguagem de jogos nas aulas de Geografia com o propósito de aprimorar a compreensão dos estudantes em relação aos conceitos geográficos.

Mesmo que o jogo de tabuleiro esteja caracterizado como jogo material, ele também pode ser desenvolvido virtualmente, ou pode ser mesclado com funções digitais. Entretanto, em sua base estrutural, o tabuleiro deriva de peças materiais para sua criação; além disso, o custo de seu desenvolvimento sai mais barato quando desenvolvido com objetos mais acessíveis. Para professores de escolas públicas, com pouco acesso a diferentes tipos de materiais didáticos, 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; são elas: 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 na Educação Geográfica, os professores conseguem formar, além das capacidades geográficas, habilidades de raciocínio lógico, comparação e resolução de problemas de maneira lúdica e interativa gerando uma relação significativa entre estudante, conhecimento geográfico e cotidiano. É importante aqui lembrar que os jogos devem ser criados de maneira estruturada, ligada ao conteúdo em sala de aula, trabalhados em uma realidade que pode ser reconhecida pelo estudante, pois o objetivo é ampliação e estruturação de um conteúdo didático que tem como fundamento estruturar as bases de conhecimento dos estudantes sobre a Geografia.

Por isso, 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. Além disso, quando o professor ingressa em uma escola, em especial o professor de Geografia, é necessário que

compreenda como o cotidiano escolar é apresentado, em que tipo de realidade o ambiente escolar está inserido, como o lugar é caracterizado pelas pessoas que o constituem. Considerando essa perspectiva no ensino de Geografia, é importante que o professor desenvolva suas atividades buscando ensinar aos seus estudantes a autonomia enquanto sujeitos sociais, racionais e políticos.

Assim, a intenção é desenvolver a percepção do cotidiano de forma mais abrangente, buscando o que é geográfico; logo, é fundamental que o escolar consiga abstrair conhecimento dos acontecimentos do dia a dia, dos dilemas do lugar ao qual pertence, dando significado ao que é aprendido na escola. Dessa forma, ele pode refletir, compreendendo para além das ações corriqueiras, que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente (Callai, 2010. p. 29).

Castellar e Vilhena (2010) abordam a linguagem dos jogos como uma ferramenta no ensino de Geografia, criando situações que estimulam a interação e promovem a aprendizagem colaborativa entre os alunos. Isso não apenas fortalece os laços entre os alunos e os professores, mas também gera oportunidades para que os estudantes relaxem e se divirtam durante o processo de aprendizado. Como afirmam os autores, essa abordagem tem impacto em diversas dimensões, abrangendo o campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal (Castellar; Vilhena, 2010), o que demonstra a sua relevância na formação abrangente dos estudantes.

Nesse sentido, é imperativo que o professor de Geografia aprofunde a compreensão do ambiente escolar, das características dos alunos e dos conteúdos do ensino, a fim de enriquecer sua base geográfica. Essa abordagem envolve estabelecer conexões significativas entre a realidade vivida pelos estudantes e os conteúdos ministrados em sala de aula. A capacidade de relacionar e integrar aspectos geográficos com o cotidiano é de grande importância, tanto para os docentes quanto para os alunos, uma vez que contribui para o desenvolvimento de conceitos e um entendimento dos eventos e sua relação intrínseca com a vida cotidiana. Isso, por sua vez, demonstra a interconexão entre o nível local e o cenário global.

Ao abordar estratégias didáticas para estimular o pensamento geográfico, Campos (2011), influenciado pela perspectiva vygotskiana, identifica cinco procedimentos didáticos que contribuem para a formação de conceitos. Esses procedimentos incluem:

1. **Problematização das práticas e saberes espaciais da realidade vivida pelos estudantes:** Isso envolve a exploração crítica das práticas e conhecimentos espaciais existentes no ambiente dos alunos, visando a compreensão e aperfeiçoamento desses conceitos.
2. **Dupla prática:** Aqui, uma pessoa se concentra no desenvolvimento do objeto da atividade, enquanto a outra se dedica à criação de representações simbólicas, como palavras ou mapas, que auxiliam na compreensão do objeto em questão.
3. **Orientação pela Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente:** Esse conceito, inspirado em Vygotsky, refere-se à prática pedagógica de direcionar a ação dos alunos para um nível de aprendizado que está próximo, mas ligeiramente além de seu atual nível de compreensão, promovendo, assim, o desenvolvimento das habilidades.
4. **Criação de níveis de dificuldade nos desafios:** Isso implica em estabelecer desafios em sala de aula com diferentes níveis de complexidade. Alguns desafios são concebidos para serem resolvidos com os conhecimentos existentes, enquanto outros são propositalmente desafiadores, exigindo a aquisição de novos conhecimentos.
5. **Desenvolvimento de sistemas de inter-relações para caracterizar conceitos geográficos:** Esse procedimento envolve a criação de conexões e relações entre os conceitos geográficos, permitindo que os alunos compreendam como diferentes elementos estão interligados no contexto da Geografia.

Esses procedimentos didáticos, baseados na abordagem de Vygotsky (2000), desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento

geográfico dos alunos, promovendo a compreensão, a análise crítica e a construção de conceitos sólidos no campo da Geografia.

Nesse sentido, esta pesquisa defende a proposta de que a linguagem de jogos e suas características lúdicas proporcionam ao ensino de Geografia o desenvolvimento de conhecimento em salas de aula, em que o jogo pode ser aplicado em diferentes contextos para fundamentar as características socioespaciais, salientando o conceito duplo de lugar-território.

Além de representar uma variedade de traços sociais e promover habilidades diversas, os jogos de tabuleiro possuem a versatilidade de se adaptar a diferentes culturas, incorporando características locais. No desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para o ensino de Geografia, esse jogo trará significados e sentidos que se conectam diretamente com a realidade dos alunos. Os objetivos definidos pelos professores baseiam-se nas vivências cotidianas e nos conceitos geográficos de lugar e território, criando uma representação significativa e relevante que ressoa com a experiência dos estudantes.

Essa perspectiva de significado e sentido, conforme estruturada por Vygotsky (2000), explora a distinção entre significado, que é a relação objetiva e compartilhada entre uma palavra e seu conceito, e sentido, que é a compreensão subjetiva e pessoal que o indivíduo tem de um conceito. Para Vygotsky, o sentido de uma palavra é moldado pela experiência pessoal e pelos contextos culturais do sujeito.

Sendo assim, as relações estabelecidas entre diferentes sociedades e os jogos ao longo da história demonstram a versatilidade e a importância desse elemento cultural. O jogo transcende a mera diversão, assumindo dimensões complexas e significativas. A presente pesquisa investiga a linguagem dos jogos de tabuleiro, buscando estabelecer conexões com a vivência cotidiana dos estudantes.

## **2.1 Estruturação metodológica do jogo de tabuleiro**

Salen e Zimmerman (2012), em seu livro "Regras do Jogo", oferecem uma ampla gama de possibilidades para a criação de jogos. Ao analisar as diversas

abordagens apresentadas, percebe-se que a estruturação de um jogo de tabuleiro exige a consideração de diversos elementos interligados. Entre eles, destacam-se: objetivos claros, mecânicas envolventes, componentes adequados, regras concisas, uma temática bem definida, um público-alvo específico, a capacidade de imergir os jogadores no universo do jogo, a promoção da interação entre os participantes e a necessidade de testes para garantir a qualidade final do produto.

A estrutura de um jogo de tabuleiro se fundamenta na definição precisa de seus objetivos. Esses podem variar desde metas simples, como vencer uma corrida, até objetivos mais complexos, como desvendar mistérios ou construir impérios. A presença de objetivos secundários, que complementam a meta principal, torna a *gameplay* (experiência de jogo) mais dinâmica e desafiante. A clareza na definição dos objetivos, aliada ao conhecimento do público-alvo, é crucial para criar experiências de jogo memoráveis e divertidas.

Além do objetivo principal, a dinâmica de um jogo de tabuleiro é moldada por suas mecânicas. Essas podem variar desde ações simples, como mover peças em um tabuleiro ou jogar dados, até sistemas mais complexos que envolvem interações estratégicas entre os jogadores e elementos de sorte. A variedade e a complexidade das mecânicas são fatores cruciais para definir o nível de desafio e a experiência de jogo.

Cada componente de um jogo material desempenha um papel específico na experiência de jogo. O tabuleiro serve como cenário, as peças representam os elementos em jogo, as cartas oferecem informações e desafios, os dados introduzem um elemento de aleatoriedade e outros componentes complementam a mecânica do jogo.

Um jogo, por mais simples ou complexo que seja, depende de um conjunto de regras bem definidas para funcionar. As regras básicas estabelecem os fundamentos do jogo, como o início, o fim dos turnos e as condições de vitória. No entanto, para adicionar mais dinamismo e complexidade, muitos jogos também incluem regras especiais que se aplicam a situações específicas, diversificando a experiência de jogo.

A temática de um jogo influencia diretamente as experiências dos jogadores, determinando os desafios que enfrentarão e as emoções que vivenciarão, variando em forma e intensidade para cada indivíduo. Uma temática bem definida cria um universo coerente e envolvente, permitindo que os jogadores se identifiquem com os personagens e se conectem com a história do jogo.

O nível de complexidade de um jogo é um fator crucial e deve ser adequado à faixa etária do público-alvo. Crianças, por exemplo, geralmente preferem jogos com mecânicas mais simples e regras fáceis de entender. Já adultos podem apreciar desafios mais complexos e estratégias mais elaboradas. A definição do público-alvo permite adaptar o jogo de forma que os objetivos sejam desafiadores, mas alcançáveis, evitando frustrações e garantindo a diversão de todos os jogadores.

Para proporcionar uma experiência de jogo memorável, é fundamental que os jogos contenham elementos que promovam a imersão, a interação e a diversão dos jogadores. O desenvolvedor deve criar um universo rico e envolvente, capaz de transportar os jogadores para um novo mundo e permitir-lhes interagir ativamente com ele. Além disso, é essencial que o jogo ofereça desafios e recompensas que proporcionem emoções e satisfação.

Os jogos que são desenvolvidos devem ser testados. Os testes de um jogo visam garantir que ele seja equilibrado, intuitivo e divertido. Durante os testes, são avaliados aspectos como a clareza das regras, a facilidade de aprendizado, o balanceamento das mecânicas e a necessidade de cada componente. Ao identificar e corrigir os problemas encontrados nos testes, os desenvolvedores podem entregar um produto final de alta qualidade.

A partir da concepção dos jogos de tabuleiro, suas regras, capacidade lúdica, forma como se desenvolvem e flexibilidade ao adaptarem-se a diversos temas, há uma grande possibilidade de adaptá-los para a tarefa de ensinar. Para isso, é necessário que o professor consiga relacionar temas da aula com os aspectos trabalhados nos jogos.

O planejamento de jogos pedagógicos exige cuidado e atenção, pois o objetivo é que a atividade contribua de forma significativa para a construção do conhecimento dos escolares. É fundamental que o jogo seja alinhado aos objetivos

de aprendizagem e que seu desenvolvimento seja acompanhado de uma avaliação criteriosa. A proposta de um jogo escolar não é ganhar, mas desenvolver a percepção do tema; mesmo que os jogos não sejam em si um material didático, sua dinâmica e relação com tema dependerão dos processos de elaboração do desenvolvedor.

É necessário entender que a conduta lúdica oferece o benefício para o desenvolvimento de diferentes comportamentos e que haja uma interação entre eles. Essas situações promovem tentativas que, em situações normais, não seriam incitadas por medo de errar ou ser punido.

## **2.2 A ação do “lúdico” na educação**

Os jogos desempenham um papel comum em nossas vidas e muitos de nós iniciamos nossas primeiras interações sociais por meio de brincadeiras. Essas primeiras interações frequentemente envolvem jogos com regras mais flexíveis, desprovidos de competições e disputas formalizadas. Eles ocorrem em um contexto pessoal que encoraja a exploração e a descoberta, como é o caso clássico do pega-pega.

Para Piaget, as atividades humanas podem ser compreendidas como jogos, que ele classificou em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Enquanto a psicanálise interpreta as brincadeiras como um recurso terapêutico para a saúde emocional, Piaget, citado por Luckesi (2006), as considerou um meio essencial para o desenvolvimento da cognição e da afetividade.

Vygotsky (1998) considera a brincadeira de faz-de-conta, também chamada de jogo simbólico ou jogo de papéis, um espaço essencial para o desenvolvimento infantil. Segundo sua perspectiva, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento do sujeito, e não o contrário, ou seja, o aprendizado não está restrito ao estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Durante o faz-de-conta, a criança explora o universo da imaginação, porém dentro de um contexto estruturado por regras, o que contribui para seu crescimento cognitivo e social (Leal

e d'Avila, 2013, p.44).

Através das brincadeiras, começamos a nos interessar por jogos, sejam eles competitivos ou colaborativos, que nos reúnem com um grupo de pessoas e promovem a interação social. Os jogos são tão envolventes que, seja em cenários reais ou fictícios, os participantes estão constantemente em busca de novas experiências ou de conhecer pessoas que contribuam para o desenvolvimento da narrativa.

No Ensino Fundamental, os estudantes manifestam uma forte necessidade de interação, seja por meio de conversas, jogos ou brincadeiras (relações pessoais proximais). Eles buscam situações que lhes permitam desenvolver habilidades valorizadas no ambiente escolar, como correr rápido, marcar gols ou dançar com destreza. Essas conquistas são percebidas como significativas dentro do contexto social ao qual pertencem, especialmente no espaço escolar. A competitividade e os desafios são os elementos que tornam os jogos tão atraentes para os alunos.

Nesse sentido, observa-se que os estudantes procuram atividades com utilidade social, ou seja, aquelas que possuem relevância coletiva, conforme define Bozhovich (1981). Esse tipo de atividade se destaca quando seus efeitos ultrapassam os limites da escola, proporcionando aos alunos a oportunidade de ensinarem o que aprenderam e satisfazerem suas necessidades de conhecimento e participação.

Ao considerar o potencial do jogo como uma linguagem para o ensino de Geografia, é fundamental que, como professores, compreendamos a realidade e as necessidades dos estudantes, de modo a integrar o ensino a atividades que eles considerem significativas e relevantes. Acerca da funcionalidade educativa do jogo, Breda (2013) expõe a seguinte percepção:

O jogo, por ser um facilitador do conhecimento, pode ser aplicado na educação não como único meio de aprendizagem, mas como um suporte, que pode desenvolver na criança a vontade de aprender. Pode levar, inclusive, a questionamentos que desenvolvam seu raciocínio crítico, contribuindo para agregar conhecimento. A

aquisição de conhecimento, feita de forma natural, sem que a criança perceba essa assimilação, é que torna o aprendizado prazeroso, principalmente com conteúdos que são de difícil compreensão (Breda, 2013, p.7).

O jogo possui uma notável variedade de significados e propósitos que asseguram sua contínua relevância como uma prática de valor social. Pode ser considerado um elemento fundamental que não apenas faz parte, mas também desempenha um papel estruturante na história da civilização.

Dentro dessa perspectiva, que enfatiza a importância do aspecto lúdico no processo de formação humana, é fundamental considerar que esse ambiente é o local onde começamos a expressar nossas ideias, aprimorar nossas habilidades de escuta, aprender a respeitar, discordar de opiniões, compartilhar, liderar e colaborar em equipe. Essas capacidades são naturalmente desenvolvidas de maneira agradável, sem a imposição de deveres. A motivação para agir e obter resultados provém diretamente da criança.

No contexto dos jogos, quando surgem regras ou a necessidade de adquirir novos conhecimentos, a criança se envolve na prática e se empenha em seguir as diretrizes propostas. Ela percebe as regras como condições para alcançar a vitória ou o sucesso e vê as perguntas como desafios a serem superados. Nesse processo, ela não se intimida com os obstáculos que surgem e compreende que os erros são parte natural do jogo. É por meio da ludicidade que a criança desenvolve a imaginação, fundamenta os afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e, assim que ela assume múltiplos papéis, acaba por desenvolver competências cognitivas e interativas (Antunes, 2004).

De acordo com Vygotsky (1998), compreender o desenvolvimento da criança exige que pais e professores estejam cientes das necessidades que elas apresentam e compreendam quais são os estímulos essenciais para as ações que elas empreenderão. Seguindo essa linha de raciocínio, o desenvolvimento de jogos como uma linguagem para o ensino de Geografia estrutura uma percepção de mundo, uma vez que proporciona uma abordagem lúdica que aproxima o estudante

da realidade vivida por meio de signos, significados, regras, orientações e outros elementos.

O jogo de tabuleiro, quando considerado um produto comercial, não é inicialmente concebido para ser uma linguagem pedagógica voltada ao ambiente escolar. Em geral, os jogos disponíveis no mercado buscam proporcionar entretenimento aos participantes, seja no contexto familiar ou em grupos de amigos. No entanto, ao ser adaptado como uma linguagem educacional, o jogo passa a ter um propósito didático, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos e possibilitando conexões com o conteúdo ensinado em sala de aula.

Anastasiou e Alves (2009) destacam que o processo de apropriação do conhecimento se efetiva por meio de diversas construções mentais. Os autores, ao parafrasearem Raths *et al.* (1977), detalham as operações de pensamento que caracterizam as ações mentais, como comparação, observação, imaginação, obtenção e organização de dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação; crítica, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações.

Ao incorporar essas operações no desenvolvimento da linguagem de jogos em sala de aula, eles podem ser direcionados de maneira estratégica para abordarem o conteúdo em questão. Isso permite a interação dos alunos com os conceitos geográficos, fomenta o trabalho em equipe, promove a participação ativa dos estudantes e se configura como um guia para a compreensão da análise das variáveis, em conformidade com a observação da dinâmica espacial na perspectiva da Geografia.

Dessa forma, ao ser utilizado como linguagem no ensino de Geografia, o jogo material (como cartas, tabuleiros e RPGs) deve ser planejado e elaborado pelos professores com base na realidade e no espaço geográfico vivenciado pelos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Pelo contrário, eles precisam de elementos estruturantes que organizam a proposta pedagógica de ensino que será apresentada nas regras e no tabuleiro. A tabela a seguir apresenta pressupostos essenciais para o desenvolvimento de um jogo nas aulas de Geografia.

**Quadro 2 – Pressupostos essenciais para o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro geográfico**

Seleção do recorte tempo-espaço	Define o tempo (época) e o 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 abordados	Os conceitos geográficos direcionam como serão abordadas as práticas de jogo, pois o tabuleiro será desenvolvido 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 e 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: Autora (2023).

O quadro apresentado foi elaborado com base nas percepções de Shulman (1987), em seu Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação, nas perspectivas de Cavalcanti (2019), em sua proposta de sistematização do conceito de Pensamento Geográfico, e nas reflexões de Salen e Zimmerman (2014) sobre os principais conceitos dos jogos, incluindo regras, interações lúdicas e a cultura envolvida nesse processo.

Quando o jogo de tabuleiro é desenvolvido como uma linguagem educacional, é necessário que ele seja estruturado com uma perspectiva geográfica, a fim de enriquecer as aulas de Geografia com informações relevantes. Considerando a realidade das escolas públicas, incluindo as dificuldades de acesso à tecnologia, um jogo de tabuleiro desenvolvido pelo professor pode se tornar um recurso potencial para o estímulo do pensamento geográfico. Por adotar uma abordagem lúdica, há grandes chances de envolver tanto os estudantes quanto os professores, tornando a dinâmica da sala de aula mais participativa. A percepção criada pelo jogo nas aulas de Geografia pode transcender o ambiente escolar e ter um impacto significativo.

Supõe-se que o processo de aprendizagem deva ser satisfatório para o aprendiz. Nesse sentido, a linguagem dos jogos, devido ao seu caráter lúdico, oferece um grande potencial para desenvolver a capacidade de assimilação de conteúdos. No entanto, é fundamental compreender que, ao utilizar qualquer forma de linguagem na sala de aula, o professor deve empregar métodos que resultem em uma aprendizagem efetiva para os alunos. Segundo Guzmán (1986), o valor dos jogos na educação vai além do simples entretenimento. Eles destacam-se pela capacidade de extrair elementos que promovem a construção do conhecimento, engajam os estudantes e os incentivam a pensar de forma motivada e reflexiva.

Bastos (2011) traz a concepção de que o ensino de Geografia precisa ser mais dinâmico e satisfatório, o que possibilita uma melhor compreensão de conteúdos. O docente, ao assumir a responsabilidade de ensinar, precisa desenvolver o conteúdo para além do livro didático, considerando conectar-se a realidade vivida pelos estudantes, buscando métodos que conquiste a atenção dos

escolares, e fazendo com que eles se sintam participantes do processo de ensino e aprendizagem.

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, compondo-se de: 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).

O uso da linguagem dos jogos em sala de aula, desde que não se limite a uma simples distração, é uma alternativa potente para abordar temas geográficos. O professor deve compreender a dinâmica e o impacto dos jogos, desenvolvendo atividades que estimulem a análise crítica dos alunos. Dessa forma, os jogos contribuem para a construção do conhecimento geográfico de forma interativa e significativa.

Ao buscar uma prática lúdica para desenvolver o 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 atuais nas atividades elaboradas em sala de aula, tornando o conhecimento algo mais atrativo para a perspectiva escolar.

### **2.3. Jogos na Educação**

Desde a infância, a experiência com jogos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. As atividades lúdicas, inicialmente mais simples e espontâneas, tornam-se gradativamente mais complexas, incorporando regras e desafios que exigem um raciocínio lógico cada vez mais elaborado. Essa progressão natural da ludicidade ao longo da vida demonstra a importância do jogo como ferramenta de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, incluindo as exatas.

Diante da importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, e considerando a intensa concentração e envolvimento das crianças em atividades lúdicas, Granado (2004) evidencia que

o jogo apresenta-se como uma atividade dinâmica que vem satisfazer uma necessidade da criança, dentre outras, de 'movimento', ação [...] o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança, não apenas pelos objetos que constituem, mas também pelo desafio das regras impostas por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio ao desenvolvimento do pensamento abstrato (Granado, 2004, p.18).

Sob essa perspectiva, o jogo emerge como uma linguagem poderosa para potencializar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Ao aplicar os conteúdos e contextos das aulas a dinâmicas lúdicas, é possível gerar maior interesse e prazer nos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de suas dimensões cognitiva, afetiva e social, como aponta Ribeiro (2009). Desse modo, o jogo pode ser um aliado fundamental para tornar a escola um espaço mais atrativo e significativo para todos os envolvidos.

O jogo, segundo Piaget e Inhelder (1994), é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Ao utilizá-lo como recurso pedagógico, o professor deve ter clareza sobre seus objetivos de aprendizagem e como o jogo pode contribuir para alcançá-los. É preciso que as atividades lúdicas sejam planejadas de forma a promover a interação, a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma significativa.

Ao planejar atividades lúdicas, o professor pode considerar os princípios teóricos do jogo de Piaget, adaptando-os à realidade escolar para integrar os conteúdos curriculares e criar a interação entre os alunos. O autor demonstra, por meio de jogos como a Torre<sup>5</sup> de Hanói<sup>6</sup> e o jogo de senha, a relação entre ação e

---

<sup>5</sup>A Torre de Hanói é um famoso quebra-cabeça que desafia a lógica e a capacidade de planejamento. Ele consiste em uma base com três hastes, em uma das quais está empilhada uma torre de discos de diferentes tamanhos, sendo o maior na base e o menor no topo. O objetivo do jogo é mover toda a torre de uma haste para outra, seguindo estas regras: você só pode mover um disco de cada vez e o disco maior nunca pode ser colocado sobre um disco menor (Macedo, 2001).

<sup>6</sup>O Jogo da Senha é um clássico quebra-cabeça que desafia a sua lógica e dedução. Ele também é conhecido como Mastermind em algumas regiões. O objetivo é descobrir uma combinação secreta de cores e posições em um número limitado de tentativas (Martarelli, et. al, 2021).

compreensão, desenvolvimento moral e pensamento lógico, destacando a importância do jogo na construção do raciocínio dialético.

A abordagem construtivista de Piaget entende o jogo como um processo de assimilação e acomodação essencial ao desenvolvimento intelectual. Ao jogar, a criança constrói e reorganiza seus esquemas mentais, buscando uma adaptação cada vez mais eficaz ao ambiente. Dessa forma, não é o jogo em si que garante a aprendizagem, mas a ação de jogar de maneira ativa e reflexiva.

Sob essa perspectiva, acompanhado da mediação do professor, o jogo no contexto escolar se revela uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo tanto a construção do conhecimento quanto o desenvolvimento de habilidades sociais e a formação de uma personalidade autônoma e criativa (Gomes, 2003). A questão não se resume a "jogar certo" ou "jogar bem", mas em destacar o jogo como um potencializador de aprendizagem. Durante o jogo, a criança se depara com situações-problema que requerem a criação e avaliação de estratégias, promovendo o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Nesse processo, os fracassos são vistos como oportunidades de aprendizado, desencadeando processos de equilíbrio que levam à construção de novos conhecimentos (Brenelli, 2002).

Grando (2000), ao realizar um estudo aprofundado sobre o potencial dos jogos de regras como ferramentas pedagógicas para o ensino de matemática no Ensino Fundamental, evidenciou como os jogos podem desencadear processos de construção e resgate de conceitos matemáticos. Para ela, um jogo pedagógico é aquele que, além de ser divertido, é intencionalmente planejado por favorecer a aprendizagem de novos conceitos matemáticos ou a aplicação de conhecimentos já adquiridos. Através de estratégias como cálculo mental, questionamentos, desafios e a comparação de diferentes procedimentos, a pesquisadora observou que os estudantes foram capazes de resgatar e construir conhecimentos matemáticos complexos.

Os resultados da pesquisa dessa pesquisadora indicaram que, ao jogar, os estudantes se envolvem ativamente na construção do conhecimento matemático. Ao levantarem hipóteses, buscarem regularidades, argumentarem e testarem suas

ideias, os alunos vivenciam um processo de investigação autônoma, desenvolvendo habilidades como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de abstração. Essa pesquisa contribui significativamente para o Ensino de Geografia como um todo, pois evidencia o potencial dos jogos como recursos didáticos para tornar o ensino mais significativo e prazeroso. Ao proporcionarem um ambiente de aprendizagem lúdico e desafiador, os jogos podem despertar o interesse dos estudantes e promover o desenvolvimento de suas habilidades de forma mais eficaz.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um direito fundamental da criança; fundamental para o seu desenvolvimento integral. Ao contrário de ser visto apenas como um passatempo, o jogo e a brincadeira são considerados essenciais para a aprendizagem e devem ser intencionalmente integrados às práticas pedagógicas. Como afirma a normativa, é importante

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 36).

Assim, compreende-se que o brincar deve integrar o cotidiano das crianças. Jogos e brincadeiras devem ser incorporados à rotina de sala de aula, especialmente na Educação Infantil, mas também têm grande valor em outros segmentos educacionais. Além de promover o ensino e a aprendizagem, o lúdico desperta a alegria e o prazer de aprender, interagir e socializar-se no ambiente escolar. Segundo a BNCC (2018, p. 362), ao estudar o sujeito e seu lugar no mundo “[...] busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana”.

Ao utilizar jogos e atividades lúdicas, o educador precisa encontrar um equilíbrio entre a liberdade e a espontaneidade do brincar e os objetivos de ensino. Conforme Almeida et al. (2019), o jogo, quando reduzido a um mero recurso

didático, pode perder sua essência lúdica. No entanto, é possível promover a aprendizagem de conceitos matemáticos, linguísticos e científicos de forma lúdica, sem que isso comprometa a profundidade do conhecimento.

Por isso, ao planejar atividades lúdicas, é fundamental que o educador considere as particularidades de cada aluno, suas experiências e interesses, para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa. Durante o brincar, as crianças externalizam suas experiências, desenvolvem habilidades sociais e constroem sua própria compreensão do mundo. Os jogos, ao proporcionarem um ambiente seguro e estimulante, favorecem a autonomia, a criatividade e a colaboração.

De acordo com McGonigal (2012), os jogos despertam emoções positivas e motivam os alunos a aprenderem de forma ativa e engajada. Em resumo, a aprendizagem baseada em jogos apresenta-se como uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem significativa e duradoura. Ao proporcionarem experiências lúdicas e desafiadoras, os jogos podem transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, criativo e motivador.

### **2.3.1 Jogos no ensino de Geografia: a construção do método para a mobilização do pensamento geográfico**

A Geografia desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e participativos. Ao estudar Geografia, os alunos desenvolvem habilidades para compreenderem as dinâmicas sociais, econômicas e ambientais que moldam o mundo em que vivemos. O professor, nesse processo, atua como mediador, incentivando os alunos a refletirem sobre os desafios e as oportunidades do mundo contemporâneo (Cavalcanti, 2012). As atividades propostas em sala de aula devem estimular a participação ativa dos alunos, promovendo a construção de conhecimentos que os preparem a tomar decisões conscientes e a atuar de forma transformadora na sociedade.

O ensino de Geografia exige um intenso debate sobre as mudanças que ocorrem nas diversas escalas espaciais e sobre como caracterizar a relação entre homem e meio em suas transformações. O encaminhamento de diferentes

linguagens nos conteúdos de Geografia requer uma abordagem crítica e metodológica que conecte o conteúdo trabalhado ao tipo de aula ministrada, evitando lacunas na compreensão dos alunos e possíveis insatisfações do professor.

O professor de Geografia deve refletir sobre como trabalhar conceitos geográficos como lugar, paisagem, território e região, adaptando-os às linguagens que favoreçam a percepção geográfica desses temas. Ele precisa considerar a Geografia que pretende desenvolver em sala de aula, ponderando sobre como seus métodos podem influenciar a formação dos alunos, em meio às constantes mudanças no espaço geográfico, enquanto indivíduos sociais.

A utilização de diferentes linguagens permite construir metodologias acessíveis e práticas que relacionam aspectos geográficos em uma abordagem cultural, social, política, econômica e/ou ambiental. Assim, a Geografia contextualiza a relação entre homem e meio, o que é essencial para os aspectos socioeducacionais e contribui para a estruturação da Educação Geográfica.

Seguindo a perspectiva da construção do conhecimento docente, Richter (2013) destaca a importância dos três tipos de saberes para a prática docente em Geografia: o conhecimento científico, os saberes pedagógicos e a prática investigativa. Ao longo de sua formação e carreira, o professor constrói um repertório de conhecimentos que lhe permite dominar as bases teóricas da disciplina, planejar aulas eficazes e desenvolver atividades investigativas que promovam a aprendizagem significativa dos alunos. A pesquisa, nesse contexto, se torna uma base essencial para a reflexão sobre a prática e a busca por novas alternativas pedagógicas.

Devemos considerar que a prática docente em Geografia apresenta desafios constantes. Um deles é despertar nos alunos o interesse pela disciplina e a capacidade de compreender o espaço de forma crítica. A articulação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, aliada à utilização de recursos lúdicos, pode ser uma estratégia adequada para superar essas dificuldades como a precarização de materiais, desinteresse dos estudantes, entre outras. Ao partir do conhecimento prévio dos alunos e utilizar jogos e atividades que simulem situações reais, o professor torna o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Acredito que a abordagem de jogos pedagógicos no ensino de Geografia deve ser estruturada com base nessa compreensão, pois o conhecimento geográfico é fundamental para a análise socioespacial. Ao utilizar diferentes linguagens para o encaminhamento do ensino de Geografia, o professor contribui para a melhor compreensão da sociedade e de seu processo de produção e ocupação dos espaços, a relação homem/meio, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.

Quando o professor desenvolve metodologias que consideram a participação dos estudantes, faz com que eles se sintam incluídos no processo de aprendizagem, criando, assim, uma proposta de estudante-participante e maior profundidade de aprendizagem. Ao motivar os debates com temas de interesse da comunidade escolar, como a diversidade cultural, a influência da mídia e outros, o professor proporciona a autonomia de interesse dos estudantes em sala de aula.

A utilização de diferentes tipos de linguagem geográficas favorece o bom desenvolvimento das aulas de Geografia, não se limitando a utilização do livro didático, pois o objetivo da aula é envolver os diversos fatores, como o compromisso social que o professor tem com o estudante e com a sociedade que os circunda. Ao mesmo tempo, há a preocupação de professores sobre a maneira como os conteúdos são ministrados em sala de aula, para tornar os conteúdos mais significativos, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes. Cavalcanti (1998), nesse sentido, apresenta a seguinte concepção:

O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (Cavalcanti, 1998. p. 20).

Nesse contexto, a autora nos convida a refletir sobre a prática pedagógica da Geografia, criticando o ensino tradicional que é baseado na memorização. A autora aponta que essa abordagem, focada apenas na descrição de dados e fatos isolados,

não contribui para uma compreensão mais ampla e significativa dos fenômenos geográficos.

Oliveira (2010) corrobora o pensamento dessa autora ao fazer a seguinte afirmação:

Ensinar é provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem, que permitirá aos professores empregarem métodos ativos, para engendrar a ação didática em bases sólidas, evitando tentativos ou ensaios e práticas infrutíferos, demasiadamente perigosos, sobretudo quando as ações são exercidas sobre crianças e adolescentes (Oliveira, 2010. p. 217).

A visão de Oliveira sobre o ensino de Geografia nos impulsiona a buscar novas abordagens pedagógicas que vão além da simples transmissão de informações contidas nos livros didáticos. Como professores desenvolvermos a reflexão crítica e o debate sobre os conceitos geográficos, promovendo um diálogo constante com os estudantes. O uso de diferentes linguagens e recursos didáticos diversifica as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes criem um olhar mais crítico e aprofundado sobre o espaço geográfico.

A utilização de jogos do tipo material no ensino de Geografia representa um desafio e uma oportunidade para os professores. Ao incorporar jogos às suas aulas, o professor não apenas diversifica as atividades. No entanto, é importante ressaltar que a implementação de jogos exige um planejamento cuidadoso e a criação de materiais que extrapolem os recursos convencionais, o que demanda um grande planejamento por parte do professor.

Para que o ensino de Geografia por meio do jogo se torne potente, é fundamental que o professor estabeleça uma conexão entre a teoria e a prática. Ao partir do conhecimento prévio dos estudantes, o professor pode desenvolver atividades que permitam aos alunos aplicarem os conceitos aprendidos em situações reais. Essa integração entre teoria e prática contribui para a construção de um pensamento espacial mais desenvolvido, estimulando a reflexão crítica e a compreensão da realidade.

Os jogos didático-pedagógicos são uma metodologia potencializadora no ensino de Geografia, oferecendo uma linguagem interativa para o professor. Quando bem planejados, tornam as aulas mais dinâmicas, desenvolvem o interesse dos alunos e podem facilitar a compreensão dos conteúdos.

Quando pensamos no uso de jogos enquanto professores, percebemos que essa linguagem, apesar de exigir uma compreensão mais detalhada de regras e objetivos, apresenta-se como algo transformador e potente, capaz de agregar valor aos processos de ensino e aprendizagem. Di Maio e Setzer (2011, p. 232-233) destacam que “[...] as inovações nos ambientes escolares trazem reflexos positivos aos processos de ensino e aprendizagem, e isto bastaria para justificar a inserção de novos recursos tecnológicos nas aulas”. Assim, é essencial que o professor explore novas abordagens de ensino que facilitem o desenvolvimento do conhecimento.

No ensino de Geografia, o lúdico oferece um vasto campo de possibilidades para o professor explorar diferentes conteúdos e metodologias. Ao utilizar jogos e atividades lúdicas, o educador pode tornar a disciplina mais significativa e relevante para os alunos, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades como a espacialização, a análise de mapas e a interpretação de gráficos.

É importante considerar a perspectiva de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 215) sobre o ensino de Geografia, as quais afirmam que “[...] o uso de linguagens na Geografia não visa reproduzir receitas, mas sim oferecer propostas que, associadas à criatividade dos educadores, podem constituir ideias para a utilização de diferentes conteúdos, tornando a disciplina extremamente significativa na reflexão dos alunos.” Sendo assim, brincadeiras, jogos e a metodologias lúdicas desempenham um papel fundamental na criação de um ensino mais dinâmico e colaborativo. No entanto, a aplicação dessas propostas em sala de aula exige uma escolha cuidadosa e um planejamento eficaz por parte do professor.

As autoras enfatizam a relevância de o professor dominar diversas metodologias e adaptá-las às necessidades de seus alunos. Ao desenvolver atividades criativas e significativas, o docente estimula o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. No entanto, para que essa prática seja potencializadora,

é fundamental que o professor possua uma sólida formação pedagógica e compreenda como introduzir novas linguagens de forma gradual e clara, evitando possíveis equívocos por parte dos alunos. Acompanhar o desenvolvimento individual de cada estudante e adaptar as atividades às suas particularidades é crucial para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de jogos como recurso didático-pedagógico exige que o professor estabeleça uma relação direta entre a dinâmica do jogo e os conteúdos a serem aprendidos. Ao adaptar ou criar jogos que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos, o educador proporciona um ambiente de aprendizagem lúdico e desafiador, estimulando a construção de novos saberes de forma ativa e engajada.

A ludicidade presente nos jogos transforma o ensino de Geografia em uma experiência mais atrativa e engajadora, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos. Ao propor atividades lúdicas, o professor contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, onde os estudantes podem problematizar seus conhecimentos de forma prática e contextualizada. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a análise espacial e a interpretação de mapas.

A batalha naval, o jogo de damas, o jogo de botão e os jogos de estratégia, segundo Castellar e Vilhena (2010), são exemplos de jogos que podem ser adaptados para o ensino de Geografia. Esses jogos permitem trabalhar desde conceitos básicos, como coordenadas geográficas e localização, até noções mais complexas, como espacialidade e projeções. Ainda, Sommer (2003) acrescenta o caça ao tesouro como uma ferramenta lúdica para desenvolver a orientação espacial.

Castellar e Sacramento (2011) destacam que, ao propor o uso de jogos como ferramenta pedagógica, é fundamental que esses ofereçam aos alunos oportunidades para criar, realizar tarefas e alcançar um resultado por meio de tentativas, acertos e erros. Para isso, é essencial que o jogo seja estruturado com foco no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Durante o jogo, o aluno é desafiado a descrever, analisar, associar e criar situações que permitam uma compreensão profunda dos conteúdos e conceitos da

disciplina. A participação do professor nas etapas de planejamento, explicação e realização do jogo em sala é igualmente essencial. A relevância pedagógica do jogo depende de seu alinhamento com a realidade e os conteúdos abordados em aula; caso contrário, ele pode perder o valor educativo e deixar de promover o aprendizado de forma significativa.

O uso de jogos pedagógicos no ensino de Geografia transforma a aprendizagem ao desenvolver o pensamento espacial crítico e reflexivo. Baseando-se no conhecimento prévio dos alunos e em simulações de situações reais, os jogos exploram conceitos geográficos, incentivando a curiosidade, a investigação e a colaboração. Além disso, desenvolvem habilidades essenciais, como resolução de problemas, tomada de decisões e trabalho em equipe, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

## **2.4 Jogos na Geografia e suas potencialidades**

Para que os jogos se tornem uma linguagem potente no ensino de Geografia, é fundamental que estabeleçam uma conexão direta com o cotidiano dos estudantes. Ao representarem a realidade de forma lúdica e engajadora, os jogos geográficos aproximam o conhecimento escolar da vivência dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. Como afirma 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, como destaca Huizinga (2000), em seu clássico "Homo Ludens", não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma poderosa linguagem lúdica e um

instrumento de aprendizagem. Ao elaborar jogos para a sala de aula, é fundamental estabelecer objetivos claros e conteúdos relevantes que permitam aos estudantes construir conhecimentos significativos e duradouros.

A utilização do jogo como recurso pedagógico gerou uma variedade de terminologias. Mas, afinal, o que diferencia um jogo didático de um educativo ou pedagógico? Essa é uma questão fundamental para quem busca compreender a natureza e o potencial dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Para ser considerado pedagógico, um jogo deve ser intencionalmente projetado para promover a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e o reforço de conteúdos. Ele se diferencia de um jogo comum por possuir características específicas, como um objetivo educacional claro, um contexto relacionado ao aprendizado, a capacidade de desenvolver habilidades cognitivas e sociais, e a adequação ao público-alvo.

De acordo com Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018), os jogos educativos podem ser classificados em duas categorias principais: informal e formalizado. Enquanto os jogos educativos informais surgem de forma espontânea e têm como objetivo principal a diversão, os jogos educativos formalizados possuem uma relação direta com a educação formal. Esses últimos, por sua vez, podem ser subdivididos em didático e pedagógico, diferenciando-se pela forma como se relacionam com os conteúdos escolares e os objetivos de ensino.

Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) estabelecem uma distinção clara entre jogo didático e pedagógico, baseada em seus processos de criação e objetivos. Enquanto o primeiro surge da adaptação de jogos preexistentes e tem como principal objetivo o reforço ou a avaliação de conteúdos, o segundo é original, sendo especialmente desenvolvido para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Esse último, portanto, apresenta um caráter mais inovador e flexível, podendo ser utilizado em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Autores como Kishimoto (2011) e Chateau (1987) adotam abordagens mais flexíveis, utilizando os termos "pedagógico", "didático" e "educativo" de forma permutável. Diferentemente, Cunha (2012) estabelece uma distinção mais precisa

entre jogo educativo e jogo didático, atribuindo ao primeiro um caráter mais abrangente e ao segundo um foco mais específico no ensino de conteúdos.

Messeder Neto (2016) enfatiza que, independentemente da terminologia utilizada, o elemento fundamental é a presença de conteúdo. Para o autor, a inserção de um jogo na sala de aula pressupõe a existência de conceitos a serem trabalhados, sendo esse o critério principal para sua utilização no ambiente escolar. Já os autores Moraes e Soares (2021) apresentam a seguinte perspectiva do jogo pedagógico:

[...] O jogo pedagógico deve ser visto como um sistema projetado para possibilitar experiências pedagógicas, no entanto, deverá ser entendido como parte de um sistema maior que é o processo educativo formalizado. Ao pensarmos assim, destacamos que é preciso ter a clareza de que a presença/ausência dos jogos pedagógicos nas salas de aula não pode ser responsabilizada pelos fracassos no processo de ensino e aprendizagem escolar. O jogo pedagógico não deve ser visto como a panaceia responsável por buscar o êxito de todo o processo (Moraes; Soares, 2021, p.12).

Os autores destacam a necessidade de compreender o jogo pedagógico como uma linguagem integrada ao processo educativo formalizado, e não como uma solução definitiva para os desafios da educação. Nesse sentido, ele deve ser encarado como um recurso que enriquece as experiências pedagógicas, mas que, por si só, não garante o sucesso do ensino e da aprendizagem. A ausência ou presença do jogo pedagógico em sala de aula não pode ser considerada a causa principal dos resultados alcançados, positivos ou negativos, no contexto escolar. Assim, é fundamental que ele seja utilizado de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais, sem atribuir-lhe uma função curativa ou absoluta no enfrentamento dos problemas educacionais.

É importante destacar que nem todos os jogos classificados como “pedagógicos”, “didáticos” ou “educativos” são necessariamente escolares. Esses termos podem abranger jogos desenvolvidos em diversos contextos, como universidades e empresas. O jogo escolar, por sua vez, é uma atividade lúdica específica do ambiente escolar, projetada para facilitar o ensino e a aprendizagem.

Sua estrutura e objetivos são diretamente vinculados ao currículo escolar e aos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos.

Moraes e Sacramento (2007) apresentam o jogo como uma ferramenta que contribui significativamente para a construção cognitiva dos estudantes, pois estimula o desenvolvimento do conhecimento geográfico. O uso de jogos como proposta metodológica para a aprendizagem de conhecimentos geográficos, promove a participação dos alunos ao despertar sua curiosidade e o desejo de aprender a jogar. A integração do jogo, com suas regras e estrutura, às aulas, nas quais o conhecimento é construído por meio de descobertas, torna o processo de aprendizagem dinâmico, já que o jogo representa uma atividade desafiadora.

Breda (2018) destaca o estímulo que os jogos oferecem em sala de aula, afirmando que

o jogo exige um esforço da criança para cumprir seus objetivos e, para isso, não deve ser fácil. A criança busca ser desafiada pelo difícil, para que, quando vencer, mostre seu valor. Também deve instigar a vontade do vencer obstáculos e dificuldades. É nesse momento que fica evidente que não é apenas uma diversão, pois exercita a inteligência, além de exigir de seus participantes uma fidelidade com a regra determinada pelo jogo e que o adulto não precisa interferir, porque as próprias crianças cobram-se, e cobram dos outros jogadores essa disciplina (Breda, 2018. p. 27).

Na perspectiva geográfica, o jogo deve ser desenvolvido com o propósito de promover conhecimento em sala de aula, considerando seu desenvolvimento em diferentes contextos para fortalecer o ensino e alcançar os estudantes de forma que valide o conhecimento. Sacramento (2017), em seu texto “A produção de jogos na formação docente”, afirma que o uso de jogos, sob a perspectiva da Educação Geográfica, possibilita a articulação entre conhecimentos tecnológicos e geográficos de forma lúdica e interativa, criando uma relação significativa entre o conteúdo ensinado e a compreensão dos conceitos geográficos. Sacramento (2017, p. 221) afirma que “a utilização do material didático no cotidiano das aulas é uma realidade, pois facilita a mediação dos conceitos e dos conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes da escola básica.”

A implementação de jogos em sala de aula exige do professor um papel de mediador, responsável por definir as regras e garantir que a atividade seja significativa para a aprendizagem. Ao considerar os dois eixos – cooperação e competição –, o professor pode criar jogos que promovam tanto o trabalho em equipe quanto o desenvolvimento de habilidades individuais. A combinação de ambos os eixos em uma mesma atividade pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e engajadora.

Antunes (2003) destaca:

Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos. Constitui, entretanto, uma ilusão supor que o jogo pelo jogo possa abrigar o desenvolvimento cognitivo e estimular as relações interpessoais: quem dele poderá fazer esse instrumento será sempre o professor. Este professor jamais poderá em suas ambições cognitivas e sociais esquecer o aspecto do prazer e da alegria. A infância não mais pode ser vista apenas como antessala da vida adulta, precisa ser reconhecida como uma fase admirável que deve ser apreciada em si mesma, razão pela qual a alegria e o prazer de jogar precisam sempre caminhar lado a lado com os propósitos de aprendizagem (Antunes, 2003. p.14).

A citação apresenta uma visão geral sobre o papel do jogo na Educação Infantil, destacando a importância tanto da diversão quanto da intencionalidade pedagógica. Ao reconhecer o jogo como uma atividade que promove o desenvolvimento integral da criança, a citação nos convida a repensar a prática pedagógica, valorizando a experiência lúdica como um espaço para a aprendizagem e a socialização. O professor, nesse contexto, assume um papel fundamental como mediador, capaz de transformar o jogo em uma linguagem criadora e criativa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem tem sido amplamente explorada por diversos teóricos da educação. Rousseau, Froebel, Montessori e Piaget, por exemplo, dedicaram seus estudos à compreensão do papel

do jogo no desenvolvimento infantil, oferecendo subsídios valiosos para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

O livro “Imaginação e criação” de Vygotsky (2009) nos oferece uma rica perspectiva sobre o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. O autor destaca a importância das interações sociais e da cultura na construção do conhecimento. Para Vygotsky, o jogo não é apenas uma atividade divertida, mas sim uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Através do jogo a criança pode internalizar regras sociais, atribuir novos significados aos objetos e às situações, experimentar diferentes papéis sociais e construir conhecimento.

Através dos jogos, conceitos morais e sociais, formação de valores e habilidades de comunicação podem ser desenvolvidos, tornando o aprendizado mais atraente. A repetição e compreensão das regras contribuem para que os alunos contribuam o conteúdo, seja pelo prazer da atividade lúdica ou pela conquista de objetivos específicos.

Celso Antunes (2017) destaca a importância do jogo no desenvolvimento integral da criança, corroborando com as ideias de Piaget sobre a construção do conhecimento através da interação com o ambiente. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a se relacionar com os outros, a resolver problemas e a construir significados sobre o mundo. Todavia, para que o jogo seja um recurso pedagógico válido, é fundamental que o professor crie um ambiente que desenvolva o interesse escolar para que assim o escolar deseje participar da atividade.

Ao propor jogos que desafiam e preparem os alunos, o professor pode contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O jogo possui uma ampla variedade de significados e finalidades que sustentam sua permanência como prática de valor social. Reconhecido como um elemento essencial na história da civilização, o lúdico exerce uma função importante na sociedade, manifestando-se de diferentes formas. Indo além do simples entretenimento, passatempo ou escapismo, o jogo, desde as origens da civilização, carrega objetivos específicos, que incluem a transmissão de valores, cultura,

linguagem e compreensão social. Almeida (2003) caracteriza o processo lúdico como um meio de ensino e aprendizagem:

[...] uma ação inerente na criança, adolescente, jovem e adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (Almeida, 2003. p.11).

Por meio de atividades lúdicas, a criança é capaz de interagir e construir conhecimento de forma colaborativa. Essas atividades pressupõem ação, estimulando a cooperação e a troca de perspectivas, o que favorece o desenvolvimento da representação e da compreensão significativa. Assim, o lúdico oferece uma oportunidade para o aprimoramento do raciocínio lógico e das relações humanas, promovendo a responsabilidade coletiva e incentivando a criatividade.

Para que um material seja considerado geográfico, ele precisa abordar conceitos e temas específicos da Geografia, como espaço, lugar, paisagem, território e regionalização, por exemplo. Além disso, a intencionalidade pedagógica, o planejamento e a organização visual do material são fundamentais para garantir que ele contribua para a aprendizagem geográfica.

A fim de que um jogo seja categorizado como um recurso didático geográfico, a inter-relação entre forma e conteúdo é fundamental. Embora o conteúdo geográfico seja o elemento central, a maneira como ele é apresentado e a forma como o jogador interage com ele também são determinantes.

Oliveira e Lopes (2020) consideram que um jogo só pode ser verdadeiramente geográfico – ou seja, pedagógico no âmbito geográfico – quando ultrapassa o mero entretenimento e desperta nos alunos o interesse pelos conteúdos de ensino. Se o jogo se limitar apenas ao aspecto emocional, oferecendo diversão sem possibilitar a assimilação dos conteúdos, ele deixa de atender às suas finalidades geográficas e cognitivas. Por outro lado, quando o envolvimento do aluno vai além da emoção e promove a valorização dos conteúdos geográficos, o jogo cumpre plenamente seu papel educativo.

Nesse contexto,

os jogos geográficos devem proporcionar uma oportunidade aos alunos de exercitarem raciocínios espaciais com o propósito de compreenderem criticamente os processos de produção do espaço. A temática do jogo geográfico, assim, determinará em grande medida seus objetivos, isto é, as habilidades gerais que embasam a práxis geográfica e outras intimamente associadas à temática e aos seus conteúdos (Verri, 2017, p. 57).

Ao fomentar modos de pensar e agir próprios da Geografia, alguns jogos podem potencializar a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades como localização, orientação e análise espacial. Dessa forma, o jogo, se for criado ou adaptado para o desenvolvimento do conteúdo geográfico, contribui para a formação de um pensamento geográfico crítico e reflexivo, permitindo aos alunos compreenderem de forma mais aprofundada o espaço em que vivem.

A elaboração de jogos geográficos exige uma abordagem pedagógica integrada, que considere a articulação entre forma e conteúdo. Um jogo potente deve revelar sua identidade geográfica e ser relevante para os alunos, conectando-se com suas experiências e despertando o interesse pela disciplina. Ao considerar diversos aspectos, é possível garantir que o jogo seja uma linguagem significativa para a aprendizagem.

Ao elaborar jogos para o ensino de Geografia, é fundamental considerar diversos aspectos para garantir que a atividade seja significativa e contribua para a aprendizagem dos alunos.

**Quadro 3: Eixos base para o desenvolvimento de jogo de tabuleiro para o ensino de Geografia**

<b>EIXOS BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO ESCOLAR GEOGRÁFICO</b>	
<b>PROPÓSITO</b>	<b>FINALIDADE</b>
Objetivos de Aprendizagem	Defina os conteúdos geográficos que deseja abordar de forma específica, incluindo os conceitos, habilidades e atitudes que pretende desenvolver com os alunos. Considere o nível de conhecimento prévio

	dos estudantes e ajuste a complexidade do jogo à faixa etária e ao conhecimento que já possuem.
Mecânica do Jogo	Estabeleça regras claras e compreensíveis, garantindo que sejam descomplicadas para os alunos, de modo a evitar ambiguidades e insatisfação. Crie uma dinâmica envolvente: o jogo deve ser divertido e desafiador, incentivando a participação e a colaboração dos estudantes. Inclua elementos visuais e materiais, como mapas, imagens, cartas e dados, para tornar o jogo mais atrativo e significativo.
Conteúdo Geográfico	Estruture o jogo de modo que esteja em consonância com os conteúdos do currículo de Geografia, enriquecendo e aprofundando os conhecimentos dos alunos. Relacione os conteúdos geográficos à realidade dos alunos, utilizando exemplos do cotidiano e do local onde vivem. Diversidade de temas: Explore variados temas geográficos, como localização, paisagem, clima, cultura, economia, entre outros.
Habilidades a serem desenvolvidas	Incentive os alunos a analisarem informações, fazerem inferências e tomarem decisões fundamentadas. Resolução de problemas: Apresente desafios que demandem o uso de conhecimentos geográficos para encontrar soluções. Estruture o jogo para promover a colaboração entre os alunos, incentivando o compartilhamento de ideias e informações. Favoreça a troca de ideias e a expressão oral e escrita durante a atividade.
Avaliação	Estabeleça os critérios de avaliação com base nos objetivos de aprendizagem antes de iniciar o jogo. Use diferentes ferramentas de avaliação, como observação, produções escritas, apresentações e atividades lúdicas, para obter uma visão abrangente do progresso dos alunos.
Estimativa de duração da partida	Estruturar o jogo para ser realizado em um número específico de aulas ou adaptá-lo

	para ser aplicado dentro do tempo de uma única aula.
--	--

Fonte: Salen e Zimmerman (2012), Livro: Regras do Jogo; Rogers (2012), Livro: Level UP; BREDA, Jogos Geográficos na Sala de Aula. (2018); Prado (2018), Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. Adaptado: autora (2024).

Os jogos escolares para o ensino de Geografia se tornam mais envolventes ao instigarem o pensamento estratégico e a tomada de decisões, em que resultados positivos incentivam o aprendizado, e resultados negativos contribuem para a compreensão dos conteúdos abordados. Quanto mais o jogo oferece decisões e desafios, maior é a imersão dos participantes.

Podemos considerar aqui a perspectiva de Morais (2011) que, ao pensar na prática em sala de aula, afirma que

ensinar a Geografia de maneira que os alunos possam sentir-se interessados pela disciplina é um desafio constante a todos os professores, é necessária uma busca e reflexões constantes por meios que favoreçam o processo de ensino aprendizagem. Na busca por uma maneira de ensinar que possibilite aos alunos um aprendizado significativo da Geografia, descobriu-se a importância do cotidiano de cada um para o entendimento e significação dos conteúdos (Morais, 2011. p. 3).

A citação apresentada ressalta a importância de conectar o ensino de Geografia com a vivência dos alunos. A utilização de jogos analógicos nesse contexto se revela como uma estratégia pedagógica relevante ao permitir a construção de um conhecimento significativo e contextualizado. Ao incorporar jogos ao ensino de Geografia, conseguimos explicar uma situação com intuito de desenvolver conhecimento, o desenvolvimento de habilidades socioespaciais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção colaborativa de conhecimentos.

O desenvolvimento de um jogo para fins educativos requer planejamento e tempo. O jogo não é uma atividade a ser feita em todas as aulas, mas sim uma abordagem lúdica enriquecedora que, quando bem planejada, pode ser muito potente. Esse planejamento deve ser feito com antecedência, seja adaptando um

jogo existente ou criando algo novo, de modo a garantir que os alunos compreendam o conteúdo.

Seguindo essa perspectiva, o planejamento nos jogos escolares é essencial para que eles cumpram seu objetivo educativo. Assim como no desenvolvimento de qualquer atividade lúdica, é necessário investir tempo na preparação. Esse planejamento garante que os jogos não sejam apenas momentos de descontração.

É importante também reconhecer que a prática lúdica estimula o desenvolvimento de diferentes comportamentos e promove interação entre eles, criando um ambiente onde os alunos se sintam livres para experimentarem e aprenderem sem o medo de errar ou de serem punidos. Sendo assim, esta pesquisa opta por um encaminhado lúdico da linguagem do jogo a ser desenvolvida como um jogo didático escolar geográfico do tipo material<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Termo especificado no Quadro 1 dessa pesquisa.

### **3. DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES: O ENCAMINHAMENTO DOS JOGOS GEOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

É inegável que os contextos sociais e educacionais que estruturam as ações e a formação das pessoas mudaram significativamente, e que transformações sempre ocorrerão. Embora cada geração tenha percebido as variações como aceleradas, nas últimas décadas elas foram especialmente intensas, deixando muitas pessoas em uma situação de desinformação material e intelectual. Alterações econômicas, globalização, avanços tecnológicos com impacto direto na cultura e comunicação, além da integração de outras culturas e conhecimentos, são todos fatores que transformaram profundamente nosso contexto social (Ibernón, 2010).

Ibernón, afirma que, enquanto professores devemos,

[...] conhecer os elementos da herança formadora que nos permite continuar construindo e oferecendo alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seus processos de incorporação e formação (Iberón, 2010, p.13).

Isso implica que o professor deve avançar seus conhecimentos teóricos e práticos constantemente, para que sua compreensão e prática pedagógica não se torne obsoleta e distante dos estudantes aos quais ele quer ensinar. Se um professor se limitar a sua formação inicial, com o passar dos anos, suas referências podem se tornar irrelevantes.

A formação é um processo dinâmico e complexo, que envolve a construção de significados a partir da interação entre diferentes saberes. Para que a aprendizagem seja significativa, é fundamental que os indivíduos compreendam as relações entre os conhecimentos disciplinares e as dimensões ideológicas, políticas, sociais e filosóficas que os permeiam. A incorporação desses conhecimentos depende de um processo de análise crítica, que leva em consideração os contextos

históricos, sociais e culturais nos quais os indivíduos estão inseridos. Conforme apontam Alvarado-Prada et al. (2010), a formação é um processo individual e coletivo, que se dá nas interações entre as pessoas e os diversos contextos da cultura humana.

Apesar desta dissertação ter o intuito de evidenciar a potencialidade da formação continuada, não posso ignorar as dificuldades relatadas pelos sujeitos da pesquisa sobre o processo. As professoras participantes, embora valorizem a formação continuada, destacaram os desafios enfrentados no dia a dia da profissão. A carga excessiva de trabalho burocrático, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e as dificuldades em conciliar a vida profissional com a acadêmica foram apontados como obstáculos significativos. Durante o campo, uma das sujeitas da pesquisa relata que

“Embora eu esteja animada com o doutorado, confesso que me sinto um pouco cansada com a quantidade de trabalho burocrático envolvido. Além do planejamento e execução das aulas, enfrentamos muitos trâmites que ocupam bastante tempo. Precisamos pesquisar e estudar para garantir que as aulas sejam bem estruturadas, e isso pode ser desafiador” (Professora B).

Diante desse contexto, a pesquisa propôs uma alternativa para a formação continuada, sugerindo o desenvolvimento de jogos pedagógicos como uma abordagem lúdica e significativa para explorar o conceito de lugar-território. Essa proposta visa também contribuir para a construção do pensamento geográfico, incentivando o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

### **3.1 Percepção teoria e prática da realização da linguagem de jogos nas aulas de Geografia**

Este estudo se propôs a analisar a linguagem dos jogos de tabuleiro como um recurso teórico-metodológico para a formação continuada de professores, buscando compreender sua contribuição para a construção do conceito de lugar/território no pensamento geográfico.

A pesquisa nas escolas teve uma quantidade de 12 visitas, as quais foram divididas em 6 momentos, sendo eles:

#### Quadro 4: Momentos da pesquisa

1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento	5º Momento	6º Momento
1ª Entrevista (Compreendendo jogo enquanto linguagem de ensino e sua relação aos conceitos de lugar/território)	Observação das turmas dos 9º anos das Professoras A e B	Construção da proposição para mediação didática com as professoras participantes da pesquisa (jogo de tabuleiro)	Apresentação do desenvolvimento pedagógico do jogo em sala de aula	Encaminhamento do jogo escolar	Entrevista sobre a potencialidade do jogo escolar desenvolvido (análise do conceito, relação de poder, análise de personagens), considerando a perspectiva das professoras A e B
Apresentação da pesquisa e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores.	Compreensão da dinâmica de sala de aula para o processo de construção da proposta de mediação didática para a disciplina de Geografia.	Processo de elaboração dos jogos escolares para o Colégio Estadual B e a Escola Estadual A	Desenvolvimento da linguagem lúdica em sala de aula.	Desenvolvimento do jogo em duas etapas: Familiarização com as regras e personagens e, posteriormente, a partida.	Processo de interpretação dos dados da pesquisa pelas docentes, visando compreender os resultados obtidos.

Fonte: A autora (2024)

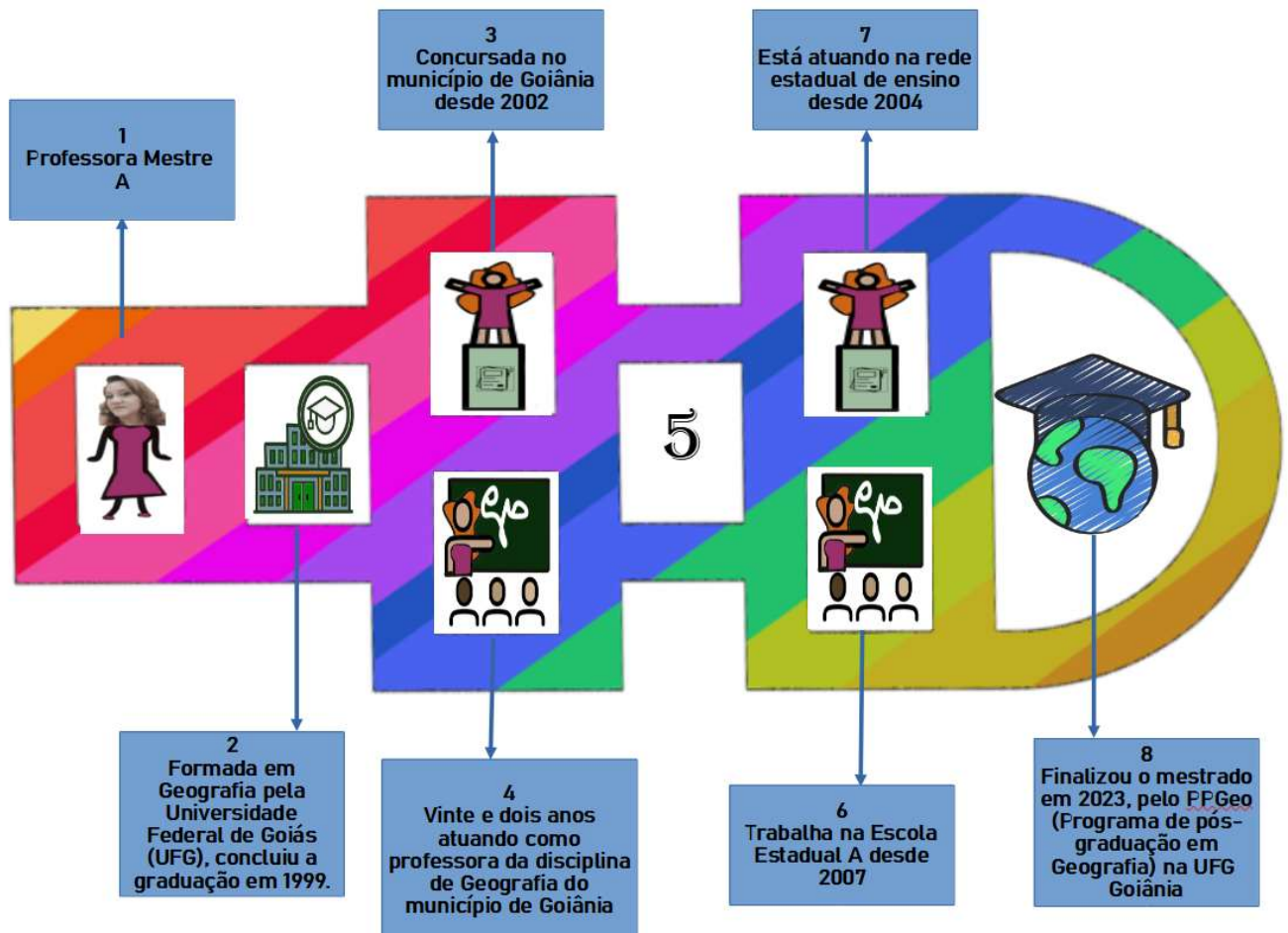
#### 1ª Entrevista

Nesse primeiro momento, realizei entrevistas com as professoras para analisar suas percepções sobre o jogo como linguagem de ensino. O objetivo foi explorar como elas enxergam o potencial do jogo para contribuir na construção do conhecimento, especialmente a partir de conceitos fundamentais como lugar e território.

#### 1ª parte (trajetória das professoras A e B)

A pesquisa contou com a participação de duas professoras de Geografia atuantes em escolas públicas de Goiânia: Professora A, da Escola Estadual A, e Professora B, do Colégio Estadual B. Ambas possuem mestrado em Ensino de Geografia pela UFG, foram selecionadas por atuarem nos anos finais e demonstrarem interesse em utilizar jogos como recursos pedagógicos.

**Figura 4: Mapa conceitual do percurso de formação e atuação profissional da Professora A**



Fonte: A autora (2024)

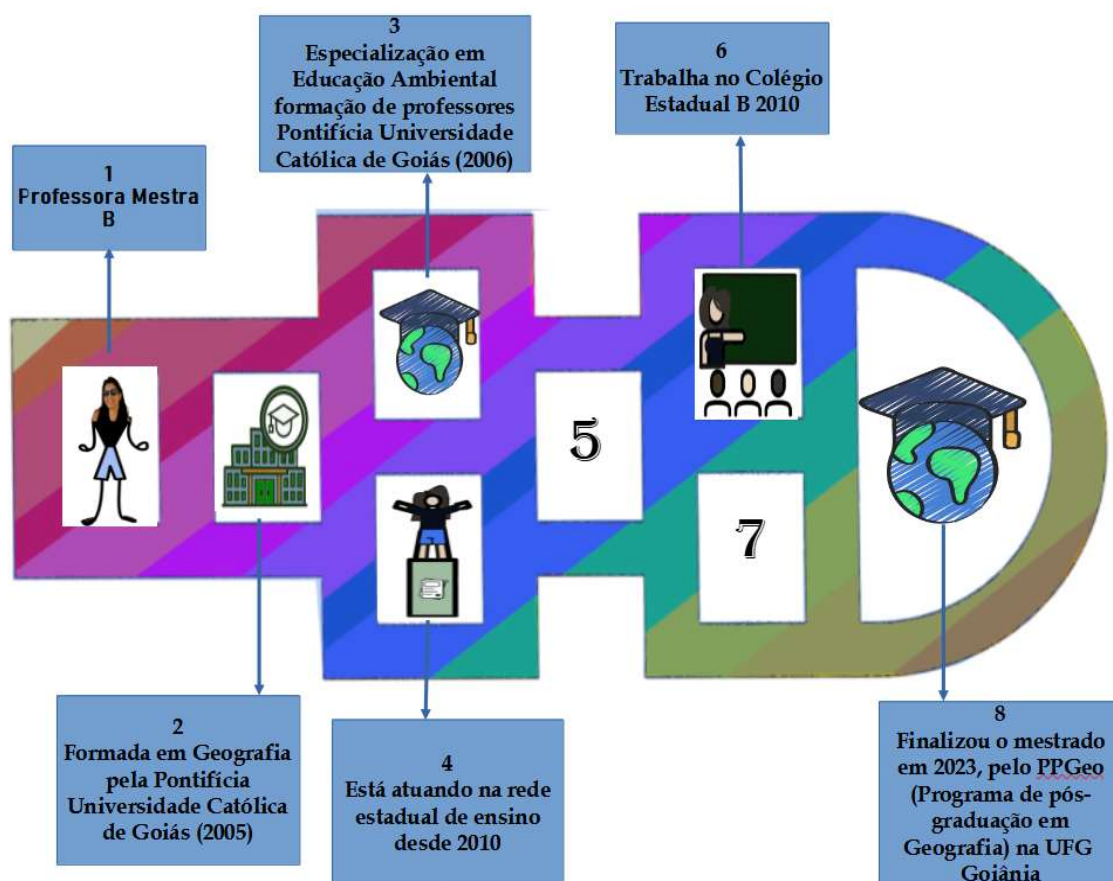
A Professora A, Professora Mestre, formou-se em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), concluindo a graduação em 1999. Entre 1996 e 1999, integrou a turma de licenciatura e, em 2000, tentou finalizar o bacharelado. No entanto, foi convidada a atuar como professora em uma escola particular, o que a levou a abdicar da complementação do curso.

Concursada desde 2002, a Professora A tem 22 anos de experiência ensinando exclusivamente Geografia no município de Goiânia. Há 16 anos leciona

na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e está na rede estadual de ensino desde 2004, acumulando 20 anos de atuação, sendo 17 deles na Escola Estadual A.

Em 2023, concluiu seu mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGeo) da UFG, com foco na linha de pesquisa em ensino, estudando o ensino da cidade.

**Figura 5: Mapa Conceitual do percurso de formação e atuação profissional da Professora B**



Fonte: A autora (2024)

A Professora B, Professora Mestre, se formou em Geografia (Licenciatura), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás em 2005. Fez uma especialização em Educação Ambiental, formação de professores, pela mesma instituição de sua

graduação. Atuou na rede particular de ensino até 2009; em 2010, passou no concurso do estado de Goiás e atua como professora do Colégio Estadual B desde 2010. Em 2023, concluiu seu mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGeo) da UFG, com foco na linha de pesquisa em ensino.

A primeira parte da entrevista teve como objetivo explorar a percepção das professoras sobre a relação entre lugar, território e jogo, utilizando a linguagem literária como ponto de partida para a discussão. A fim de explorar a importância do conceito de lugar nas práticas pedagógicas das professoras, a primeira pergunta da entrevista buscou compreender como elas abordam esse tema em suas aulas. Para contextualizar a discussão, foi utilizado um trecho do romance 'Grande Sertão: Veredas', de Guimarães Rosa (1956), para mostrar como a literatura pode enriquecer a percepção do lugar, ultrapassando os limites da linguagem geográfica tradicional.

Nessa questão, a Professora A relaciona o conceito de lugar com a identidade dos alunos. Ela acredita que o estudante se identifica com o lugar quando esse espaço é parte de sua vivência cotidiana. Ao trazer para a sala de aula elementos do local onde o aluno mora, ele se reconhece ali, o que o incentiva a compreender os temas abordados nas aulas. A Professora A diz: “acredito que é bem mais fácil que os alunos entendam o conteúdo quando ele é trabalhado partindo do lugar onde moram, já que é o lugar de convívio deles, assim eles conseguem relacionar”.

Ela também associa a partes da cidade ao cotidiano dos estudantes, pois é o lugar onde eles vivem, se divertem e têm suas experiências diárias. Quando ela utiliza aspectos da cidade no ensino, os alunos conseguem se enxergar e vivenciar esses conteúdos. No entanto, a professora ressalta que o conceito de lugar vai além do local onde se vive. O mais importante é a capacidade dos estudantes de relacionarem diferentes lugares, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.

Embora cada estudante traga consigo as particularidades do lugar onde vive, ele também se conecta com outros lugares. Essas comparações permitem que os alunos desenvolvam uma percepção multiescalar, compreendendo as diferenças entre os espaços e relacionando-os entre si. Ela expressa que,

“[...] para ensinar Geografia, é necessária a relação do conteúdo com um ambiente que eles, os estudantes, conheçam e reconheçam; esse é um processo que pode facilitar a compreensão do conteúdo ensinado. Por exemplo, aqui perto da escola tem a 44, muitos alunos que estudam aqui no vespertino ajudam seus pais no comércio lá. Então, tento relacionar algumas coisas da 44 nas aulas, para que os estudantes consigam fazer uma relação [...]” (Professora A, 2024).

Por fim, a professora A afirma que uma Geografia que leva em consideração o cotidiano do estudante é mais rica e relevante. O lugar onde o aluno vive reflete características do seu dia a dia, o que torna o aprendizado mais significativo. Mesmo com uma percepção multiescalar, a compreensão do vivido e do cotidiano é essencial para a construção do conhecimento. Castellar e Sacramento (2011) destacam a importância de considerar a percepção do cotidiano dos alunos como uma abordagem essencial para a compreensão dos conteúdos geográficos:

A Geografia tem a função de transformar o modo de os alunos pensarem como se organiza o espaço e, principalmente, de lhes mostrar as diferentes relações estabelecidas entre os homens e entre os elementos espaciais. Dessa forma, o trabalho com o espaço vivido dos alunos permite a percepção da importância concreta da disciplina, tornando-a muito mais dinâmica e interessante (Castellar, e Sacramento, 2011, p. 254-255).

A Professora B observa que o conceito de lugar é introduzido de forma mais aprofundada no sexto ano do Ensino Fundamental. No entanto, ao trabalhar com alunos mais avançados, como os do oitavo e nonos anos, ela percebe que o tratamento dado aos conceitos geográficos tende a ser abordado de maneira mais diluída. Ela diz:

“Eu acredito que os conceitos geográficos são trabalhados mais no sexto ano, eu não dou aula para o sexto ano. Já nos oitavos e nonos anos os conceitos geográficos são mesclados com o conteúdo. São conteúdos que estão preparando os alunos para o ensino médio. Acredito que aqui não é mais a explicação do que é paisagem, lugar ou território, mas é como esses conceitos estão são misturados ali, no conteúdo deles” (Professora B, 2024).

Apesar disso, a professora acredita que é possível trabalhar o conceito de lugar de forma mais subjetiva, relacionando-o às memórias e emoções dos estudantes. Essa abordagem permite que os alunos compreendam o lugar não apenas como um espaço geográfico, mas também como um espaço de pertencimento e identidade. A professora destaca a importância de acolher os alunos que são oriundos de outros estados, promovendo o respeito à diversidade de lugares e fortalecendo o sentimento de pertencimento à escola.

A segunda questão abordou o conceito de território e seu desenvolvimento em sala de aula. A pergunta tratou da compreensão e estruturação desse conceito pelo professor, sujeito da pesquisa, no ambiente escolar, explorando suas relações com o espaço, o poder e a identidade dos estudantes. Para ilustrar essa discussão, foi utilizado um trecho do livro *Cidade de Deus*, de Paulo Lins (1997, p. 492), que apresenta a percepção de disputas territoriais e a organização e estruturação dessas áreas, especialmente em contextos periféricos marcados por conflitos.

A Professora A, ao analisar esse trecho, destacou a percepção das disputas entre grupos e observa que, ao acompanhar a narrativa, o leitor é posicionado em um dos lados dessa disputa. No entanto, ela aponta que o livro não conseguiu transmitir uma visão ampla do conceito de território porque o trecho parecia confuso e não destacava com clareza a concepção do que é o território e, apesar de a disputa ser apresentada, o que está sendo disputado não ficou evidente. Ela explica:

“Olha, o que eu entendi é que tem duas gangues brigando, mas eu acho que não entendi direito como esse trecho pode abordar o território de maneira clara. Talvez, ele possa tratar de uma forma mais focada ali, mas achei o trecho meio confuso” (Professora A, 2024).

Essa noção se tornou mais óbvia quando relacionada a uma realidade local, como a da Rua 44, um polo de venda de roupas próximo à escola, onde vendedores informais competem com os formais pela clientela, exemplificando assim uma microterritorialização de disputas.

Em sala de aula, a professora A explica que o território é inicialmente compreendido por suas características físicas, como cidades, estados, países,

casas, ruas e lotes. No entanto, a complexidade do conceito vai se ampliando conforme o nível da turma. Alunos dos 8º e 9º anos são capazes de entender melhor as disputas territoriais, levando em consideração aspectos políticos, econômicos e sociais, enquanto alunos do 6º e 7º anos ainda focam no aspecto espacial e no sentimento de pertencimento.

Apesar disso, a professora relata dificuldades em ensinar conceitos geográficos, mesmo para turmas mais avançadas, como o 9º ano vespertino. Ela observa que, como não acompanhou essa turma desde o 6º ano, enfrenta desafios ao definir uma metodologia eficaz para alcançar esses alunos, muitos dos quais trabalham e têm dificuldades em acompanhar as aulas.

Ela explica que, ao introduzir os conceitos de território nas aulas, começa abordando o tema a partir da casa dos estudantes, que é o lugar central de seu pertencimento. Para ilustrar, ela conta a seguinte história:

“Quando vou trabalhar território em sala de aula, costumo trabalhar mais a questão geral do conceito, como cidade, estado, país, entre outros. Gosto muito de trabalhar com lotes, ruas e casas, mas principalmente lotes com os meninos dos 6º e 7º anos, para que eles entendam o sentimento de território. Por exemplo, ‘Seu pai comprou um lote e uma mulher comprou o lote ao lado, construindo um muro que avançou 1 metro sobre o terreno do seu pai. Você acha que o que ela fez foi correto?’ A resposta é “não”, pois o lote pertence ao pai, e ambos devem respeitar o limite físico que os separa. O ato da vizinha representa uma invasão do território do pai, ou seja, há uma disputa por espaço’. Já a noção de território, territorialidade e territorialização, que são mais complexos de entender, eu vou trabalhar nos 9º e 8º anos. Eles já estudam o que é migração e dá para trabalhar muito o território em cima desse tema” (Professora A, 2024).

Outro exemplo trazido pela professora é: “O 9º ano tem uma sala de estudos. Se, no dia seguinte, os alunos do 6º ano ocuparem essa sala sem motivo aparente, isso seria correto?”. Novamente, respondem negativamente, pois foi estabelecido que aquele espaço pertence ao 9º ano.

A Professora A apresenta uma perspectiva que envolve os conceitos de território para trabalhar a regionalização, caracterizando os limites territoriais para ensinar o conceito de região, território fronteira, aos escolares. Ao tratar do poder e

da identidade do território, ela foca no cotidiano e no lugar vivido, explicando que as identidades são transformadas pelo lugar. Nesse processo, ela destaca as características e similaridades da turma, para que os alunos reconheçam o lugar-território ao qual pertencem. Mesmo que a turma mude de sala, sua identidade permanece a mesma, pois, apesar da mudança de espaço, o grupo mantém suas características e continuidades, preservando sua essência como turma.

A Professora B aponta que, apesar da ausência de um tratamento explícito ao conceito de território nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conteúdos abordados nesses anos, como as guerras e os processos migratórios, estão intrinsecamente ligados a questões territoriais. A atualidade dos conflitos entre Rússia e Ucrânia, e entre Israel e Palestina, torna o tema ainda mais relevante e permite que os alunos estabeleçam conexões entre os sentidos das disputas e a realidade contemporânea.

Nesse sentido, a professora defende que o conceito de território é fundamental para a compreensão da geopolítica e, portanto, deve ser explorado de forma mais aprofundada nas aulas de Geografia. Ela explica:

“Meus alunos do 9º ano são muito curiosos e muito interessados em temas que envolvem conflito. Aqui na sala, sempre há muitos debates sobre essas disputas territoriais, como os conflitos da Rússia e da Ucrânia, de Israel e Palestina. Geralmente eu uso esse interesse deles para problematizar algumas coisas em sala de aula. Eles são muito interessados no tema de Geopolítica, que é um assunto muito recorrente na televisão; isso faz com que eles sintam curiosidade e acabem levando o assunto para a sala” (Professora B, 2024).

A questão três aborda o conceito par de lugar-território, nesse contexto, a mescla entre os conceitos de lugar e território são abordados de forma indissociáveis, em que o lugar, na perspectiva de Massey (2000, p.184), “[...] se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontra e se entrelaçam num lócus particular [...]”. Já o lugar de movimento, relações sociais e comunicação se relaciona ao território de Haesbaert (2004, p.1), que “[...] inspira a identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’ [...]”.

Diante disso, a questão aborda como lidar com a junção desses dois conceitos geográficos diante do cotidiano escolar. Para tanto, foi utilizado um trecho de Capitães de Areia de Jorge Amado (1993), em que se apresentou um cenário o qual mostra o movimento do lugar reconhecido pelas crianças e a identificação de apropriação que os meninos tinham pelo cais do porto.

Diante da questão proposta, a Professora A afirma que o lugar é um território significativo para cada um de nós. Ela destaca que o estudante, antes de tudo, precisa entender que faz parte do espaço que o cerca e que também o produz, sendo um agente ativo e transformador desse espaço. Somente quando o aluno compreende esse fenômeno é que ele consegue aprender o que está sendo ensinado, pois o indivíduo é a base da produção do conhecimento. Enquanto o estudante se percebe distante ou alheio ao espaço ao seu redor, ele não conseguirá alcançar nem valorizar o que estuda; a escola perde seu sentido, e o ensino se afasta de algo essencial.

Portanto, é fundamental que o aluno se veja como um agente produtor do espaço. Segundo a Professora A:

“Olha Carol, eu não costumo trabalhar esses dois conceitos juntos, mas eu acredito que o lugar é um território que tem significado para cada um de nós. Existe o espaço que está a nossa volta, dentro da Geografia é o espaço geográfico, e nós somos agentes de transformação desse espaço, produzindo nele um sentido. Quando o estudante entende que ele faz parte desse espaço, como alguém que o modifica, ele passa a compreender melhor as dinâmicas; do contrário, ele não vai entender e o que vou ensinar perde o sentido” (Professora A, 2024).

Nesse trecho, podemos evidenciar que a professora quis destacar que, para os estudantes compreenderem a concepção do conceito de lugar-território, é fundamental que primeiro entendam o espaço em que vivem. Em seguida, é necessário que reconheçam as características geográficas desse espaço, permitindo que assimilem o conteúdo ensinado em sala de aula e o relacionem com seu cotidiano, fortalecendo a sensação de pertencimento ao lugar onde vivem.

Ou seja, é importante que o estudante se sinta pertencente a partir de um lugar que ele reconheça e com o qual tenha vínculo, como sua casa, a escola, o

bairro, a região ou o centro comercial que frequenta. A relação desses espaços com as atividades em sala de aula ajuda o aluno a perceber que faz parte desse lugar. Com base nisso, ele pode compreender os conflitos, as histórias e as características que definem o espaço. Esse processo permite ao estudante desenvolver uma consciência cidadã, entendendo o significado do lugar vivido e sua relação com o cotidiano. Assim, ele percebe que os conceitos se misturam e que os problemas do espaço também envolvem outros agentes produtores, como políticos, econômicos e sociais.

A Professora B destaca a complexidade em se trabalhar os conceitos de lugar e território em conjunto, uma vez que, à primeira vista, eles parecem opostos. Enquanto o lugar evoca sentimentos de pertencimento e afetividade, o território está associado a questões de poder, disputa e posse. Ela explica:

“Eu não acho fácil trabalhar os conceitos lugar e território juntos, já que para mim eles parecem ter sentido oposto; um fala sobre afetividade e o outro fala sobre disputas, posse e é mais voltado ao domínio e poder. Quando eu falo de lugar com meus estudantes, eles vão falar sobre onde eles moram ou se divertem: esse é o ideal que eles carregam. Já o território tem mais a ver com guerras ou com fronteiras e disputas” (Professora B).

A Professora B, ao questionar seus estudantes sobre a percepção do que identificam como sentido de *lugar*, alguns deles o percebem como um espaço onde vivem, reconhecem, moram e se divertem. Esse é o ideal que eles carregam. No entanto, existem outros agentes que também fazem parte desse espaço e influenciam sua transformação. Embora esses agentes possam ter uma ação maior que a dos próprios estudantes, é essencial que eles entendam que continuam sendo parte da transformação do espaço.

A questão quatro teve como premissa os três principais tipos de linguagens utilizadas pelas professoras em sala de aula, de maneira que favorecesse o processo de ensino e aprendizagem. Para o ensino em sala de aula a linguagem é o conjunto de formas de comunicação que são utilizadas para transmitir conhecimento e facilitar o aprendizado em sala de aula.

A Professora A utiliza o mapa como uma importante linguagem cartográfica para o estudo da Geografia. Ela ressalta que “[...] o uso de mapas pode agilizar o tempo das aulas, especialmente quando o professor possui uma boa quantidade de mapas [...]”. Pois, não há necessidade do uso de projetores, os quais demandam tempo de uso, o mapa em papel não tem uso de tecnologia digital, obrigatório em todas as aulas de Geografia, já que é nossa linguagem principal. Assim, o mapa se torna uma linguagem prática e eficiente, permitindo a localização e a relação entre diferentes lugares, além de apresentar características relevantes aos estudantes.

Outra linguagem visual importante, segundo a Professora A, são as charges e tirinhas. Ela acredita que esses recursos atraem a atenção dos estudantes e facilitam a compreensão dos conteúdos. Ao trabalhar o tema da globalização, por exemplo, ela utilizou essas figuras para ilustrar o fluxo de informações que ocorre globalmente. A professora enfatiza que prefere desenvolver provas e avaliações incorporando esse tipo de linguagem, pois considera que elas ajudam os alunos a entender melhor o contexto das questões. Ela aponta:

“Quando vou fazer minhas provas, eu uso o máximo de mapas que eu puder: mapas, gravuras e charges; acho isso muito útil. Elas facilitam a interpretação dos alunos e, muitas vezes, a resposta está lá no mapa. Para mim, a linguagem cartográfica é muito facilitadora” (Professora A, 2024).

Além disso, a professora destaca o uso do globo terrestre como uma linguagem essencial para o estudo de zonas climáticas, latitude e longitude, fusos horários, bem como os movimentos de rotação e translação da Terra.

A professora B adota uma atitude mais formal em suas aulas, priorizando a escrita como a linguagem expositiva mais efetiva para o desenvolvimento das aulas. Segundo ela, a escrita permite melhorar o tempo em sala de aula e atender às demandas curriculares. A professora reconhece a importância de adaptar suas práticas às restrições de tempo e recursos, buscando um equilíbrio entre seus interesses pessoais e as necessidades da turma. Embora aprecie linguagens como a fotografia e a cartografia, a escrita se destaca como a ferramenta mais versátil para o seu trabalho:

“[...] É que, na maioria das vezes, a gente não tem tempo, tem que ser professora, mãe e esposa; isso deixa tudo corrido. Então, eu acredito que uma aula expositiva argumentativa é mais fácil de se trabalhar em sala de aula. É mais prático pela quantidade de alunos em sala de aula: são em média 32 alunos por turma em uma sala pequena. É mais difícil de organizar outros tipos de atividades [...]” (Professora B, 2024).

A quinta pergunta está relacionada às noções que as professoras têm sobre jogos, bem como aos conhecimentos e habilidades que elas consideram necessários para conduzir jogos escolares em sala de aula. Podemos refletir sobre essa habilidade a partir da perspectiva de Salen e Zimmerman (2012), que discutem a interatividade inerente à linguagem ao afirmarem:

Jogar implica interatividade: brincar com um jogo, um brinquedo, uma pessoa, uma ideia, significa interagir. Mais especificamente, jogar um jogo significa fazer escolhas em um sistema de jogo projetado a suportar ações e resultados de maneira significativa (Salen; Zimmerman, 2012, p.74).

No entanto, ao não entender essa perspectiva, a Professora A inicia sua resposta reconhecendo: “eu não tenho habilidades em jogos”. Ainda assim, ela ressalta que qualquer atividade em sala de aula, incluindo jogos, deve estar fundamentada para os alunos. Sem a devida compreensão dos conceitos fundamentais, a atividade pode não ser bem entendida e, conseqüentemente, não alcançar o impacto desejado.

Ela ressalta que o conhecimento necessário para o desenvolvimento de jogos em sala deve estar diretamente relacionado à Geografia. Os conceitos geográficos precisam ser a base para a compreensão dos jogos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, é essencial que os estudantes já tenham adquirido um conhecimento prévio sobre o tema antes de jogarem, pois o significado dos jogos só será plenamente entendido se eles já estiverem familiarizados com o conteúdo. Caso contrário, a professora observa que haverá dificuldades de compreensão.

Essa questão surgiu durante um debate em sala, quando a professora estava trabalhando o tema da geopolítica. A primeira pergunta dos alunos foi: “o que é geopolítica?”, o que evidenciou a falta de entendimento prévio. Para explicar o

conceito, a professora fez uma analogia com as relações pessoais, dizendo que, assim como na geopolítica, os estudantes possuem amigos com os quais se aproximam ou se afastam, dependendo das afinidades e interesses. Embora essa explicação não seja uma definição exata de geopolítica, ela serve como uma base inicial para ajudar os alunos a compreenderem as relações entre os países.

Dessa forma, a professora reafirma que, ao incluir jogos nas aulas de Geografia, os conceitos precisam ficar claros e tragam perguntas que explorem o conteúdo, tais como: “o que é?”, “como acontece?”, “por que acontece?”, “quando acontece?” e “com quem acontece?” os fenômenos geográficos. Essas questões vão ao encontro de perguntas que favorecem o pensamento geográfico, conforme Cavalcanti (2019) atesta:

No processo de ensino, [...] o aluno, [...] é o sujeito de seu conhecimento. Ao se colocar como aluno, em suas relações com os colegas, com o professor, com o conhecimento ali vinculado, ele se coloca como sujeito constituído de noções geográficas produzidas em sua vida cotidiana (nas três dimensões do espaço: percebido, concebido e vivido). Pela escola, em seu processo de ensino com os instrumentos por ela proporcionados, o aluno tem a oportunidade de que seu conhecimento e sua capacidade de pensamento sejam ampliados [...]. Há muitos conteúdos que orientam a vida prática dos alunos e que provocam transformações em suas referências anteriores. Nesse processo, portanto, pela atividade cognitiva, que pode ser consciente e explícita, propiciada pela escola e pelas aulas de Geografia, o sujeito apropria-se de determinados conhecimentos [...] e, assim, apropriar-se ao mesmo tempo dos modos de saber e de pensar que resultam nesse conhecimento (Cavalcanti, 2019, p.161-162).

Sendo assim, é importante que o processo de mediação do professor, ao se apropriar de uma metodologia com características lúdicas, reconheçam o aluno como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Ao desenvolver uma abordagem pedagógica centrada na formação do pensamento geográfico, torna-se fundamental a elaboração de jogos que se relacionem com conceitos geográficos e que incentivem a reflexão crítica. Questões como 'o que é?', 'como acontece?' e 'por que acontece?' podem ser utilizadas como ferramentas para elaborar a investigação e a compreensão dos fenômenos geográficos.

Essa perspectiva, corroborada por Cavalcanti (2019), evidencia a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, em que o aluno, em contato com seus pares e com o professor, constrói seu conhecimento de forma significativa. A escola, nesse contexto, assume o papel de mediadora, ampliando as noções geográficas do cotidiano e proporcionando ao aluno ferramentas para uma análise crítica e reflexiva do espaço geográfico. Dessa forma, tanto os fundamentos teóricos quanto às práticas pedagógicas convergem para a importância das metodologias lúdicas como um recurso potencializador para o ensino de Geografia.

Por fim, a Professora A percebe que é possível relacionar jogos existentes, como o Banco Imobiliário, com questões econômicas, como o capital e o monopólio, tornando-os uma ferramenta útil para abordar temas de Geografia econômica em sala de aula. E, para além disso, o jogo também pode apresentar as relações com o lugar e o território, apresentando as dinâmicas sociais que ocorrem no recorte do jogo.

Embora reconheça a importância dos jogos no processo de ensino, a Professora B expressa certa hesitação em relação a sua criação. Ela acredita que a elaboração de jogos deve ser um trabalho colaborativo, envolvendo os estudantes. Segundo a professora, os jovens possuem uma familiaridade maior com as linguagens dos jogos, o que pode tornar o aprendizado mais significativo. No entanto, ela ressalta que essa relevância dos jogos deve ser abordada em sala de aula com um propósito pedagógico evidente, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos geográficos específicos. A professora expressa:

“Embora eu acredite que os jogos possam ser uma ferramenta, ou uma linguagem, interessante em sala de aula, acredito que para mim seria impossível fazer um jogo do zero sozinha. Vou te contar uma coisa, eu não sei se melhorei muito desde do início dos encontros até hoje, achei muito trabalhoso e difícil. Seria mais fácil se os alunos fizessem o jogo, pra que os outros jogassem em sala de aula, assim eu poderia avaliá-los e ver se bate com o conteúdo da aula [...]”.  
(Professora B)

A sexta questão aborda conhecimentos mais complexos para desenvolver um jogo geográfico, como o conhecimento de desenvolvimento de regras, recorte

espacial definido, desenvolvimento de personagem, como fazer a separação das equipes participantes, relação entre o tempo de jogo e o tempo de aula.

A Professora A explica que, para o desenvolvimento adequado de um jogo voltado ao ensino do conceito de lugar-território, dentro de temas escolares como questões geopolíticas, as regras precisam ser estruturadas levando em consideração, primeiramente, o conhecimento espacial. Em seguida, é necessário relacionar os conceitos geográficos ao espaço que os estudantes já compreendem.

Ela acredita que, para que o estudante se engaje no jogo, ele precisa se reconhecer como parte integrante daquele espaço. Para isso, o jogo deve ser desenvolvido de forma a incentivar a participação de grupos que se identificam entre si. Segundo a professora, os estudantes tendem a se unir com seus pares, formando grupos com base em suas afinidades e amizades, o que torna a experiência mais potente e colaborativa.

Entretanto, a professora ressalta que o tempo de 50 minutos é insuficiente para desenvolver um jogo completo em sala de aula. Ela observa que, antes de iniciar a aula, há um processo de organização da sala e uma “saudação inicial”<sup>8</sup>, o que consome parte do tempo. Essa preparação pode interferir na dinâmica do jogo, já que ele exige organização e cooperação tanto dos alunos quanto do professor.

Além disso, ela concorda que é necessária uma preparação prévia que desperte o interesse dos estudantes em participar do jogo. Para isso, seria preciso mais de uma aula, contemplando a elaboração, apresentação, teste do jogo e os conhecimentos adquiridos após a atividade desenvolvida. No entanto, isso só seria viável se os alunos demonstrassem interesse em continuar participando nas aulas subsequentes.

A Professora A destaca que a motivação em participar desse tipo de atividade é o principal motivo para desenvolver a prática, do contrário a linguagem passará despercebida e incompreensível pelos estudantes. Já a Professora B defende que o jogo, quando utilizado de forma intencional, pode ser um poderoso recurso para trabalhar a dinâmica do espaço geográfico. Ao realizar um recorte temporal, é possível explorar as transformações dos lugares e dos territórios, proporcionando

<sup>8</sup> A professora A tem o hábito de iniciar suas aulas cumprimentando os estudantes com um bom dia, perguntando como foi a semana e solicitando as atividades propostas. Essa rotina é especialmente comum.

aos alunos uma compreensão mais aprofundada desses conceitos. Dessa forma, o jogo se torna uma linguagem que permite visualizar e experimentar as mudanças que ocorrem no espaço ao longo do tempo.

A sétima questão está relacionada ao potencial do jogo escolar como linguagem para o ensino de Geografia. Separada em duas etapas, a primeira etapa da questão questiona as professoras sobre como percebem o benefício da linguagem dos jogos para o ensino.

O estudante pode se sentir motivado pelo novo e diferente. Quando a abordagem metodológica em sala de aula muda, isso pode ajudar a melhorar o aprendizado e a compreensão de alguns conceitos de Geografia. O uso de jogos, por exemplo, pode tornar o ambiente escolar mais interessante, despertando a curiosidade e o desejo de aprender. Isso ocorre porque o conteúdo não deve ser transmitido apenas pela fala do professor, mas também por metodologias lúdicas e envolventes.

O caráter lúdico do jogo tem o potencial de intensificar o aprendizado, ao mesmo tempo que estimula a pesquisa e a exploração do espaço por parte do aluno. Embora a aula expositiva dialogada seja uma metodologia válida e eficaz, pode ser considerada entediante pelos estudantes, caso seja a única trabalhada pelo professor; sendo assim, o jogo oferece uma alternativa mais dinâmica ao contexto escolar.

A professora, no entanto, revela que nunca utilizou um jogo de tabuleiro em sala de aula e, por isso, não tem certeza se essa estratégia despertaria o interesse dos estudantes. Já a Professora B defende que os jogos podem ser um recurso pedagógico versátil, capaz de estimular o interesse dos alunos e promover a aprendizagem de forma lúdica. Além de contribuir para a compreensão de conceitos geográficos, os jogos podem ser utilizados para estabelecer conexões com outras disciplinas.

A segunda parte da questão busca saber se a professora acredita que a linguagem dos jogos didáticos escolares oferece algum diferencial que outras formas de linguagem não proporcionam. Segundo a professora A, a linguagem cartográfica é a mais confortável para ensinar Geografia, pois está diretamente relacionada à

disciplina, facilitando a conexão entre o tema e o conteúdo abordado em sala de aula. Por outro lado, o jogo, com seu caráter lúdico, desperta o interesse dos estudantes e apresenta um desafio tanto para a professora, que precisa desenvolver a atividade, quanto para os alunos, que são estimulados a raciocinar e interagir com seus colegas. Isso torna o processo de aprendizado mais envolvente e divertido.

A professora admite que, para ela, o uso de jogos em sala de aula representa um grande desafio. Enquanto o mapa oferece uma ferramenta mais segura e direta para o ensino visual da Geografia, o jogo cria uma simulação da realidade, permitindo aos alunos vivenciarem e explorarem conceitos de forma mais dinâmica. Por outro lado, a Professora B percebe que os jogos oferecem uma maior interatividade em comparação com outras linguagens, mas ainda não explorou a totalidade de suas possibilidades pedagógicas.

### **3.2 A Prática Didática Lúdica: Relação com o Cotidiano Escolar e Influência na Dinâmica de Sala de Aula**

**Observações das aulas da turma do 9º ano vespertino da Professora A.** Escolhemos trabalhar com a turma do 9º ano vespertino, cujo tema em sala de aula era globalização. A atividade proposta pela professora foi um seminário, no qual os alunos deveriam apresentar a globalização sob uma perspectiva cultural. A maioria dos estudantes escolheu falar sobre o futebol e seu processo de globalização. No entanto, outros temas também foram explorados, como a moda<sup>9</sup> europeia, destacando marcas como Gucci, Louis Vuitton e Chanel, que têm presença global, além da cultura asiática, com suas influências arquitetônicas, seus desenhos

---

<sup>9</sup> Embora o termo "moda" frequentemente nos remeta ao corpo e à vestimenta, ele abrange uma série de elementos visuais e comportamentais que ajudam a definir e contextualizar os indivíduos dentro de um contexto social. Tanto Lipovetsky quanto Baldini concordam que a moda surge como uma busca pela autoafirmação da individualidade por meio das aparências, funcionando como um instrumento de individualização e inovação estética nas sociedades modernas. Para Lipovetsky (1989, p. 43), "a moda é a rainha do aspecto exterior, pois é um instrumento privilegiado da expressão da singularidade pessoal." Da mesma forma, Baldini (2006, p. 34) afirma que "a moda é fruto do amadurecimento da afirmação do eu, da valorização social do indivíduo, da sua personalidade." Assim sendo, nas discussões contemporâneas sobre a moda, a relação entre o eu e a aparência é vista como um conjunto de artifícios que se desenvolveram ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais e culturais (Maxwell. Moda, um fenômeno da sociedade moderna, 2014, p. 23-24).

animados (animes<sup>10</sup>) e dramas (doramas<sup>11</sup>), que vêm conquistando popularidade em várias partes do mundo.

Durante as apresentações, a turma parecia um pouco desconectada do conteúdo compartilhado pelos colegas, pois muitos estavam preocupados com uma atividade atrasada que precisaria ser entregue na aula seguinte. A professora relatou que os alunos do turno vespertino costumam ter mais dificuldade em se concentrar e assimilar os conteúdos, em parte porque muitos deles trabalham e ajudam seus pais de alguma forma, o que afeta seu desempenho acadêmico.

Em um segundo momento, a professora me apresentou à turma e explicou o motivo da minha presença em sala. Ela perguntou se os estudantes gostavam de jogos, e a maioria respondeu que sim, embora o interesse estivesse mais voltado para jogos digitais, principalmente no celular, do que para jogos de tabuleiro ou outros materiais físicos. Entretanto, ao desenvolver a proposta de jogos analógicos, a turma demonstrou bastante interesse e acolheu bem a ideia.

Para aprimorar a adaptação da linguagem do jogo à realidade dos estudantes, a professora realizou uma pesquisa com eles, levando em conta as percepções individuais sobre o espaço geográfico que vivenciam. O objetivo foi desenvolver os conceitos de lugar-território e o tema globalização, relacionando-os ao contexto cotidiano dos alunos. As perguntas abordaram temas como:

- O meio de transporte utilizado pelos estudantes no trajeto entre casa e escola;
- Lugares ao longo do percurso que despertam sua atenção;
- Locais de lazer que costumam frequentar;
- Problemas que consideram relevantes na escola ou em seu entorno;

---

<sup>10</sup> Animes são desenhos animados japoneses que surgiram em 1958 com o filme “A Lenda da Serpente Branca”, produzido pela Toei Animation. Foi então que os estúdios de animação do Japão começaram a utilizar o mangá, que são quadrinhos japoneses que seguem um formato diferente dos ocidentais, como base de conteúdo para as histórias contadas através dos desenhos animados (Reportagem: Gabriel Recheniotti e Guilherme Rezende, Portal ESPM Jornalismo – Produção dos alunos de jornalismo, 2021).

<sup>11</sup> Doramas são séries televisivas asiáticas, especialmente populares na Coreia do Sul, Japão, China e Taiwan. O termo “dorama” é a romanização da palavra japonesa “ドラマ”, que significa “drama”. No contexto brasileiro, a expressão é frequentemente associada a séries coreanas, conhecidas como dorama coreano (Empório Daruma Blog, 2024).

- Situações positivas e negativas que fazem parte de seu cotidiano;
- Estabelecimentos que frequentam próximos à escola;
- Lugares de acesso gratuito nas proximidades da escola ou de casa;
- Passatempos gratuitos e pagos de que participam;
- Experiências sociais que consideram importantes em seu dia a dia.

Para isso, foi considerada a perspectiva de Shulman (2014), que destaca a importância de estudar o contexto do ensino. Segundo ele, professores pesquisadores buscam identificar os componentes pedagógicos que influenciam o desempenho dos estudantes, entendendo tanto o que deve ser ensinado quanto a melhor forma de ensinar.

Para tal processo, também consideramos a perspectiva de Sato (2009), que explica:

O jogo provém do imaginário de uma sociedade e estiliza a vida cotidiana em muitos aspectos. Desse modo, podemos considerar que ele é intrínseco à sociedade e sua cultura. Esta estilização pode ocorrer por meio da representação de situações ou de ações de um indivíduo encontradas em seu dia-a-dia, relacionadas aos fatos, pensamentos, relacionamentos e a todo o contexto sociocultural. Pode ainda se referir à imaginação, à fantasia e às aspirações desse indivíduo (Sato, 2009, p.37).

Para a construção do jogo, tornou-se essencial a comunicação entre a Professora A, sujeita desta pesquisa, e os estudantes, participantes ativos do processo de aprendizado.

### **Observações das aulas da turma do 9º ano vespertino da Professora B.**

Acompanhei duas aulas da Professora B com a turma do 9º ano A, no período vespertino, com a qual ela estava abordando temas políticos. Durante as aulas, a turma discutia os eventos climáticos recentes no Rio Grande do Sul e os impactos que esse tipo de fenômeno pode ter no cotidiano dos moradores locais. Os estudantes demonstraram grande interesse e participação no tema. Aproveitando esse envolvimento, a professora me apresentou à turma e introduziu a ideia de trabalhar com jogos, relacionando-os ao conteúdo discutido em sala.

Os estudantes mostraram grande interesse em desenvolver jogos, mais até do que em jogá-los, e expressaram curiosidade pela comunidade local de desenvolvedores de jogos em Goiás<sup>12</sup>. Durante a explicação de uma dinâmica relacionada a áreas de enchentes, a professora propôs a criação de um jogo de “escapatória”, no qual a turma deveria encontrar maneiras de evitar que uma área da cidade, situada em uma zona de alagamento, ficasse submersa durante o período chuvoso. Surgiram várias ideias criativas, como a instalação de bocas de lobo para o escoamento da água em direção a rios mais distantes, a canalização dos rios próximos ao bairro e até a contratação de mergulhadores para cavar um canal até os rios.

Essa relação pode ser desenvolvida a partir da percepção de Moraes e Cavalcanti (2011), que destacam a importância de vivenciar a cidade de forma crítica. As autoras ressaltam que é fundamental ser um observador atento dos espaços cotidianos e reconhecer o valor das relações estabelecidas com outros indivíduos e instituições, de modo direto ou indireto, nos espaços naturais e urbanos que integram o dia a dia. Esse processo permite compreender os fatores que influenciam a organização dos ambientes, estruturando-os de diferentes maneiras.

Para criar um jogo que refletisse a realidade dos alunos, a professora realizou uma pesquisa exploratória sobre suas percepções do espaço geográfico local, com foco no Parque Macambira. Ao mapear os conhecimentos prévios dos estudantes sobre esse local familiar, a professora buscou desenvolver conceitos como lugar, território e consciência ambiental de forma contextualizada. A partir dessa pesquisa, foram identificados os seguintes eixos temáticos para o jogo: características naturais e sociais do parque, sua importância para a comunidade, a biodiversidade local e os desafios relacionados à violência urbana nas proximidades. Essa abordagem, alinhada às ideias de Moraes e Cavalcanti (2011), busca promover uma compreensão mais completa do espaço urbano, considerando tanto os elementos presentes quanto as suas ausências.

---

<sup>12</sup> Sou membra da Comunidade de Desenvolvedores de Jogos de Goiás (GAMEGO) e frequentemente participo de apresentações e palestras para divulgar essa comunidade. Nessas ocasiões, destaquei sua importância tanto para os desenvolvedores quanto para aqueles que têm interesse em ingressar na área de desenvolvimento de jogos.

### **3.2.1 A potencialidade da linguagem dos jogos pedagógicos escolares no ensino de Geografia**

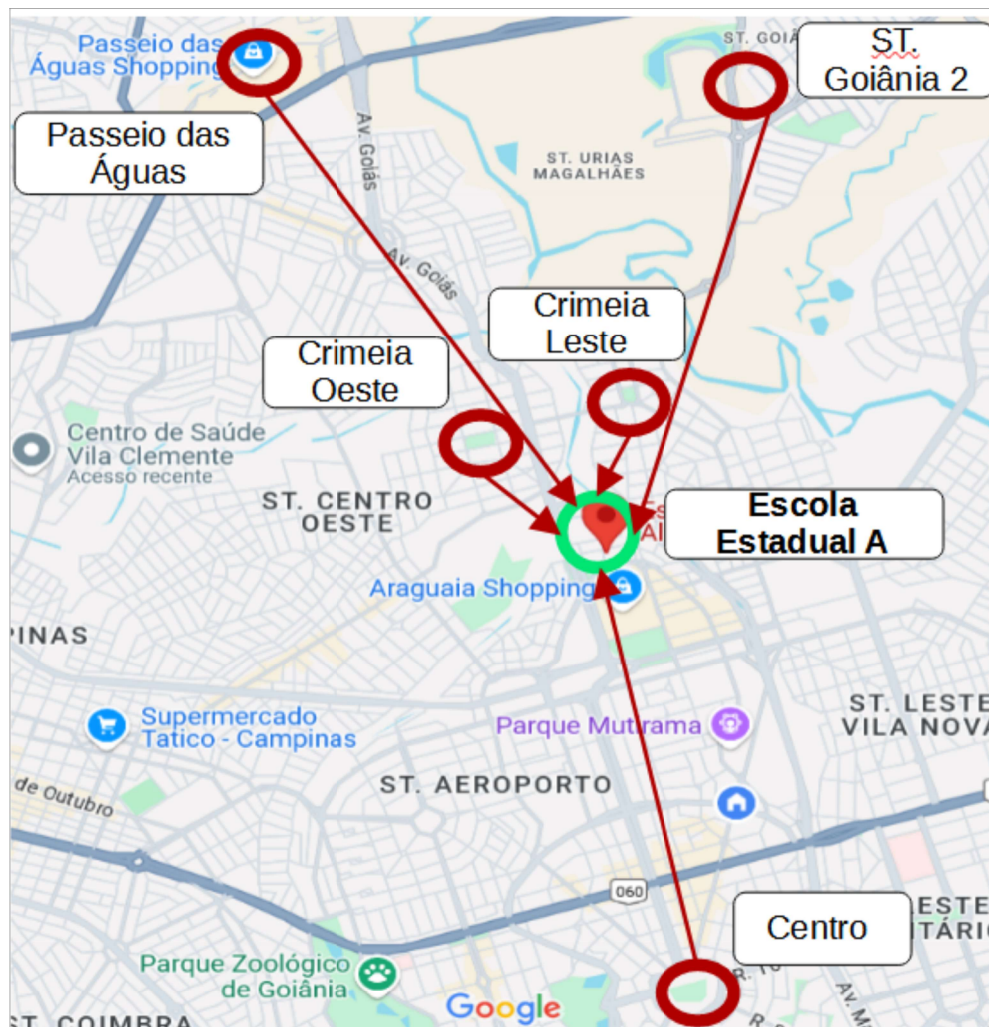
Este tópico abordará a construção do terceiro momento da pesquisa, que consiste na proposta metodológica lúdica para a mediação didática com as professoras participantes. A proposta foi estruturada em duas etapas; contudo, o foco aqui será na primeira delas, que envolve o processo de elaboração do jogo escolar para o Colégio Estadual B e a Escola Estadual A, com base nas ideias desenvolvidas por elas.

As professoras compartilham seu conhecimento sobre o pensamento espacial, demonstrando como compreendem, organizam e utilizam informações do espaço vivido pelos alunos. Esse processo possibilitou a seleção dos recortes mais adequados para o jogo. Já o pensamento geográfico foi empregado para analisar as interações dos estudantes com o lugar onde vivem, considerando aspectos como localização, distribuição e relações espaciais. Ambos os tipos de pensamento são fundamentais para a compreensão dos fenômenos geográficos e para a resolução de problemas territoriais, promovendo uma percepção crítica e analítica do espaço.

#### **1ª Etapa da Escola Estadual A**

A Professora A e eu nos reunimos para discutir e desenvolver os recortes e o tema principal que seria abordado. Decidimos construir o jogo baseado no trajeto casa-escola, considerando que os estudantes vêm de setores próximos à escola. Assim, definimos cinco setores: Setor Central, Setor Crimeia Leste, Setor Crimeia Oeste, Setor Goiânia 2 e Passeio das Águas (Av. Perimetral Norte, 8303 – Fazenda Caveiras).

#### **Figura 6: Recorte espacial da Professora A**

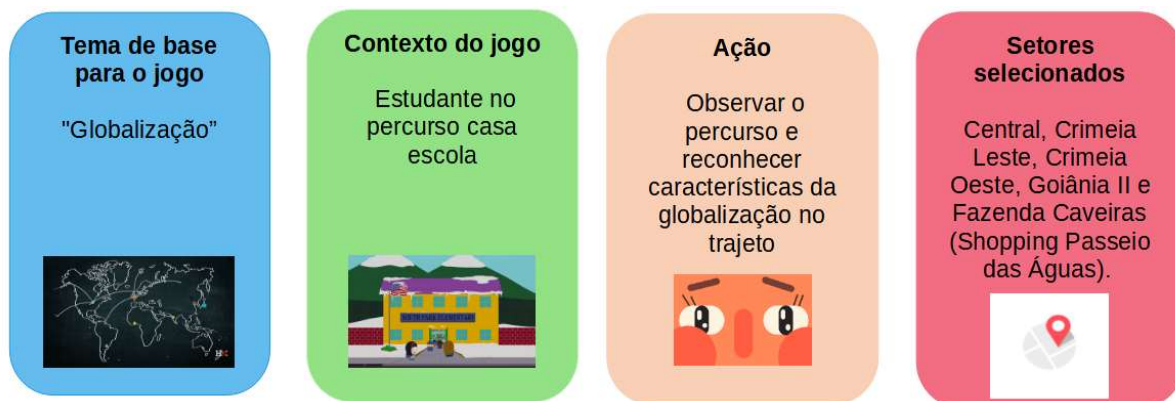


Fonte: autora (2025)

Como a turma já estava estudando o tema Globalização, a professora sugeriu que mantivéssemos o mesmo tema e trabalhássemos alguns aspectos do jogo com base nesse conhecimento prévio. Ela acreditava que os alunos se sentiriam mais à vontade com um conteúdo já explorado em sala de aula.

O jogo foi pensado a partir da realidade escolar. Estabelecemos que os estudantes se organizariam em grupos de até sete pessoas, sendo que cada grupo partiria de um ponto específico. A dinâmica envolveria a rotatividade dos participantes, na qual o responsável da vez teria que responder à questão sorteada, incentivando a participação de todo o grupo ao longo das rodadas.

**Figura 7 – Recorte temático da Professora A**



Fonte: autora (2025)

Essas escolhas visam fortalecer a compreensão dos estudantes sobre os processos de globalização e sua relação com o espaço vivido por eles. Para que o objetivo da atividade não se limitasse apenas a percorrer o trajeto até a escola, estabelecemos uma regra: o grupo vencedor seria aquele que acumulasse o maior número de respostas corretas ao longo do percurso casa-escola. Além disso, a formação dos grupos levou em consideração o conhecimento prévio dos estudantes sobre os aspectos da Globalização em cada setor analisado.

Os conceitos de lugar e território foram trabalhados de forma integrada, partindo da compreensão de que o espaço geográfico é resultado de múltiplas relações em constante transformação, influenciadas por dinâmicas de poder, economia e política (Massey, 2008). Durante a atividade, esses conceitos foram abordados tanto nas cartas do jogo quanto na representação cartográfica do tabuleiro, permitindo que os alunos percebessem como a Globalização reconfigura os territórios e ressignifica os lugares a partir das interações econômicas, sociais e culturais.

Massey (2008) destaca a aceleração e a disseminação das relações no espaço, enfatizando a intensificação das interconexões em uma perspectiva global, sobretudo no âmbito financeiro. Segundo a autora, o capitalismo, ao atingir um estágio avançado de internacionalização, redefine fronteiras, reorganiza territórios e

influencia diretamente as experiências cotidianas nos lugares, promovendo interações que não se restringem a limites geopolíticos fixos, mas que são constantemente recriadas nas redes da economia global.

A autora destaca como a Globalização intensifica as conexões espaciais, promovendo interações que transcendem fronteiras e redefinem as relações entre lugar e território. Atualmente, mais pessoas viajam com maior frequência e para destinos cada vez mais distantes, refletindo a aceleração dos fluxos de mobilidade. Os produtos do cotidiano, como vestuário e alimentos, são resultados de cadeias produtivas distribuídas globalmente, abrangendo desde fábricas na América Latina até centros industriais no sudeste asiático. Até mesmo a comunicação foi transformada: se antes as correspondências levavam dias para cruzar um país, hoje as interações são instantâneas, mediadas por e-mails e outras plataformas digitais, evidenciando o papel da tecnologia na reconfiguração dos espaços geográficos e das experiências nos lugares.


No processo de criação achamos necessário elaborar boas experiências de jogo para os jogadores; para tanto, consideramos a perspectiva de Salen e Zimmerman (2012), a interação lúdica significativa (*meaningful play*), que traz respostas, mas também levanta questões próprias de cada estudante, desafiando as suposições que eles possam ter sobre o tema da globalização.

Inicialmente, os bairros de onde os estudantes partiriam também estavam relacionados aos meios de transporte utilizados no trajeto. Setores mais distantes seriam associados a veículos como carros, motocicletas ou ônibus, enquanto os mais próximos utilizariam bicicletas ou fariam o percurso a pé. No entanto, essa característica foi excluída, pois não conseguimos encontrar peças que representassem adequadamente esses meios de transporte.

Além do tabuleiro, identificamos a necessidade de incluir cartas para desenvolver dinâmicas e eventos no jogo, abordando como a globalização afeta cada setor representado pelos grupos. Além das cartas que tratam do cotidiano, decidimos incluir cartas de eventos negativos, que exploram os desafios da globalização, e cartas de sorte, que apresentam os aspectos positivos desse processo.

Por fim, achamos essencial a adição de uma narrativa para dar significado ao jogo e integrar o estudante com os acontecimentos. Após algumas correções e adaptações a narrativa de imersão ficou assim:

**Figura 8 – Narrativa do jogo criada pela Professora A**



**Caminho casa escola**

“Você está a caminho da escola, mas percebe que está atrasado. Enquanto caminha, sua mente se volta para as aulas da querida professora de Geografia, onde vocês exploraram o tema da Globalização. Ao longo do trajeto pela cidade, várias cenas cotidianas despertam sua atenção, lembrando você dos conceitos discutidos em sala de aula.

Você nota o movimento intenso do trânsito, observa as diversas opções de lazer, identifica diferentes tipos de comércio e moradias, e se depara com os problemas urbanos característicos de Goiânia. Tudo isso o faz refletir sobre os conteúdos geográficos estudados e como eles se aplicam ao seu entorno.

Para superar o desafio desse percurso, é importante manter o olhar atento, relacionando seus conhecimentos geográficos com o que vê ao seu redor. Lembre-se de colaborar com os colegas, revisar o que aprendeu sobre as práticas espaciais e usar esse conhecimento para compreender melhor a dinâmica da cidade.”

**Fonte: A autora (2024)**

A narrativa inicial, ambientada no trajeto casa-escola, tem como objetivo principal contextualizar o jogo e propiciar a reflexão dos alunos sobre os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula. Ao apresentar eventos locais familiares, a

narrativa busca ativar a memória dos estudantes e conectá-los aos conceitos geográficos aprendidos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

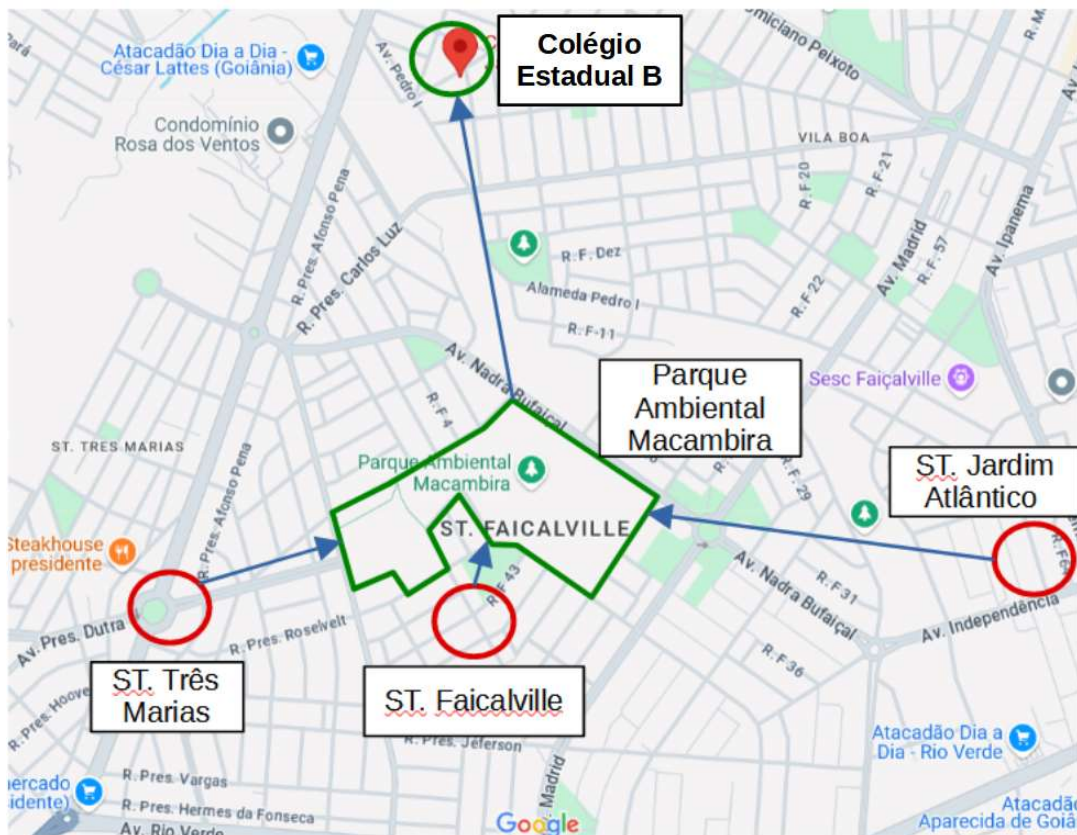
### **1ª Etapa do Colégio Estadual B**

A Professora B e eu nos reunimos para discutir a elaboração e estruturação de um jogo educativo para os estudantes do 9º ano. A pergunta central da professora foi: “O que é essencial para que um professor desenvolva um jogo do zero para os alunos em sala de aula?”. Após algumas reflexões e orientações, a professora definiu os seguintes pontos principais para a estrutura do jogo:

- Regras claras e diretas;
- Recorte espacial familiar aos estudantes;
- Tema alinhado ao currículo;
- Elementos interativos, como tabuleiro, cartas e dinâmicas;
- Situações de sorte ou revés, mímicas e perguntas;
- Locais que façam parte do cotidiano dos estudantes.

Com isso em mente, a professora decidiu que os bairros participantes do jogo estariam no entorno do Parque Macambira, como Jardim Vila Boa, Setor Novo Horizonte, Jardim Presidente e Jardim Turquesa. Após perceber a necessidade de incluir não apenas o parque, mas também a escola, os setores definidos para o jogo foram Jardim Atlântico, Setor Faiçalville e Setor Três Marias.

### **Figura 9 – Recorte espacial da Professora B**



Fonte: autora (2025)

No jogo, os conceitos de lugar e território foram explorados a partir da temática da Globalização e de seus impactos no cotidiano, integrando tanto os aspectos físicos e naturais da região quanto as dinâmicas sociais e políticas. Seguindo a perspectiva de Massey (2008), o lugar foi compreendido como um espaço em constante transformação, moldado por múltiplas interações e fluxos globais que influenciam as vivências locais. Já o território, conforme Haesbaert (2004), foi abordado como uma construção social que envolve disputas de poder e diferentes formas de apropriação do espaço.

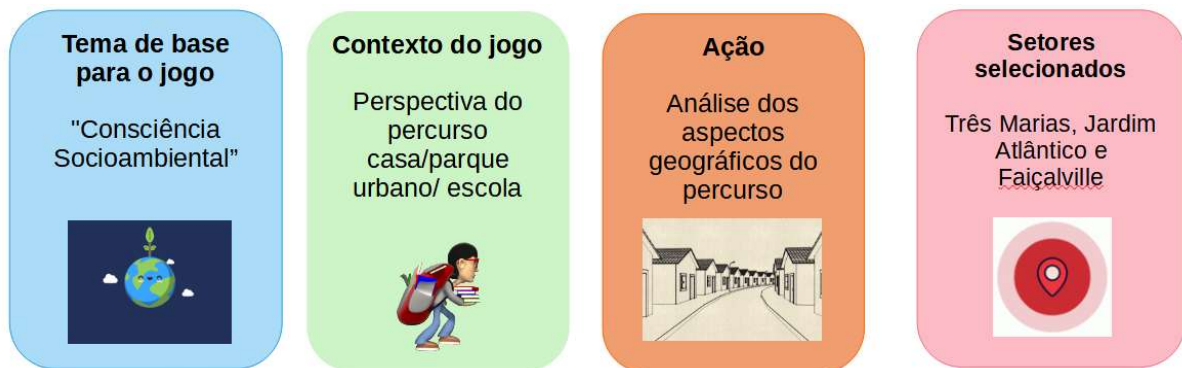
Esses conceitos foram trabalhados por meio de cartas que apresentavam dilemas reais enfrentados pelos estudantes, como a violência urbana e os conflitos entre grupos pelo uso do espaço público no Parque Macambira. Além disso, foram discutidos interesses econômicos que impactam diretamente a configuração

territorial, como a atuação de empresas privadas na aquisição de áreas próximas ao parque para a construção de condomínios. Assim, o recorte espacial representado no tabuleiro do jogo não apenas retratou o parque como um cenário físico, mas também evidenciou as relações de poder e os processos globais que ressignificam esse lugar e reconfiguram seu território.

Esse contexto dialoga com a perspectiva de Santos (2002), pois, embora o mundo sempre tenha sido uma rede de lugares interconectados, a globalização intensificou essa interdependência, tornando cada local mais único e específico. Com base nessa perspectiva, a abordagem territorial proposta oferece uma nova maneira de entender a singularidade dos lugares. O autor define o território como um espaço “usado”, moldado pela interação entre o local e o global, convidando-nos a explorar as complexas relações que se formam entre diferentes escalas geográficas.

Dessa forma, a transformação dos territórios é vista como um processo dinâmico, influenciado por uma série de variáveis interligadas e em constante mudança. Nesse contexto, o conceito de desterritorialização ajuda a entender como os lugares são constantemente remodelados pelas forças da globalização. Sendo assim, a professora ressaltou a importância de evidenciar os impactos urbanos e as questões naturais que influenciam os problemas urbanos como pilares do conhecimento proposto pelo jogo. Dessa maneira, os estudantes poderiam compreender, reconhecer e relacionar esses conhecimentos com o cotidiano que vivenciam.

### **Figura 10 – Recorte temático da Professora B**



Fonte: autora (2025).

Esses recortes foram propostos pela professora B, considerando que o parque Macambira é um tema frequentemente abordado pelos estudantes. A escolha se fundamenta na relevância do parque urbano como um espaço de lazer para os seus estudantes. Além disso, a professora definiu a necessidade de um tabuleiro com um percurso de trinta casas interativas, nas quais os estudantes teriam 1 minuto para resolver os desafios propostos. A movimentação no tabuleiro seria determinada pela rolagem de um dado de seis faces, que permitiria ou não cair nas casas interativas. Para tornar a resolução de problemas mais atrativa, a condição de vitória seria acumular o maior número de respostas corretas, e não apenas alcançar a escola.

Por fim, achamos essencial a adição de uma narrativa para dar significado ao jogo e integrar o estudante com os acontecimentos. Após algumas correções e adaptações a narrativa de imersão ficou assim:

**Figura 11 – Narrativa do jogo criada pela Professora B**



### Entre a casa e a escola

“Você é estudante da Escola Estadual Jardim Vila Boa, em Goiânia. No trajeto diário entre sua casa e a escola, observa diversas situações e desafios urbanos, tanto no bairro da escola quanto nas áreas vizinhas e no Parque Macambira. Problemas como falta de segurança, descarte inadequado de lixo, pontos de venda de drogas e, durante o período de chuvas, inundações e falta de energia são recorrentes. Esses temas são frequentemente discutidos nas aulas de Geografia, envolvendo questões sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais.

Com o desejo de discutir esses assuntos com os colegas e professores, decide transformar essa jornada em um jogo educativo. Nele, cada grupo de alunos enfrentará desafios relacionados a esses problemas urbanos, e o jogo terminará quando o primeiro grupo chegar à escola.”

**Fonte: A autora (2024)**

Essa narrativa foi criada para contextualizar o início do jogo, que se passa no trajeto casa-escola, e para destacar as circunstâncias que levam cada estudante a refletir sobre os conteúdos estudados nas aulas de Geografia. O objetivo da narrativa é ativar a memória dos alunos em relação a eventos locais que podem ser interpretados sob uma perspectiva geográfica.

### 3.3. O encaminhamento didático do jogo de tabuleiro

Este tópico trata da segunda etapa do processo de elaboração dos jogos pedagógicos, detalhando a explicação das regras, a descrição das peças e a funcionalidade geral dos jogos para a Escola Estadual A e o Colégio Estadual B.

#### 2ª Etapa da Escola Estadual A

Quadro 5 – Componentes do Jogo da Escola Estadual A

1 tabuleiro de 1 metro por 1 metro	
5 dados de 6 faces	
5 peões	
122 cartas de Cotidiano	
38 cartas Deu Bom (sorte)	
60 cartas Deu Ruim (azar)	

Fonte: A autora (2024)

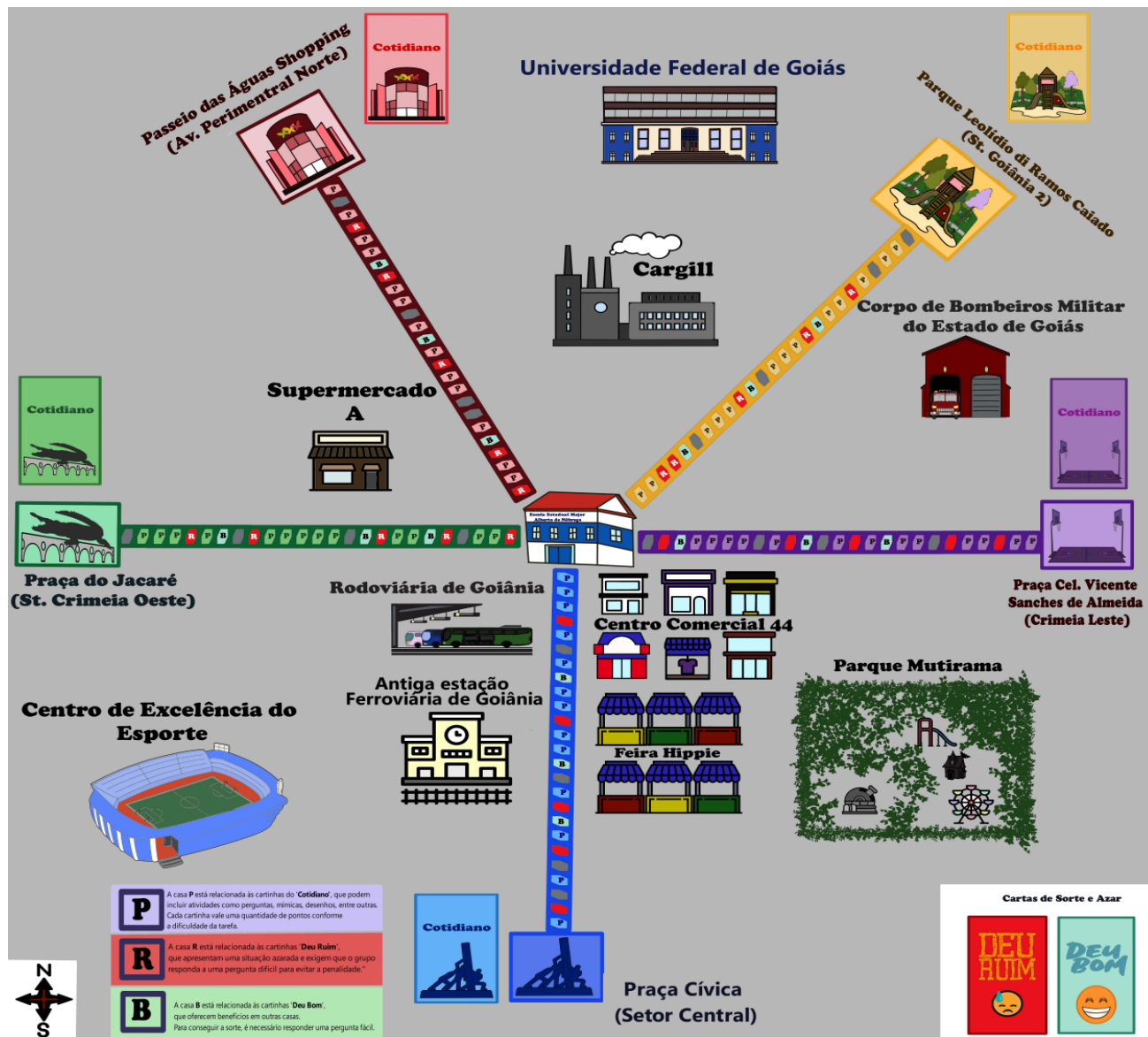
Ele foi projetado para ser jogado em equipes, formando 5 grupos com, no mínimo, 2 e, no máximo, 7 participantes cada. Cada equipe deve escolher um ponto de partida entre as seguintes opções: Goiânia 2, Crimeia Leste, Crimeia Oeste, Centro ou Passeio das Águas. O objetivo é chegar à escola acumulando o maior número possível de respostas corretas ao longo do percurso. O jogo termina assim que o primeiro grupo alcançar a escola, momento em que se inicia a contagem de pontos para determinar o vencedor, considerando o tempo de aula disponível.

Cada grupo de estudantes escolhe o setor onde mora ou aquele que mais se aproxima de seu bairro, partindo de um ponto de destaque em cada região. No setor Goiânia 2, o ponto de partida é o Parque Leolídio di Ramos Caiado, conhecido por ser um local de encontro para caminhadas, exercícios e piqueniques em família. No setor Crimeia Leste, o ponto de partida é a Praça Coronel Vicente Sanches de Almeida, popular pela quadra de esportes e pela movimentação de crianças e famílias, especialmente no final da tarde, quando as pessoas se reúnem para caminhar e frequentar os estabelecimentos ao redor.

No Centro, o ponto de partida é a Praça Cívica, um dos principais pontos de convergência administrativa e comercial de Goiânia, com acesso às principais avenidas da cidade. Já no Crimeia Oeste, o ponto de partida é a Praça do Jacaré, famosa pela feira popular e pelos estabelecimentos comerciais nas proximidades, além de ser um centro de atividades de lazer para os moradores locais. O último ponto de partida é na Avenida Perimetral Norte, no Passeio das Águas Shopping, um local muito frequentado pelos estudantes e familiar a todos da sala por ser um grande centro comercial que facilita a compreensão dos aspectos de globalização.

### **Figura 12 – Tabuleiro do jogo**

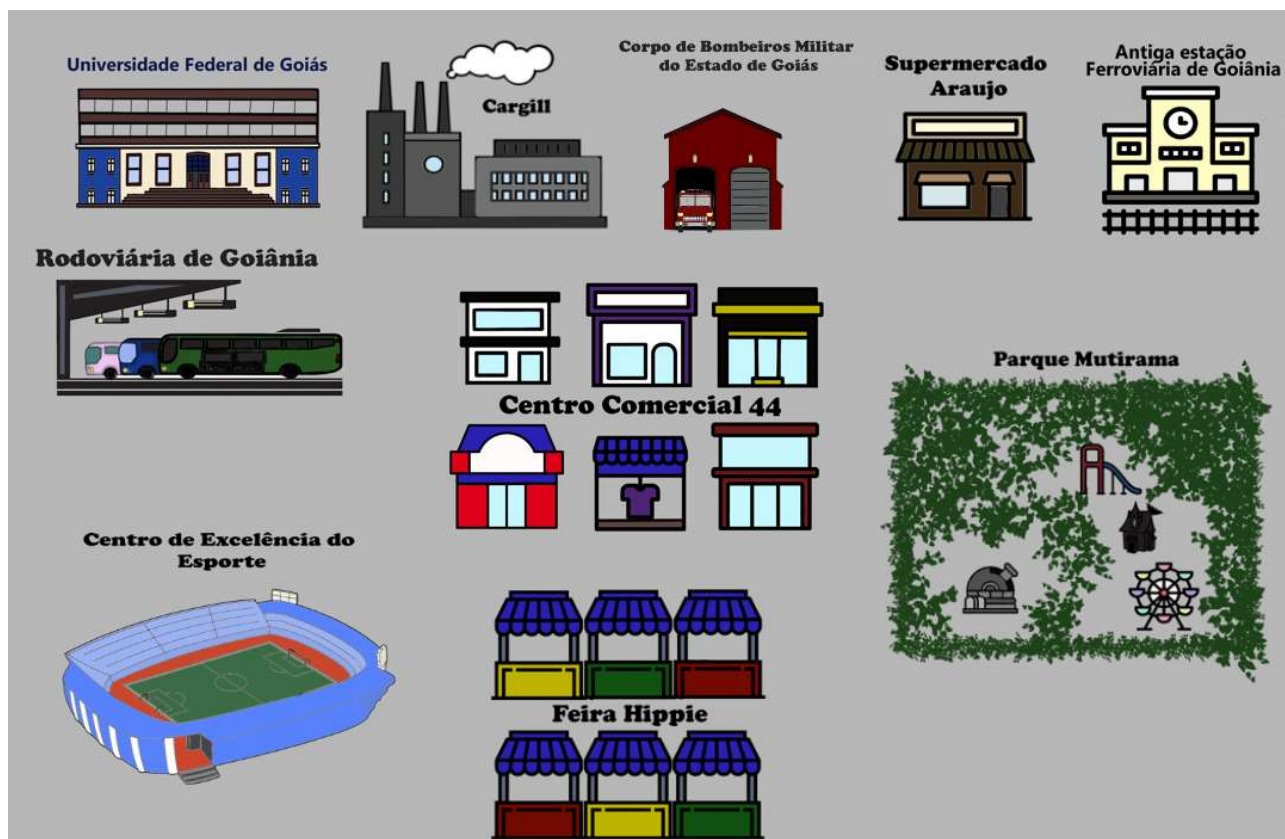
#### **Entre a Casa e a Escola: Explorando os Impactos da Globalização**



Fonte: A autora (2024).

Além dos pontos de partida, o tabuleiro também inclui alguns locais importantes próximos à escola, que representam estabelecimentos comerciais, políticos, econômicos e sociais presentes no dia a dia dos alunos. Na figura apresentada abaixo estão os respectivos lugares que são representados no tabuleiro:

Figura 13 – Lugares representados no tabuleiro



Fonte: A autora (2024)

Considerando a perspectiva de Massey (2000), esses lugares se destacam no tabuleiro por serem resultado de múltiplos processos e fluxos globais que envolvem dinâmicas territoriais que fazem parte do cotidiano estudantil. Eles estão constantemente conectados ao mundo mais amplo, integrados a redes de poder e territórios. Sendo assim, o tema globalização é abordado por meio de signos e seus significados durante o processo de interação e observação do tabuleiro. Os lugares escolhidos para compor o tabuleiro foram definidos em colaboração entre mim e a professora A.

A seleção foi feita após ela consultar os estudantes, perguntando quais eram os principais ambientes que frequentavam em seu cotidiano, outros foram decididos por serem importantes aos lugares. Os pontos representados são:

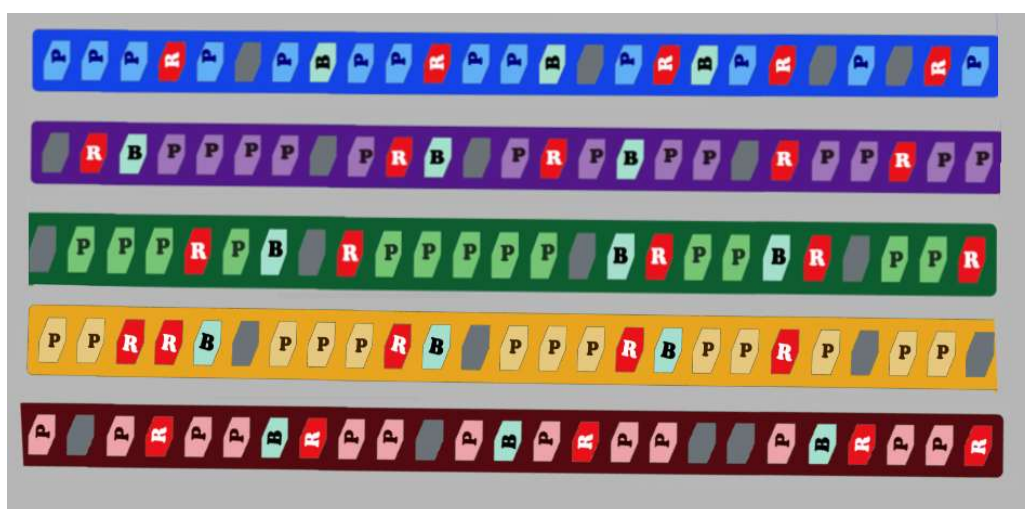
- Universidade Federal de Goiás (Campus Samambaia): representa um espaço de produção de conhecimento crítico e científico.
- Cargill: a presença da Cargill, uma das maiores multinacionais do setor de agronegócio.
- Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás: representa um órgão de proteção social que emergiu de necessidades históricas ligadas à segurança pública e à mitigação de desastres.
- Supermercado A: é um ponto que proporciona bens essenciais à população e fomenta a economia local, além de um ponto de encontro dos estudantes antes e depois das aulas.
- Antiga estação ferroviária de Goiânia: simboliza o desenvolvimento histórico das infraestruturas de transporte e o progresso econômico da cidade em determinado período, tornando-se uma representação histórica e cultural.
- Rodoviária de Goiânia: reflete o papel do transporte rodoviário no Brasil desempenha um papel fundamental como principal meio de integração entre as regiões, favorecendo o comércio local ao atrair compradores atacadistas de diversas partes do país. Essa dinâmica é fortalecida pela proximidade com importantes centros comerciais, como a Feira Hippie e o Centro Comercial da 44, que se destacam como polos de compras.
- Centro Comercial 44: um ponto de comércio popular de roupas que evidencia a dinâmica da economia formal e informal e o empreendedorismo em Goiás.
- Feira Hippie: nela o espaço para o pequeno empreendedor se expande, mas também está sujeito à lógica de mercantilização e urbanização da cidade, frequentemente enfrentando pressões de regulação econômica e fiscal do poder público municipal.
- Parque Mutirama: representa o lazer acessível para a população da cidade. Reflete a necessidade de espaços de lazer público em um contexto de desigualdade social, sendo um lugar de lazer popular em contraste com os espaços privados elitizados.
- Centro de Excelência do Esporte (Estádio Olímpico Pedro Ludovico): um importante espaço para o desenvolvimento esportivo em Goiás, abrigando

tanto eventos locais quanto nacionais. Atualmente gerido pela Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL).

Nesse momento de desenvolvimento, a Professora A e eu decidimos que seria importante apresentar, no mapa, lugares que possuíam alguma importância e relevância aos estudantes. Sendo assim, ela apontou, além dos setores de partida, lugares como o Centro Comercial da 44, a Feira Hippie, o Parque Mutirama, a Rodoviária de Goiânia, o mercadinho que muitos alunos costumam frequentar e a antiga estação ferroviária de Goiânia. A professora destacou os pontos importantes desses lugares, observando que seria uma representação muito informativa e significativa aos estudantes. Eu apontei outros pontos que também acreditei serem relevantes, como a Cargill, a UFG (Campus Samambaia) e o Estádio Olímpico.

Além desses lugares o jogo apresenta rotas que levam os estudantes até a escola, em que cada rota possui o mesmo número de casas para todos, além das mesmas quantidades de perguntas sobre o cotidiano, casas de sorte e casas de azar, como podemos ver representado na figura abaixo, logo abaixo.

**Figura 14 – Trajetórias casa-escola do jogo da Escola Estadual B**

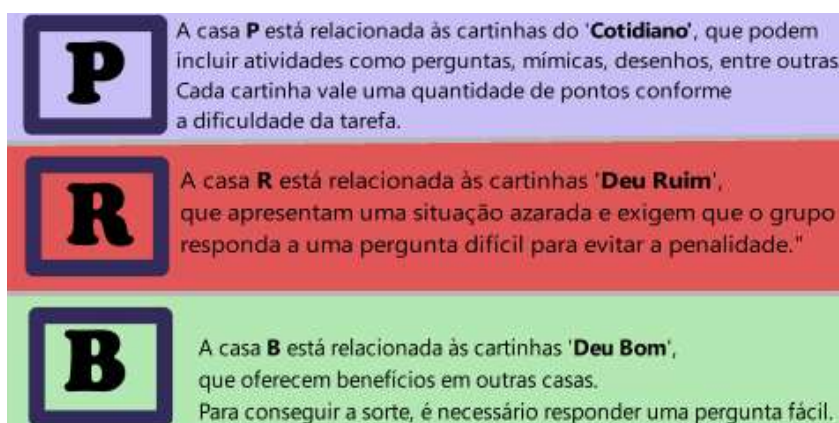


Fonte: A autora (2024)

Embora as rotas tenham distribuições diferentes, todos os grupos possuem chances semelhantes de “cair” em opções de perguntas, sorte ou azar. Quase todas as casas do tabuleiro têm uma letra que indica de qual “monte de cartas” o grupo deve retirar uma carta. Apenas as casas cinzas são neutras, não vinculadas a nenhum monte; elas representam um “lugar de espera”, simbolizando o esquecimento do estudante em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com o objetivo de criar um jogo mais próximo da realidade dos alunos, optamos por um tabuleiro linear e a inclusão de lugares familiares. Essa personalização, combinada com a mecânica de disputas nas cartas, torna o jogo mais interessante e significativo para os jogadores. A figura a seguir ilustra as letras que compõem as casas do jogo e seus respectivos significados.

**Figura 15 – Representações das letras das casas do trajeto**



Fonte: A autora (2024)

As letras no tabuleiro representam diferentes tipos de cartas: as Cartas do Cotidiano, indicadas pela letra “P” (pergunta), as cartas Deu Ruim (azar), identificadas pela letra “R”, e as cartas Deu Bom (sorte), representadas pela letra “B”. Cada tipo de carta possui suas próprias características e dinâmicas, que podem favorecer ou prejudicar os grupos de diferentes maneiras.

Acreditamos que nomear as casas como “Deu Ruim”, “Deu Bom” e “Cotidiano” aproximaria os estudantes do jogo, pois utiliza uma linguagem que

dialoga com sua faixa etária. A seguir, apresentamos a representação e a explicação das cartas de sorte e azar.

**Figura 16 – Cartas de Sorte e Azar do jogo**



Fonte: A autora (2024)

A carta vermelha representa momentos de infortúnios pelos quais os estudantes podem passar durante o jogo. É fundamental ressaltar que a seleção das figuras nas cartas dialoga diretamente com a cultura digital dos emojis<sup>13</sup>. Esses ícones visuais, que substituem palavras e expressam emoções, foram intencionalmente escolhidos para enriquecer a comunicação visual do jogo. Geralmente, essas cartas contêm questões mais difíceis e gerais, que vão além do conhecimento habitual sobre globalização, envolvendo dúvidas que podem surgir ao longo do percurso. As condições para respondê-las são as seguintes:

- Todos jogam: Quem errar volta duas casas.
- Escolha um grupo para jogar com você: Se errarem, ambos os grupos voltam uma casa.
- Escolha dois grupos para jogarem contra você: Quem errar volta duas casas.

---

<sup>13</sup> A rigor, emojis são apenas as figuras geradas pelo Unicode que, segundo o glossário da empresa, é um padrão para representação digital de caracteres usados para a escrita de todas as línguas, mas a palavra tem sido usada também para designar os stickers (Paiva, 2016, p.384).

- Jogada solo: Responda a pergunta ou volte duas casas.

Inicialmente, essas cartas foram projetadas apenas como forma de punição, incentivando os participantes a se esforçarem para acertar as respostas. Posteriormente, essa dinâmica foi ajustada pelos estudantes e pela Professora A, que consideraram que o esforço para responder às perguntas seria mais significativo caso elas contribuíssem para a pontuação das equipes que acertassem. Assim, as cartas também passaram a ser contabilizadas na pontuação.

Ao elaborar essas cartas de azar, tínhamos em mente incentivar a participação conjunta dos grupos, propondo um desafio que incentivasse a disputa saudável e o esforço para acertar. As perguntas associadas ao azar foram planejadas para serem mais difíceis, promovendo maior reflexão e trabalho em equipe. Caso algum grupo não consiga respondê-las corretamente, a dificuldade da questão será reconhecida como parte do desafio.

As cartas verdes, relacionadas à sorte, apresentam perguntas mais fáceis, com apenas duas opções de resposta, oferecendo algum tipo de benefício. No percurso, há poucas casas de sorte, e as condições de avanço caso o grupo acerte a pergunta são:

- Avance uma casa.
- Avance duas casas.
- Pule uma casa de “Deu Ruim”.

Inicialmente, essas cartas não concediam pontos de acerto, pois o benefício já estava descrito nelas e seria utilizado apenas em caso de resposta correta. Contudo, essa regra foi modificada durante a prática do jogo, levando em consideração o esforço dos grupos para acertarem as perguntas.

As cartas de sorte, por sua vez, tinham o efeito oposto às de azar: permitiam que os estudantes avançassem para as próximas casas ao responderem corretamente à questão apresentada. Esse avanço poderia ser vantajoso ou não, dependendo da estratégia do grupo, já que o objetivo da disputa era acumular o

maior número de acertos antes de alcançar o destino final, a escola. Escolhemos perguntas mais fáceis para essas cartas, considerando que elas poderiam atuar como um acelerador para concluir o jogo dentro do tempo previsto para a sala de aula.

Além dos benefícios e penalidades que cada carta oferece, as dinâmicas das perguntas variam e incluem desafios como mímicas, desenhos, adivinhações dos contextos ou completar frases. Isso tornou a dinâmica do jogo mais ativa, não se limitando ao formato de *Quiz*. As cartas de Cotidiano, representadas na abaixo, seguem esses mesmos formatos, mas suas perguntas são mais específicas, voltadas aos setores, tornando os questionamentos mais objetivos e focados no espaço familiar aos estudantes.

**Figura 17 – Cartas do Cotidiano do Escola Estadual A**



Fonte: A autora (2024)

Por fim, as cartas Cotidiano trazem como símbolos os principais locais dos setores selecionados para o desenvolvimento do jogo: o Setor Central (com o Monumento às Três Raças), a Avenida Perimetral Norte (com o Passeio das Águas Shopping), o Setor Crimeia Oeste (com a Praça do Jacaré), o Setor Goiânia 2 (com o Parque Leoldio di Ramos Caiado) e o Setor Crimeia Leste (com a Praça Coronel Vicente Sanches de Almeida). Desde o início, essas cartas foram projetadas para gerar pontuação aos grupos, testando seus conhecimentos sobre esses locais.

Com o objetivo de criar um universo visual coeso para o jogo, desenvolvi todas as artes, desde as cartas até o tabuleiro. Utilizando o software Krita e inspirando-me em diversas fontes, busquei criar um estilo visual que complementasse a temática do jogo. Elas abordam o tema da globalização e o conceito par de lugar-território, apresentando conflitos entre grupos que ocupam o mesmo espaço, mas que não convivem de maneira harmônica.

Essas cartas foram criadas com o objetivo de destacar os locais de convivência dos setores, as territorialidades dos moradores, os aspectos da globalização e as características que marcam o cotidiano desses setores. A professora A selecionou esses locais por serem amplamente comentados pelos estudantes, especialmente devido às praças e áreas de lazer que oferecem. Ela considera importante ressaltar essas características, para que os alunos ampliem seu conhecimento geográfico sobre a cidade e compreendam como esses aspectos estão conectados aos conteúdos ensinados em sala de aula, estabelecendo uma relação entre o conhecimento geográfico e o cotidiano dos estudantes.

## 2ª Etapa da Colégio Estadual B

**Quadro 6 – Componentes do Jogo do Colégio Estadual B**

<p><b>1 tabuleiro de 1 metro por 1 metro</b></p>	
<p><b>6 dados de 6 faces</b></p>	
<p><b>6 peões</b></p>	

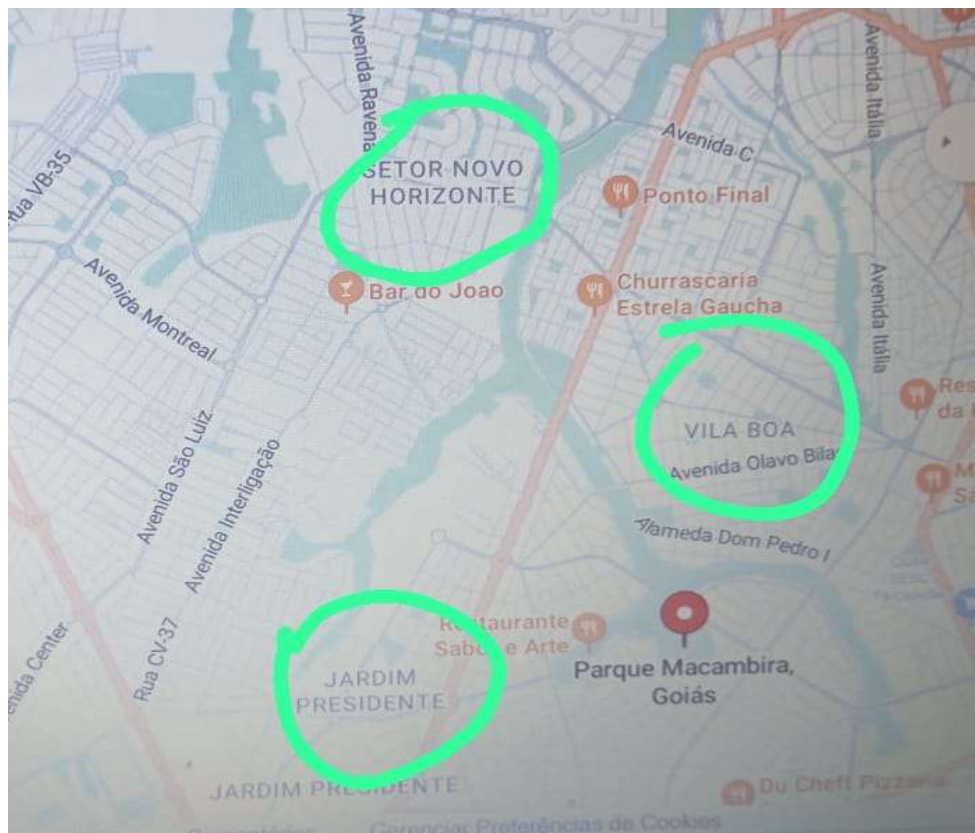
<p><b>87 Cartas de Cotidiano</b></p>	
<p><b>90 Cartas do Macambira</b></p>	

Fonte: A autora (2024).

O jogo foi projetado para equipes, formando seis grupos de dois a sete participantes cada. Cada equipe escolhe um ponto de partida entre os setores Jardim Atlântico, Faiçalville e Três Marias, e o objetivo é chegar à escola acumulando o máximo de respostas corretas ao longo do caminho. O jogo termina quando o primeiro grupo chega à escola, iniciando a contagem de pontos para determinar o vencedor, de acordo com o tempo de aula disponível.

Inicialmente, as regiões definidas pela Professora B para o jogo estavam localizadas distantes da área do parque, pois correspondiam aos setores onde residiam alguns dos estudantes. Contudo, ao longo do desenvolvimento do jogo, foram usados lugares mais próximos ao parque que abrigavam uma quantidade menor de estudantes. A escolha inicial da professora está representada na figura abaixo.

**Figura 18 – Recorte espacial da Professora B**



Fonte: Professora B (2024).

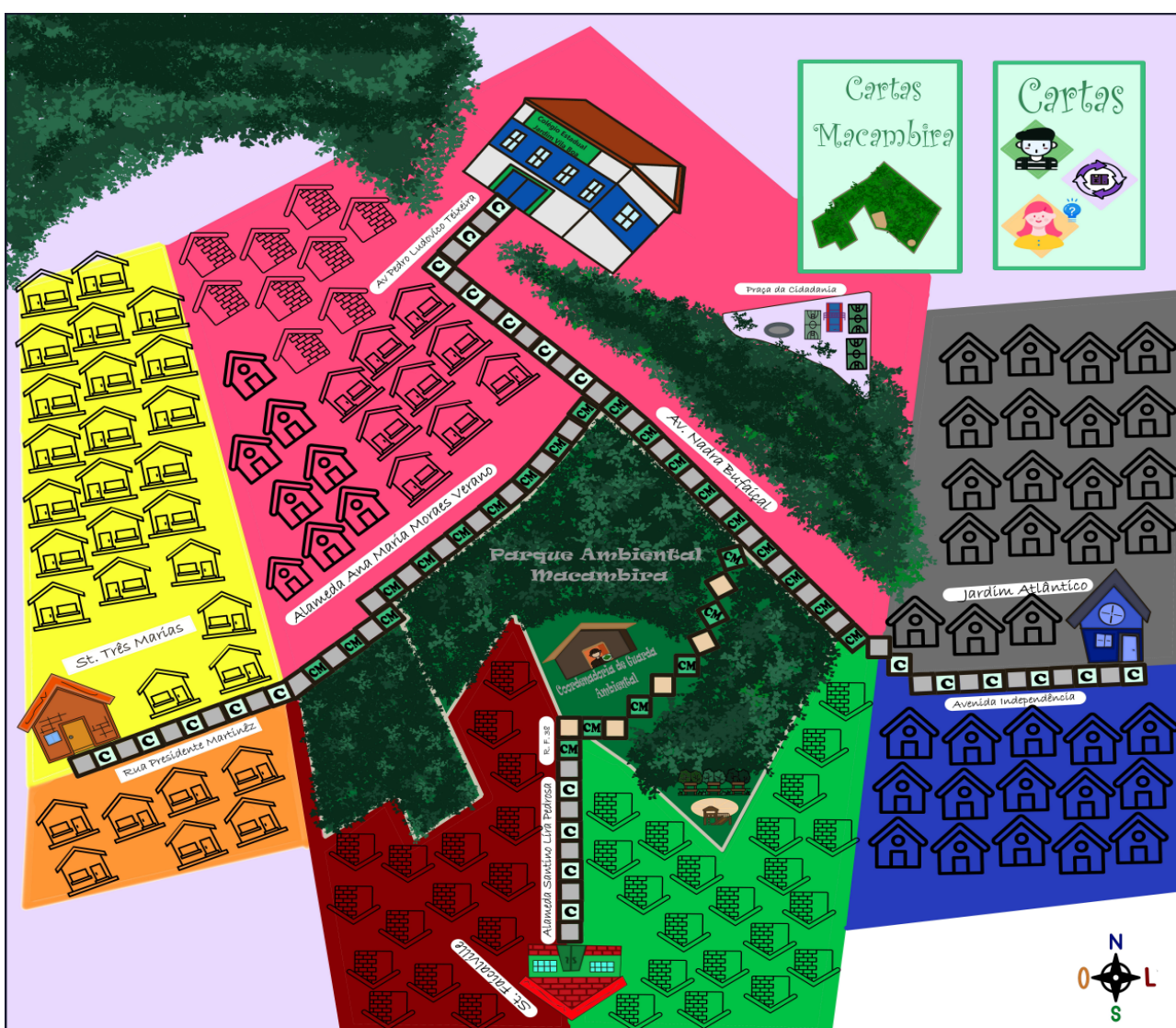
Após análise, definimos os setores Façalville, Jardim Atlântico e Três Marias como o foco de nossa ação, localizados na região sudoeste de Goiânia. Para melhor orientar a comunidade, incluiremos em nossos materiais as seguintes vias de acesso à escola: Rua Presidente Martinêz e Alameda Ana Maria Moraes Verano (Setor Três Marias), Alameda Santiago Líra Pedrosa e R.F.38 (Setor Façalville), Avenida Independência e Avenida Nadra Bufaiçal (Setor Jardim Atlântico), e a Avenida Pedro Ludovico Teixeira, onde a escola está localizada.

Para iniciar o jogo, cada grupo de estudantes seleciona um dos setores: aquele onde reside ou o que mais se assemelha, ou se aproxime, ao seu bairro. A partir desse ponto, os participantes exploram aspectos da globalização e da consciência ambiental presentes naquela região, tornando a experiência de jogo ainda mais personalizada.

Acreditamos que seria mais prático organizar os estudantes em três pontos do tabuleiro, reservando um dos lados para que o mediador pudesse acompanhar

melhor o desenrolar da partida. Ao montar o tabuleiro, a Professora B fez questão de incluir nesse elemento uma representação da Praça da Cidadania, popularmente chamada pelos estudantes de “pracinha do skate”. Esse local foi escolhido por ser um espaço frequentado pela maioria deles, onde praticam esportes, brincadeiras e exercícios, além de realizarem reuniões e competições.

**Figura 19 – Tabuleiro do jogo**  
**Entre a Casa e a Escola: Explorando a Consciência Ambiental**



Fonte: A autora (2024)

O mapa foi desenvolvido para que dois grupos partissem de cada casa de cada setor; os nomes que estão em destaque nos mapas são os nomes das principais ruas que levam até a escola. Optamos pelas cores preto, amarelo, laranja, vermelho, verde e azul, pois acreditamos que são mais fáceis de encontrar para os peões. Além disso, essas cores ajudam a identificar e caracterizar cada grupo. Como dois grupos partem de cada setor, consideramos importante utilizar cores diferentes, dividindo os lugares em dois territórios distintos e destacando a competição entre os grupos do mesmo setor.

**Figura 20 – Parque Ambiental Macambira**



Fonte: A autora (2024)

Localizado em Goiânia, o Parque Macambira é um dos principais componentes do Programa Urbano Ambiental Macambira Anicuns, que tem como objetivo principal a recuperação e a preservação dos córregos Macambira e Anicuns.

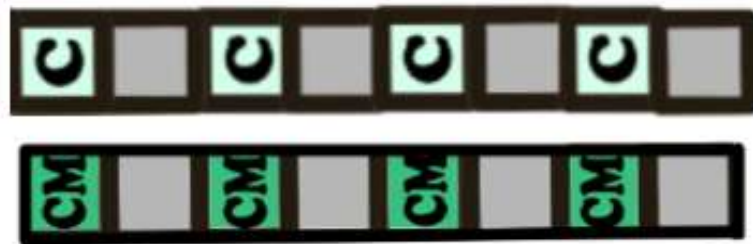
A Prefeitura de Goiânia, no Programa Urbano Ambiental Macambira Anicuns, apresenta o parque da seguinte forma:

O Parque Linear Macambira Anicuns inicia-se nas nascentes do Córrego Macambira, na região sudoeste de Goiânia, seguindo sentido norte pelo referido curso d'água até sua foz no Ribeirão Anicuns e por este, tomando rumo nordeste, com obras do parque finalizando na altura da ponte da Avenida Goiás Norte, nas imediações do Setor Urias Magalhães. A área de abrangência do PUAMA tem 131 bairros que correspondem a aproximadamente 57.000.000 m<sup>2</sup> (Prefeitura de Goiânia, 2015, p. 7).

Além de proteger os recursos hídricos da cidade, o parque oferece à população, áreas verdes e espaços de lazer, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e a promoção da saúde. Com uma extensão de aproximadamente 24 km<sup>2</sup>, o parque também desempenha um papel fundamental na mitigação dos impactos das enchentes e da poluição hídrica, comuns em áreas urbanas. Através de suas ciclovias, trilhas e áreas de convivência, o parque incentiva o contato da comunidade com a natureza e a prática de atividades físicas, promovendo a educação ambiental e a conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente.

A Professora B optou por utilizar o Parque Macambira como ponto central do jogo devido ao seu potencial geográfico, à familiaridade dos alunos com o espaço e à alta frequência de visitas. Ela observou que o parque é muito popular entre os estudantes da escola e que eles demonstraram grande interesse em explorar suas características por meio de atividades lúdicas.

### **Figura 21 – Caminho casa-escola do Colégio Estadual B**



Fonte: A autora (2024)

O percurso entre casa e escola foi padronizado para todos os estudantes. As casas "C" representam as Cartas de Cotidiano, enquanto as casas "CM" correspondem às Cartas Macambira, e as casas cinzas são livres. Decidimos manter um equilíbrio entre casas interativas e casas livres, considerando o tempo de aula e para evitar que o jogo se tornasse intimidador. A professora comentou que alguns estudantes poderiam sentir insegurança ao responder às questões, então essa estrutura busca tornar a experiência mais confortável e inclusiva. Ela explica:

“Carol, acredito que seria melhor não colocar tantas questões assim. Meus alunos podem ter dificuldade em responder, e alguns podem até sentir medo. Por isso, prefiro que não haja muitas questões, para que eles não se sintam pressionados a responder” (Professora B, 2024).

A preocupação da Professora B é um ponto de partida para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a forma como as perguntas podem ser desenvolvidas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Acredito que, em sua perspectiva, ao encontrar um equilíbrio entre desafio e segurança, talvez seja possível criar um ambiente de aprendizagem mais confortável para seus estudantes.

A figura a seguir apresenta os dois tipos de montes de cartas que definimos para o jogo: as cartas de cotidiano, relacionadas à conscientização ambiental e urbana voltada aos setores, abordando tópicos sob essa perspectiva, e as cartas Macambira, focadas nos problemas e nas características ambientais existentes no parque.

**Figura 22 – Cartas de Cotidiano e Cartas Macambira**



Fonte: A autora (2024)

As cartas Macambira e Cotidiano incluem quatro tipos de interação: mímica, múltipla escolha, atitude consciente e sorte ou revés. Nas cartas Cotidiano, as perguntas abordam problemas enfrentados pelos sujeitos da pesquisa em seu dia a dia, como, por exemplo:

“Em Goiânia, a falta de tratamento adequado da água usada em lava-jatos pode causar a infiltração de contaminantes no solo, resultando na \_\_\_\_\_ do freático”. Opções: a) filtragem natural; b) decantação; c) purificação; d) poluição” (Autora e Professora B, 2024).

Já as cartas Macambira enfocam conteúdos ambientais relacionados ao Parque Macambira, com questões do tipo:

“Como o Parque Macambira Anicuns contribui para a conscientização sobre a importância da preservação dos recursos hídricos? Opções: a) Por meio da recuperação dos córregos Macambira e Anicuns; b) Cercando os rios para protegê-los; c) Com o assoreamento do córrego macambira; d) Mantendo-se limpo” (Autora e Professora B, 2024).

Vale destacar que tanto os temas quanto boa parte da estrutura do jogo foram desenvolvidos em colaboração com os próprios sujeitos da pesquisa. Esse formato de jogo se mostra poderoso, especialmente para trabalhar os componentes físico-naturais do contexto urbano junto aos alunos do 9º ano, relacionando o conteúdo a um espaço que eles frequentam e reconhecem. Segundo Young (2016), ele aborda o conhecimento poderoso da seguinte forma:

[...] disciplinas escolares – que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos – respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão (Young, 2016, p. 27).

A criação colaborativa do jogo permitiu que os alunos do 9º ano estabelecessem uma relação mais profunda com os conteúdos sobre o ambiente urbano, ao conectarem os conhecimentos teóricos a experiências práticas em seus próprios bairros. Essa abordagem, conforme Young (2016), é crucial para que o ensino seja significativo e contribua para a construção de um conhecimento sólido e duradouro.

### **Figura 23 – Tipos de interação das cartas**



Fonte: A autora (2024)

As cartas, componentes essenciais do jogo de tabuleiro aqui proposto, foram desenvolvidas por ambas pesquisadora e sujeita da pesquisa com o propósito de enriquecer a experiência lúdica e pedagógica dos jogadores. Ao inserir um elemento de aleatoriedade, as cartas transformam cada partida em um evento único, exigindo dos participantes a constante adaptação de suas estratégias e a promoção do trabalho colaborativo.

Além de dinamizar o jogo, as cartas desempenham um papel fundamental na representação de diversos elementos geográficos, como diferentes lugares da cidade, conflitos territoriais, fenômenos naturais e aspectos culturais. Essa diversidade temática contribui para uma experiência de aprendizagem mais rica e personalizada, permitindo que os jogadores estabeleçam conexões entre o jogo e o mundo real.

Ao explorar diferentes aspectos da Geografia por meio das cartas, o jogo incentiva o desenvolvimento de habilidades como:

1. **Pensamento crítico:** Ao se depararem com situações imprevistas, os jogadores são desafiados a analisarem as informações disponíveis e tomarem decisões estratégicas.
2. **Resolução de problemas:** As cartas podem apresentar desafios que exigem a busca por soluções criativas e a cooperação entre os jogadores.
3. **Trabalho em equipe:** A necessidade de lidar com as incertezas introduzidas pelas cartas incentiva a colaboração e a comunicação entre os participantes.

As cartas propõem uma variedade de atividades para engajar os alunos. A mímica estimula a criatividade e a comunicação, enquanto as cartas de Atitude Consciente promovem a reflexão sobre comportamentos. As perguntas de múltipla escolha exploram conhecimentos geográficos, e as cartas de Sorte ou Revés adicionam um elemento de imprevisibilidade, tornando o jogo mais dinâmico.

Sendo assim, as cartas, ao combinarem elementos de aleatoriedade e representação geográfica, contribuem significativamente para a construção de um jogo de tabuleiro que não apenas diverte, mas também educa, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais importantes para a formação integral dos jogadores.

A produção das cartas e dos tabuleiros levou aproximadamente dois meses, desde a criação dos modelos até a montagem final das peças. Os peões, dados e a ampulheta foram reaproveitados de outros jogos do meu uso pessoal. O custo estimado de cada tabuleiro, com dimensões de 1m x 1m, foi de aproximadamente 150 reais, sendo impresso em placas altamente resistentes. Já as cartas foram confeccionadas em uma impressora doméstica, utilizando papel cartão grosso, cujo pacote de 100 folhas custa cerca de 31 reais.

### **3.3.1 Etapas do percurso**

O desenvolvimento pedagógico do jogo na Escola Estadual A incluiu uma apresentação realizada em uma aula de 45 minutos. Durante esse tempo, foram explicados o tema, as características e as regras que os alunos deveriam seguir. A

elucidação foi acompanhada por uma exibição em PowerPoint, enquanto o jogo e suas peças estavam expostos em sala para facilitar o entendimento. A exibição foi organizada em etapas específicas para garantir que todos os elementos do jogo fossem compreendidos pelos estudantes. As etapas são as seguintes:

1. Apresentação do título do jogo;
2. Peças do jogo;
3. Regras do jogo;
4. Tabuleiro;
5. Função das cartas;
6. Narrativa.

Nesse momento, a turma não apresentou muitas dúvidas sobre o tema do jogo ou a maneira de jogá-lo, mas a Professora A percebeu que alguns estudantes pareciam confusos e relatou que a ação de jogar faz com que a compreensão das regras se tornem mais compreensíveis. Nessa perspectiva, podemos considerar os saberes de Silva (2019), que ressalta que os conhecimentos práticos têm um papel muito importante, pois ajudam a atender, de forma direta, às necessidades do aprendizado.

Ensinar é usar diferentes tipos de saberes, combinando e adaptando-os durante as aulas, sempre transformando-os de acordo com as situações e desafios que surgem. Por isso, a explicação teórica oferece um conhecimento inicial, que serve como base para a prática e experimentação, embora não seja completa. Após a apresentação das regras, os estudantes compreenderam melhor o jogo, o que facilitou a execução sem grandes dificuldades.

O desenvolvimento do jogo no Colégio Estadual B também teve duração de 45 minutos e foi organizado em etapas sequenciais para facilitar a compreensão dos alunos. A apresentação começou com o título e avançou para a introdução das peças, do tabuleiro e das regras. Utilizando slides projetados, os estudantes foram guiados por etapa, permitindo uma visualização clara do jogo. A função de cada carta e a narrativa do jogo foram detalhadas, oferecendo uma visão completa da experiência proposta.

**Figura 24 – Explicação das regras do jogo aos estudantes do 9º ano C do Colégio Estadual B**



**Fonte: A autora (2024)**

A apresentação do jogo despertou grande interesse e curiosidade nos alunos, que participaram ativamente da atividade. A sala tornou-se um ambiente colaborativo, com os estudantes fazendo perguntas e trocando ideias sobre as regras e a dinâmica do jogo. Entre as questões levantadas estavam: “Quais são as perguntas relacionadas ao Macambira?” e “Como responder às perguntas sobre consciência ambiental?”. Essa interação demonstrou o envolvimento dos alunos e sua disposição para compreender e participar do processo de forma significativa. A turma selecionada para o teste demonstrou grande entusiasmo e confiança em seus conhecimentos geográficos, o que indica que a atividade tem o potencial de tornar o aprendizado mais divertido e significativo.

### **Encaminhamento do jogo escolar (tabuleiro) na Escola Estadual A**

Neste momento, a Professora A começa revisando as regras do jogo com os estudantes. Ela explica que o objetivo principal não é apenas chegar à escola, mas sim responder corretamente às perguntas que estão relacionadas ao cotidiano que eles vivenciam.

**Figura 25 – Professora A explicando previamente as regras do jogo (Escola Estadual A)**



**Fonte: A autora (2024)**

Essa foto revela muito do protagonismo e envolvimento da Professora A na pesquisa e no processo de mediação pedagógica. Essa análise do cotidiano, apresentada nas cartas dos setores escolhidos e vivenciada pelos estudantes, se baseia na perspectiva de Santos (1988). Segundo o autor:

O estudo das interações entre os diversos elementos do espaço é um dado fundamental da análise. Na medida em que função é ação, a interação supõe interdependência funcional entre os elementos. Através do estudo das interações, recuperamos a totalidade social, isto é, o espaço como um todo e, igualmente, a sociedade como um

todo. Pois cada ação não constitui um dado independente, mas um resultado do próprio processo social (Santos, 1988, p. 6).

Nessa abordagem, é possível refletir sobre o cotidiano das pessoas comuns e como as relações de poder se manifestam no espaço geográfico que as envolve. O autor explora como a organização do espaço reflete as desigualdades sociais e o impacto disso na vida diária, especialmente nas cidades.

Após a explicação, iniciou-se a divisão das equipes, estipulando que cada grupo deveria ter 4 integrantes em cada ponto de partida. No entanto, alguns alunos optaram por não participar, um justificando timidez, outro devido a divergências com colegas de grupo, e dois alunos precisaram se ausentar para realizarem uma atividade de outro professor.

#### **Figura 26 – Prática do jogo em sala (Escola Estadual A)**



Fonte: A autora (2024)

Nesse momento, percebemos que o controle e a organização da turma para a participação na atividade foram um pouco demorados devido a algumas resistências. No entanto, com o passar do tempo, os desafios apresentados em cada cartinha começaram a incentivá-los. Os alunos passaram a competir entre si e a debaterem em grupo sobre as respostas certas e erradas.

O maior interesse e desafio da turma foram as cartas de mímica, pois os estudantes não sabiam como representar as palavras com gestos e perguntavam à professora sobre as possibilidades de fazer a mímica. Isso gerou muitas risadas

entre todos. Os estudantes se divertiram com as dificuldades e os desafios que podem ser superados.

Um ponto muito positivo da Escola Estadual A é sua interação ativa nas redes sociais com a comunidade escolar, permitindo que as famílias acompanhem a participação de seus filhos nas atividades. O desenvolvimento do projeto de jogos atraiu especialmente a atenção da coordenação, que compartilhou o trabalho no *Instagram* da escola.

**Figura 27 – Publicação da atividade no *Instagram* da Escola Estadual A**



Fonte: A autora (2024)

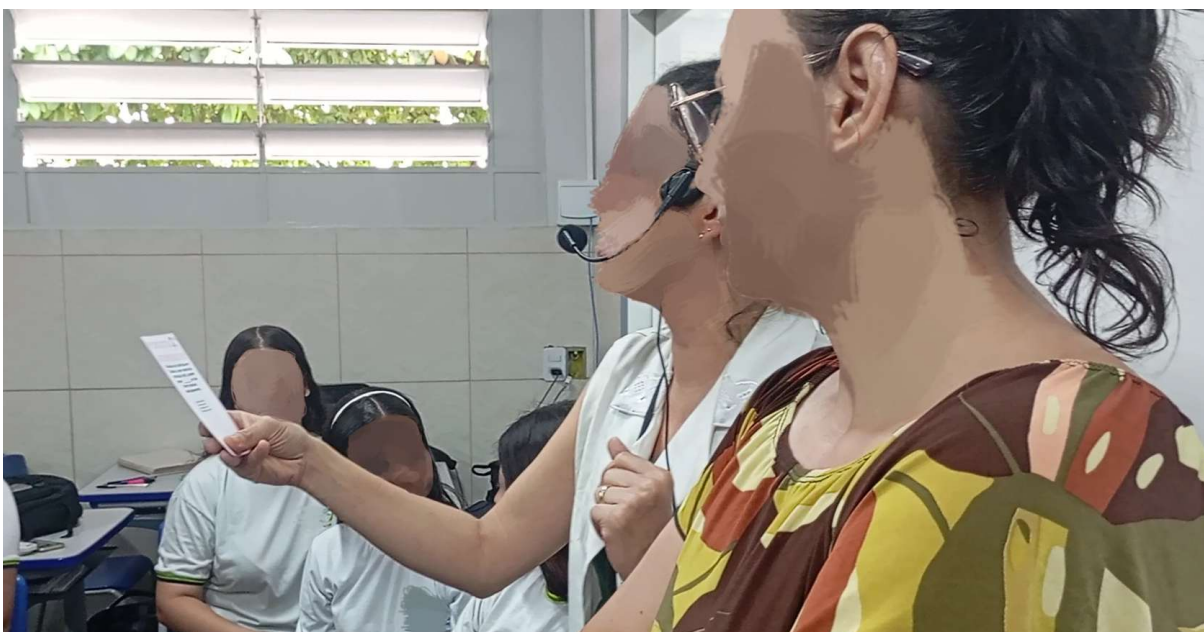
Acredito que esse resultado reflete o “[...] inescapável caráter coletivo das escolas, lugares onde grupos de estudantes trabalham e aprendem em conjunto [...]” (Shulman, 2014, p. 211). Esse aspecto coletivo e de troca de conhecimento torna o ambiente escolar um lugar seguro para os pais, pois lhes permite acompanhar tanto o ambiente da escola quanto a participação de seus filhos nela.

### **Encaminhamento do jogo escolar (tabuleiro) no Colégio Estadual B**

Para garantir que a atividade do jogo fosse realizada de forma completa, a Professora B solicitou uma troca de horários com outro professor, a fim de ter duas aulas seguidas com o 9º ano C. A turma, com 42 alunos, demonstrou grande interesse pela atividade. No entanto, a alta temperatura da sala e a distração dos celulares dificultaram a concentração de alguns estudantes, exigindo da professora uma atenção especial para manter todos engajados.

A organização da atividade com a Professora B foi um pouco mais complexa devido ao final do semestre letivo. Com a finalização das notas, a professora estava com uma carga de trabalho intensa, o que exigiu uma maior dedicação da minha parte como mediadora para viabilizar a realização da atividade.

**Figura 28 – Professora B desenvolvendo a linguagem do jogo com os estudantes do 9º ano C**



Fonte: A autora (2024)

A proposta de jogo desenvolvida no Colégio Estadual B encontra respaldo na perspectiva de Moraes e Cavalcanti (2011). As autoras destacam a relevância da análise espacial para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Ao vivenciar a cidade por meio de conhecimentos geográficos, os estudantes são capazes de reconhecerem a complexidade do espaço urbano, compreendendo-o como um ambiente dinâmico e em constante transformação, resultado da interação de diversos agentes e atividades, como o planejamento urbano, as manifestações culturais e a gestão ambiental.

A competição entre os estudantes existiu antes mesmo do desenvolvimento da atividade em sala, todos mostraram interesse; contudo, alguns pediram que as questões fossem um pouco mais difíceis, já que, em um primeiro instante, elas eram fáceis demais. No decorrer da atividade as perguntas foram ficando mais difíceis, mas o maior desafio foi a mímica.

### **Figura 29 – Prática do jogo em sala (Colégio Estadual B)**



Fonte: A autora (2024)

Um ponto muito positivo observado nos alunos foi o trabalho em equipe e o esforço em responder as perguntas. A turma demonstrou amplo conhecimento geográfico e uma postura consciente, especialmente em relação ao Cerrado e seus componentes físico-naturais. Os estudantes reconheceram a presença desse bioma

em suas vidas e compreenderam os impactos da exploração do solo, dos recursos hídricos e da degradação ambiental. Destacaram a importância do Parque Macambira para a região, não apenas como espaço de lazer, mas também como área de preservação. Contudo, apontaram problemas de violência e a necessidade de manutenção em algumas partes do parque, refletindo um olhar crítico sobre o espaço.

Em perguntas que exigiam reflexão, como: “Você considera a durabilidade de um produto antes de comprá-lo, ou apenas seu preço? Por quê?”, com respostas abertas avaliadas pelo professor mediador, muitos optaram por respostas padrão, aparentando estarem mais preocupados em responder de forma “correta” do que em refletir criticamente ou questionar a própria resposta, tornando-se distantes da realidade que vivenciam.

Apesar do tempo limitado de duas aulas para uma turma numerosa, as atividades foram realizadas com sucesso. A dinâmica do jogo e o engajamento dos alunos permitiram que os objetivos propostos fossem alcançados.

### **3.3.2 A percepção dos professores sobre a potencialidade do jogo enquanto linguagem**

A partir da perspectiva da Professora A, foi realizada uma entrevista para analisar o jogo desenvolvido. A observação se concentrou em aspectos como o conceito do jogo, as dinâmicas de poder e a construção dos personagens. Essa etapa permitiu refletir sobre a eficácia do jogo em sala de aula e sua potencialidade para o processo de ensino-aprendizagem.

Esse foi o momento de analisar as reflexões da Professora A sobre suas perspectivas em relação ao jogo como uma linguagem de ensino. Ela avaliou se essa abordagem foi significativa, se consideraria utilizá-la novamente, se as atividades foram compreensíveis e se conseguiu abordar o conceito de lugar e território.

Devemos entender que, mesmo que o professor desenvolva uma série de atividades com instruções e oportunidades específicas para aprender, o aprendizado

propriamente dito é de responsabilidade dos estudantes. O aprendizado do conteúdo da disciplina muitas vezes não é um fim em si mesmo, mas um veículo a serviço de outras metas (Shulman, 2014).

No jogo desenvolvido em sala de aula, o desenvolvimento da proposta teve como objetivo explorar seu caráter lúdico, colaborativo e participativo. Utilizado como uma metodologia interativa, o jogo permitiu a abordagem de diferentes conceitos e conteúdos por meio de linguagens diversificadas. Quando articulado à Geografia, ele proporcionou novas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível e significativo para os estudantes.

A Professora A acredita na potencialidade da linguagem e afirmou que a prática do jogo acrescentou na aprendizagem do conteúdo desenvolvido. Todavia, também levantou uma problemática de tempo de aula e tempo de jogo, pois utilizamos duas aulas para a prática e uma para a explicação do funcionamento. Sendo assim ela trouxe a opção de desenvolver jogos mais curtos. Ela relata:

“Eu gostei muito de fazer esse jogo, apesar de dar muito trabalho, foi bem interessante. Alguns alunos meus de outros anos que viram pela janela o jogo, pediram para eu fazer na sala deles. Quem sabe eu não pego esse tabuleiro e faço uma adaptação para as outras turmas? Estou também pensando em fazer uma oficina com os alunos, para eles fazerem o próprio jogo. Quem sabe? Mas eu gostei bastante, teve muita participação, apesar de nem todos terem participado da atividade” (Professora A, 2024).

Ao ressaltar que o jogo não conseguiu envolver todos os estudantes, ela também comenta:

“[...] acho que uma turma grande tem um pouco mais de dificuldade para garantir que todos participem. Nós ainda não conseguimos fazer com que todos participassem. Embora a grande maioria tenha participado, não alcançamos 100%” (Professora A, 2024).

Contudo, ela diz que pode ocorrer o mesmo em outras aulas. Ao comparar com uma aula expositiva, a professora afirma que há maior participação quando a aula é diferenciada, pois isso depende das preferências de cada estudante. Nessa perspectiva, a professora expressa que

“[...] tem gente que gosta de desenhar, tem gente que gosta de falar e acho que o jogo também entra na mesma questão. Não é todo mundo que vai participar às vezes também nem faz parte da realidade do menino ter acesso a isso” (Professora A, 2024).

Portanto, alunos que gostam de desenhar se envolvem mais em aulas que utilizam essa prática, enquanto aqueles que preferem quadrinhos se interessam mais pelo uso de charges e tirinhas. A participação, portanto, está ligada aos interesses e passatempos individuais de cada aluno. Assim, reconheço a dificuldade de propor metodologias capazes de atingir todos os alunos de uma turma. No entanto, acredito na importância de promover uma compreensão dos objetivos educacionais que integram o lúdico ao conteúdo de Geografia, permitindo ao estudante participar de forma livre e desenvolver conhecimentos, habilidades e valores conectados ao seu cotidiano (Shulman, 2014).

A professora sugere continuar o desenvolvimento de jogos em sala de aula, mas acredita que seria mais interessante se os próprios alunos participassem dessa construção. Nesse caso, o professor atuaria como mediador, orientando os estudantes no processo de composição e eles seriam os principais responsáveis por retratar seu cotidiano em suas criações. No entanto, o desenvolvimento do jogo pode seguir dois rumos: se feito pelos alunos, o jogo tende a ser simples em sua composição, regras e funções, correndo o risco de estar ou não estar relacionado ao conteúdo da aula, mesmo com a ajuda do professor. Já quando o professor desenvolve o jogo, considerando sua proposta enquanto linguagem, ele pode usar sua experiência para planejar algo que se conecte melhor ao conteúdo, tornando o ato de jogar uma forma mais rica de aprender, com regras mais significativas e um objetivo educacional claro, sem ser apenas uma brincadeira.

A Professora A observa que o jogo é tanto uma linguagem quanto uma ferramenta. Ela explica que é considerado uma linguagem por ser um meio de comunicação e expressão que medeia o processo de ensino. O jogo possui regras, um recorte temático, legendas, título, objetivo, promove interação e desenvolve conhecimento, ou seja, parâmetros próprios do processo educativo. Ao mesmo tempo, é uma ferramenta por ser um recurso que aprimora o processo de ensino. A

professora destaca que, em suas aulas, o jogo “ajuda na aprendizagem do aluno, acho que é super válido, e sei que conseguiu atingir o objetivo dele”.

Um ponto de destaque mencionado pela professora é a adaptação de jogos existentes para os conteúdos trabalhados em sala de aula. Um exemplo é a modificação do jogo de tabuleiro Banco Imobiliário, que lida com disputas territoriais para ver quem consegue mais monopólios. A professora possui o interesse em mudar os objetivos e criar uma narrativa nova, envolvendo o Centro Comercial da 44 e ajustando o jogo ao conhecimento geográfico na aula, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante.

A Professora A deixa evidente sua perspectiva em relação aos seus estudantes e os diferentes tipos de percepção de aula que cada um tem:

“[...] nas atividades sempre tem os alunos que são mais participativos e gostam mais de interação, é uma característica do aluno sabe, do aluno ser mais comunicativo mais interativos e outros são menos participativos e alguns menos interativos, alguns grupos deixaram mais a cargo de um aluno fazer a maior parte das coisas. Com toda atividade a gente vai ver isso. Em sala de aula tem alguns alunos mais dedicados que outros, simples assim. Sempre tem um aluno que é mais escorado, o que é mais copiador, tem o que é mais quietinho, o que é mais de observar, acontece tudo isso” (Professora A, 2024).

Com essa visão, a professora demonstra uma compreensão profunda das dinâmicas de sala de aula e do comportamento variado dos estudantes. Vygotsky (1996) enfatiza que o contexto sociocultural é determinante para o desenvolvimento cognitivo. Ao interagir com o meio e com outras pessoas, os indivíduos constroem ativamente seus conhecimentos. Para o teórico, o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim em um processo social mediado por ferramentas culturais, como a linguagem.

Desse modo, a Professora A reconhece que cada aluno é um ser social, com uma história e uma posição específica no mundo, que moldam suas maneiras de interpretar e interagir com o ambiente escolar. Isso reforça a importância de os professores entenderem que seus alunos vêm de contextos familiares e sociais

distintos, o que os torna únicos em suas formas de aprender, relacionarem com os outros e darem sentido ao que os rodeia, como aponta Dayrell (2003).

Uma das questões que chamou a atenção da professora com o desenvolvimento da linguagem em sala foi a participação do estudante A, pois ele é um estudante neurodivergente<sup>14</sup> e participou bastante da atividade, se empenhando em responder as questões junto com seu grupo:

“O estudante A da inclusão participou, ficou empolgado, queria ver as coisas, queria jogar o dadinho, ele contava as casas e respondia. Eu achei super viável até porque o aluno ele é aluno da inclusão, autista, no meio daquele tanto de bagunça lá participando. Ele ajudou a desmontar o jogo, quis pegar os dadinhos, ele ficou encantado, então aí nesse momento é válido a todos, tá na cooperação entre eles e isso foi bastante interessante” (Professora A, 2024).

Essa perspectiva é extremamente relevante para a pesquisa, pois demonstra que atividades lúdicas, realizadas em um ambiente escolar saudável, tornam-se inclusivas, divertidas e potentes para alcançar estudantes que, em certos momentos, apresentam uma menor participação das aulas.

Para a Professora A, a criação de jogos educativos é um processo complexo que exige um profundo conhecimento tanto da linguagem lúdica quanto do conteúdo a ser ensinado. A construção de um jogo completo demanda um recorte temático preciso, uma relação estreita com a realidade dos estudantes, a articulação com os conceitos geográficos e a adaptação às especificidades do tempo disponível. No entanto, a professora acredita que a adaptação de jogos já conhecidos, como o

---

<sup>14</sup> A neurodiversidade é um conceito que emergiu no século XXI, impulsionado pelos movimentos das pessoas com deficiência em seus contextos socioculturais e históricos. Especificamente relacionada às concepções psicanalíticas, biológicas e cerebrais do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); esse termo ganhou destaque através do trabalho da socióloga Judy Singer, diagnosticada com síndrome de Asperger, que cunhou o termo "neurodiversidade" em seu texto "Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? - De um "problema sem nome" para a emergência de uma nova categoria de diferença". Através desse trabalho, Singer fortaleceu os movimentos e estimulou a autorepresentação da identidade autista. A neurodiversidade refere-se à ideia de que as diferenças neurológicas são uma parte natural e valiosa da diversidade humana. De acordo com Singer, neurodivergência não é uma doença a ser tratada ou curada, mas sim uma "nova categoria de diferença humana" que merece respeito e aceitação. Assim, pessoas neurodivergentes são aquelas cujas conexões neurológicas são atípicas em relação à norma, e essa diversidade deve ser celebrada (Batista, 2024, p.5).

Banco Imobiliário ou o War, pode ser uma alternativa mais acessível para os professores, permitindo a incorporação de conteúdos geográficos de forma lúdica e engajadora.

Acredito que o desconhecimento em desenvolver jogos para a sala de aula pode gerar sentimento de insegurança e, algumas vezes, frustração, mas também representa uma oportunidade única de aprendizado. A ausência de habilidades técnicas iniciais pode dificultar a elaboração de jogos pedagógicos e gerar a necessidade de buscar orientação externa. No entanto, com perseverança e foco na aprendizagem contínua, é possível superar esses desafios. A procura por informações e as práticas permitem transformar a inexperiência em habilidade, convertendo a frustração inicial em satisfação com o aprendizado adquirido.

Por sua vez, no diálogo com a Professora B sobre sua experiência com o jogo, busquei compreender como ela percebia a relação entre os conceitos de lugar e território no contexto da atividade. A professora evidenciou a forte identificação dos alunos com o Parque Macambira, reconhecido como um espaço de lazer e pertencimento. A Professora B destacou a percepção dos estudantes sobre os conflitos presentes no local, como assaltos e disputas por espaços.

Essa perspectiva corrobora a análise de Harvey (1980), que concebe o lugar como um espaço moldado por forças econômicas e sociais, onde os indivíduos e comunidades estabelecem relações complexas e, muitas vezes, contraditórias. A Professora B identificou a percepção dos alunos sobre o lugar, mas apontou que o conceito de território poderia ter sido explorado de forma mais abrangente. Ao trabalhar a territorialidade, é fundamental considerar não apenas o sentimento de pertencimento, mas também as relações de poder, as disputas por recursos e a construção social do espaço.

Foi questionado à Professora B se ela acreditava que o jogo tinha conseguido relacionar o recorte espacial do Parque Macambira com os temas curriculares para os estudantes do 9º ano. Ela comentou que as cartas que abordavam globalização e consciência ambiental são temas recorrentes para essas turmas, o que facilitou a familiaridade dos estudantes com as perguntas. A professora destacou que essa

conexão com o cotidiano dos alunos foi um fator importante para o engajamento deles no jogo.

Em relação ao uso do jogo, a Professora B mencionou ainda sentir dificuldade em desenvolvê-lo como uma linguagem de ensino, observando que seria mais fácil utilizá-lo como ferramenta pronta, com regras e objetivos já definidos, o que economizaria tempo de planejamento. A professora destaca que “[...] o jogo feito para aula foi extremamente complexo, não acredito que poderia fazer um jogo para todas as aulas, com regras, cartas e um mapa tão grande, eu não conseguiria [...]”.

Ela, no entanto, ressaltou o valor de uma linguagem lúdica em sala de aula, especialmente com jogos físicos que promovem interação e criam uma dinâmica divertida. É importante destacar que propostas prontas e acabadas em um jogo didático não promovem identidade nem refletem os contextos específicos dos participantes. Como demonstrado nesta pesquisa, o desenvolvimento colaborativo proporcionou maior significado e motivação, garantindo uma conexão mais autêntica com a realidade dos envolvidos.

A Professora B destacou que trabalhar com diferentes tipos de linguagem é didaticamente importante, pois gera expectativa nos alunos, que tendem a se envolver mais quando as aulas fogem do padrão expositivo. O uso do jogo de tabuleiro, segundo ela, torna a aula mais dinâmica e desperta curiosidade nos estudantes. Ela reitera, porém, que “se eu pegar um jogo de tabuleiro como o WAR, sinto que precisaria adaptá-lo, pois as regras e objetivos originais não correspondem ao que eu quero trabalhar em sala de aula. Usaria o mapa, algumas cartas e os peões, mas, do jeito que está, não acredito que seja possível utilizá-lo diretamente.”

Sendo assim, a Professora B afirma que é fundamental adaptar as linguagens pedagógicas para que se ajustem à realidade dos estudantes, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa. Quando questionada sobre as dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento e implementar da linguagem de jogos, a professora afirma que sua falta de familiaridade com o tema e o tempo necessário para elaborar e desenvolver o jogo complicam bastante as coisas. Isso é especialmente desafiador, segundo ela, pois acaba exigindo uma troca de horário com colegas, caso a dinâmica em sala se prolongue além do previsto.

A professora demonstra compreender a importância de partir do lugar de vivência dos alunos para a construção do conhecimento. Segundo Castellar (2015), ao abordar diferentes escalas a partir de um local conhecido, o ensino se torna mais significativo, pois os alunos conseguem estabelecer conexões entre o que aprendem em sala de aula e sua própria realidade.

A pesquisa proporcionou aprendizado tanto para as docentes envolvidas quanto para os estudantes do 9º ano das instituições escolares A e B. Durante o desenvolvimento dos jogos de tabuleiro, que abordavam temas do currículo escolar e a relação entre o conceito par de lugar-território, percebi que houve certa dificuldade em articular essa relação. Isso pode ocorrer porque, muitas vezes, os conceitos geográficos são estudados de forma isolada, restringindo-se a definições teórico-acadêmicas. No entanto, acredito que, por meio do pensamento espacial e geográfico, esses conceitos se tornam mais evidentes no cotidiano escolar.

As docentes passaram a compreender os jogos não apenas como ferramentas didáticas, mas também como formas de linguagem, capazes de serem adaptadas, reformuladas e contextualizadas para o ensino de Geografia. Dessa forma, os jogos podem abordar tanto recortes locais quanto globais, sempre alinhados aos temas estudados em sala de aula, unindo intencionalidade pedagógica e ludicidade.

Os estudantes, por sua vez, impulsionados pelo caráter competitivo do jogo, demonstraram maior engajamento no trabalho em equipe e se esforçaram para recordar os conteúdos de Geografia. Assim, minha percepção sobre o desenvolvimento da pesquisa é de que ela alcançou seus objetivos de maneira satisfatória, demonstrando que os jogos materiais podem ser criados e desenvolvidos como uma linguagem lúdica em sala de aula, promovendo a interação entre alunos, professores e conteúdos de forma dinâmica e significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisa a potencialidade dos jogos pedagógicos escolares geográficos do tipo material como linguagem para o ensino de Geografia, focando na construção do conceito par de lugar-território. A proposta envolveu a colaboração com duas professoras, participantes do estudo, as quais desenvolveram jogos que refletiram o cotidiano dos estudantes. A partir de uma pesquisa participante com elementos colaborativos, análise bibliográfica e pesquisa qualitativa, busquei compreender como o processo de criação e aplicação desses jogos, associado à formação continuada dos docentes, pode favorecer a mediação pedagógica e fortalecer a aprendizagem dos alunos.

Esta dissertação investigou se os jogos de tabuleiro, com suas características lúdicas e desafiadoras, podem contribuir para uma compreensão mais profunda do espaço geográfico, promovendo o desenvolvimento de habilidades como imaginação, resolução de problemas e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes elementos do espaço. A pesquisa destaca a potencialidade da linguagem dos jogos pedagógicos escolares para professores de Geografia que se dedicam à formação continuada, visando enriquecer suas práticas em sala de aula.

A fim de alcançar o objetivo geral do projeto, foram definidos objetivos específicos a partir da análise das práticas didático-pedagógicas dos professores de Geografia envolvidos na formação continuada. Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi compreender os elementos que fundamentam as práticas didático-pedagógicas na formação continuada de professores de Geografia.

Para tanto, analisamos as experiências de Professora A e Professora B por meio de questionários que permitiram investigar suas percepções sobre as próprias práticas, as metodologias utilizadas, as dificuldades encontradas ao trabalhar com a linguagem de jogos e como elas perceberam o contexto escolar de seus alunos.

É notável que a linguagem de jogos proporcionou aos participantes da pesquisa a oportunidade de aprender uma metodologia lúdica e inovadora para o ensino de Geografia. Essa abordagem permitiu integrar novos conceitos e

perspectivas, ampliando a compreensão dos fenômenos geográficos presentes no cotidiano dos estudantes.

Baradel (2007) nos lembra que a prática pedagógica é um processo complexo que exige do professor uma reflexão constante sobre suas ações. Ao definir suas atividades em sala de aula, o docente deve considerar que a didática envolve a articulação entre teoria e prática, a visão crítica e o planejamento, visando um ensino que promova a aprendizagem significativa dos estudantes.

Outro objetivo específico abordado nesta pesquisa é investigar as bases teórico-metodológicas que os sujeitos da pesquisa utilizam para fundamentar o conceito par de lugar-território. As professoras evidenciaram o conceito em uma perspectiva acadêmica, compreendendo “território” e “lugar” como conceitos distantes. Enquanto o território se caracteriza pela ideia de posse e disputa, o lugar traz a dimensão de origem, familiaridade e pertencimento.

Ainda, as professoras também identificam o “território político” como a definição mais possível de ser encaminhado no ensino escolar, reconhecendo que os conceitos geográficos muitas vezes são tratados de maneira abstrata em sala de aula e só se tornam compreensíveis quando o professor, como mediador, destaca esses conceitos no processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que o conceito par de lugar-território se alicerça na perspectiva abordada por Milton Santos em “A Natureza do Espaço” (1996). Nessa obra, o autor reflete sobre a produção do espaço e como o território é construído a partir de relações técnicas, econômicas e emocionais. Ele examina o conceito de lugar em termos de experiência subjetiva e vivência humana, enquanto o território é visto como uma construção social influenciada por agentes globais e locais. Partindo dessa perspectiva, o conceito par de lugar-território emerge do contraste entre controle, vivência e experiências sociais que fazem parte do cotidiano e estruturam nossa compreensão do espaço geográfico.

Para Santos (1996), a globalização intensificou a especialização dos lugares, tornando-os espaços produtivos estratégicos dentro da economia mundial. Cada território se diferencia pela capacidade de oferecer rentabilidade aos investimentos, sendo essa produtividade geográfica determinada não apenas por fatores naturais,

mas, sobretudo, por condições artificiais, como infraestrutura, tecnologia e legislação local. Esse processo reforça a heterogeneidade territorial e aprofunda a divisão do trabalho, resultando em uma intensa competição entre os lugares.

As empresas buscam os melhores locais para sua instalação, enquanto os próprios territórios desenvolvem estratégias para atrair e manter investimentos, evidenciando uma “guerra dos lugares”. Como destaca Harvey (1993), essa disputa não se dá apenas pela produção, mas também pela captação de consumidores, o que leva à criação de espaços urbanos atrativos e planejados. A mobilidade do capital, exemplificada pela transferência da fábrica Hoover da França para a Escócia, ilustra como decisões econômicas reconfiguram o espaço geográfico, impactando empregos e políticas locais.

Com a globalização e o avanço das tecnologias de informação, as características dos lugares são mais facilmente avaliadas em escala global, tornando a seleção territorial mais estratégica. Assim, a competitividade, antes restrita à economia, passa a moldar também a geografia, redefinindo as relações entre lugar e território na construção do espaço geográfico.

A elaboração da proposta metodológica para o jogo de tabuleiro, um dos objetivos específicos da pesquisa, foi realizada em colaboração com as participantes. Essa construção conjunta buscou integrar as percepções dos sujeitos sobre o conceito par de lugar-território no desenvolvimento do jogo. O conceito par foi central na definição dos elementos do jogo, considerando a realidade vivida pelos estudantes. Foram selecionados locais que eles costumam frequentar, que fazem parte de seu cotidiano e que refletem uma construção social influenciada por agentes locais e globais.

Consideramos aqui que, os conceitos geográficos mais amplos funcionam como lentes que permitem aos estudantes decifram e atribuírem significados aos diversos espaços. Ao estudarem Geografia, os alunos são convidados a refletirem sobre essas significações, relacionando-as com suas próprias vivências. Essa construção do conhecimento geográfico, segundo Cavalcanti (2005), não ocorre de forma passiva, mas sim por meio do confronto entre os conceitos científicos e as

experiências cotidianas dos estudantes, o que exige uma abordagem didática mais ativa e crítica.

Na elaboração e desenvolvimento dos jogos escolares voltados ao ensino de Geografia, observamos que essa abordagem lúdica e criativa mobiliza o conhecimento geográfico em sala de aula. Embora os conceitos de lugar e território não sejam explicitamente abordados nas dinâmicas do jogo, eles se manifestam de forma implícita em sua estrutura e nas interações proporcionadas.

Como se trata de uma pesquisa colaborativa, respeitei a escolha das professoras participantes em relação aos temas dos jogos desenvolvidos, pois, ao seguirem o currículo da disciplina, eles possuem clareza sobre os conteúdos mais relevantes para o estudo em sala de aula. Além disso, percebi que as professoras não compreendem lugar e território como um conceito interdependente, conforme busquei trabalhar. Dessa forma, os conceitos aparecem ao longo das atividades, mas não necessariamente como um par articulado.

Ao desenvolver o jogo de tabuleiro, buscamos alinhar nossa proposta com a perspectiva de Souza (2020), que defende a necessidade de considerar o conhecimento prévio dos estudantes e de utilizar estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa. Nesse sentido, o jogo se configura como uma metodologia lúdica eficaz para estimular a curiosidade dos alunos e a construção de conhecimentos mais complexos sobre o espaço geográfico, como o conceito par de lugar-território.

O processo de ensino e aprendizagem evidenciou duas perspectivas principais: a das professoras em formação continuada, que são as sujeitas desta pesquisa, em relação ao desenvolvimento, compreensão e criação de jogos pedagógicos escolares para o ensino, e a percepção dessas professoras sobre a compreensão de seus estudantes diante da prática com jogos.

Quanto à percepção das professoras sobre a potencialidade dos jogos pedagógicos escolares para o ensino de Geografia como linguagem para o ensino de Geografia, ambas destacaram a surpreendente participação e o interesse demonstrado pela turma embora não tenham conseguido manter a atenção da totalidade dos estudantes.

Autores como Guy Jacquin (1960) destacam o papel do jogo no desenvolvimento da personalidade, proporcionando um sentimento de êxito e reconhecimento. Castellar, Moraes e Sacramento (2011) complementam essa perspectiva ao evidenciarem que os jogos são sistemas complexos que refletem valores e culturas, instigando a reflexão e a construção do conhecimento.

Moraes e Sacramento (2007) e Breda (2018) contribuem para essa discussão ao ressaltarem o potencial dos jogos para estimular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica e engajadora. Segundo Breda (2018), o jogo exige esforço, superação de desafios e a compreensão de regras, o que contribui para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia dos alunos.

Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem mais lúdico e colaborativo, os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. A Professora A destaca como pontos positivos:

- **Engajamento dos escolares:** Ela observou um aumento na participação e interesse dos alunos durante as atividades com jogos, especialmente aqueles que envolviam elementos lúdicos e interativos (mímica);
- **Aprendizagem significativa:** Os jogos proporcionaram aos alunos a oportunidade de construir conhecimentos de forma mais significativa, relacionando os conteúdos escolares com suas vivências cotidianas;
- **Desenvolvimento de habilidades:** As atividades lúdicas potencializaram o desenvolvimento de diversas habilidades, como a cooperação, a resolução de problemas e o pensamento crítico;
- **Inclusão:** A professora observou que os jogos foram capazes de incluir todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, como o aluno A.

A Professora A também enfatiza os desafios encontrados ao implementar atividades lúdicas em sala de aula. Um dos principais é o ajuste do tempo, já que é necessário equilibrar o tempo disponível em cada aula com a complexidade dos jogos propostos. Outro desafio envolve a participação dos alunos, pois, embora a

maioria tenha se engajado, ainda há dificuldades em assegurar a inclusão de todos, especialmente em turmas maiores. Além disso, a criação de jogos educativos é uma tarefa desafiadora, demandando planejamento e profundo domínio tanto do conteúdo a ser abordado quanto da linguagem lúdica.

Para melhorar a gestão das aulas utilizando práticas lúdicas de ensino, a Professora A sugere a adaptação de jogos já existentes como uma solução prática para incorporar elementos lúdicos às aulas de Geografia. Além disso, ela acredita que a participação dos alunos no processo de criação dos jogos pode tornar a aprendizagem mais significativa e personalizada, ao envolver os estudantes diretamente na construção do conhecimento. Também enfatiza a importância de considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, ajustando as atividades para atender às suas necessidades e interesses, garantindo maior engajamento e participação no processo de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, a experiência da Professora A demonstrou uma avaliação positiva sobre a utilização de jogos como linguagem pedagógica, reconhecendo seu potencial para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e engajador. Ela destaca a importância do jogo como uma linguagem que permite aos alunos aprenderem de forma ativa e colaborativa, construindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Na perspectiva da Professora B, reconhece-se o potencial do jogo como ferramenta pedagógica, especialmente para a compreensão de conceitos geográficos como lugar e território. Ao utilizar um jogo sobre o Parque Macambira, ela observou que os alunos:

- **Estabeleceram uma forte conexão com o espaço:** Os estudantes demonstraram um profundo conhecimento e afeto pelo parque, percebendo-o como um espaço de lazer e pertencimento, mas também como um local marcado por conflitos e desigualdades;
- **Relacionaram o local com temas globais:** As cartas do jogo que abordavam globalização e consciência ambiental permitiram aos alunos estabelecerem conexões entre o local e o global, tornando a aprendizagem mais significativa;

- **Demonstraram maior engajamento:** O uso do jogo despertou a curiosidade e o interesse dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

No processo de desenvolvimento e aplicação de jogos em sala de aula, a Professora B identificou alguns desafios importantes. Um deles é a complexidade na criação de jogos personalizados, que demanda bastante tempo e planejamento, tornando sua implementação mais difícil no cotidiano escolar. Ela também ressalta a necessidade de adaptar jogos prontos, ajustando-os para que estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e à realidade dos alunos. Além disso, a Professora B destaca a importância de uma gestão eficiente do tempo em sala de aula, garantindo que as atividades lúdicas possam ser realizadas de maneira produtiva e sem comprometer o andamento do conteúdo programático.

A Professora B acredita que os jogos podem ser uma ferramenta e linguagem poderosas para a aprendizagem em sala de aula, mas destaca alguns pontos importantes para sua aplicação. Ela ressalta a necessidade de considerar o contexto local, adaptando os jogos para refletirem a realidade dos alunos e as características do ambiente onde vivem. Além disso, aponta a importância de estabelecer conexões com os conteúdos curriculares, utilizando os jogos como um recurso para aprofundar a compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula. Por fim, enfatiza que os jogos devem ser planejados de forma a promover a participação ativa e o engajamento dos estudantes, incentivando a interação e a colaboração entre eles.

Em suma, a Professora B acredita que o jogo pode ser uma linguagem/ferramenta valiosa para o ensino de Geografia, mas destaca a necessidade de um planejamento cuidadoso e da adaptação das atividades às necessidades e interesses dos alunos. Considerando tais contribuições, podemos afirmar que os jogos pedagógicos escolares, enquanto linguagem pedagógica, possuem um potencial significativo para promoverem a aprendizagem de forma lúdica e engajadora, conseguindo propor uma metodologia de ensino mais participativa, colaborativa e divertida.

A história do jogo, marcada por diferentes interpretações ao longo dos séculos, revela sua importância para o desenvolvimento humano. Teóricos como

Huizinga, Kishimoto, Rousseau, Piaget, Antunes, Breda e Almeida contribuíram para a compreensão do papel do lúdico na educação, destacando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Ao analisar o encaminhamento didático das professoras sujeitas da pesquisa, e sua relação com a criação de jogos pedagógicos escolares do tipo material, acredito que a Professora A possui um grande potencial para continuar desenvolvendo jogos de tabuleiro para o ensino. Por outro lado, a Professora B demonstrou empecilhos em seguir trabalhando com essa abordagem, principalmente devido às dificuldades no planejamento.

Segundo Sacramento (2017), essa metodologia permite articular conhecimentos teóricos e práticos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para os estudantes. A incorporação de jogos no ensino de Geografia pode enfrentar desafios; no entanto, por meio desta pesquisa, podemos perceber que os benefícios em se desenvolver jogos para o ensino são inúmeros. Ao transformar o aprendizado em uma experiência mais prazerosa e significativa, os jogos geográficos contribuem para a construção de conhecimentos mais sólidos e duradouros aos escolares.

A pesquisa evidencia que os jogos geográficos podem ser uma metodologia lúdica eficaz para o ensino de Geografia. Ela revelou que a criação de jogos geográficos, aliada ao conhecimento da realidade vivida pelos estudantes e professoras A e B, facilitou a mobilização do conceito par de lugar-território, tornando o aprendizado mais significativo.

Dessa maneira, ao simular situações reais e promover a interação entre os alunos, os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilidades como a leitura de mapas, a análise de dados e a resolução de problemas. Além disso, o jogo promove a socialização e a construção de conhecimentos coletivos, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. A reconfiguração das agroestratégias: novo capítulo da guerra ecológica. In: SAUER, S.; ALMEIDA, W. (org.). **Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas**. Brasília: Ed. UnB, 2011. p. 27-43.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, S., SILVA, A. X., ALMEIDA, B. C., FURTADO, J. L., MARIA, V. M., BARBOSA, R. V. C. **A Ludicidade no processo de ensino-aprendizagem**. Centro Universitário Augusto Motta, vol. 5, n. 2, p. 5-17, 2019.

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades – construindo ideias**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Scipione, 2002. 79 p. ISBN 978-85-262-4052-0.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil: falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 88 p. ISBN 978-85-326-2900-5.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. (T). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMADOR, JT; NUNES, CSC. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 janeiro/ abril. 2019.

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**. 5 ed. Joenville-SC. Univille, 2009. Cap. 3.

BATISTA, Patrícia do Nascimento. **Inclusão escolar de alunos neurodivergentes: Guia prático em contributo a formação continuada docente / Patrícia do Nascimento Batista**. - João Pessoa, 2024. Orientação Marcia Paiva de Oliveira. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – UFPB – CE. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31318> Acesso: novembro 2024.

BASTOS, Almir Pereira. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geografia. In: **Revista de Geografia-Pedagogia** 2.0, nº 37 Ministério da Educação, 2011.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil:** Investigaciones psicológicas. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1981.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

Brandão, C. R., & Borges, M. C. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, 6(1), 51-62. (2007, jan./dez.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos geográficos na sala de aula.** Curitiba: Appris, 2018. 153 p. Educação, tecnologia e transdisciplinaridade.

BREDA, Thiara Vichiato. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar.** 2013. 142 p. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1621183>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In: SISTO, F.F. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 167-189.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org). CALLAI, H. C. KAERCHER, N. A. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 71 – 114.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: Marisia Margarida Santiago Buitoni. (org.). **Geografia:** Ensino Fundamental. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 25-42. Coleção Explorando o Ensino, v. 22.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES,** Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho de 2023.

CALLAI, H. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano** (pp. 83-134). Porto Alegre: Mediação.

CAMPOS, L. R. A contribuição do uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia para a formação inicial docente. In: **Encontro nacional de pesquisa e pós-graduação em Geografia (ENANPEGE)**, 2015, Presidente Prudente. A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. Grande Dourados: UFGD, 2015.

CAMPOS, M. Método dialético na didática da Geografia. En: CAVALCANTI, L.; APARECIDA, M. y DE SOUZA, V. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Editora da PUC, 2011, p. 10-19.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-165.

CARLI, Eden Correia. **Prática argumentativa no ensino de geografia: Um estudo a partir do conceito de território** / Eden Correia Carli. Guarulhos, 2017. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

CARLI, Eden Correia; MORAES, Jerusa Vilhena de. Prática argumentativa no ensino de geografia: um estudo a partir do conceito de território. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universitat de Barcelona**. ISSN: 1138-97Vol. XXII. Núm. 59415 de julio de 2018. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/20413/23896>. Acesso em: outubro de 2023.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. 85 p. ISBN 978-85-7506-143-5.

CARVALHO, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2003). Formação de professores de ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (orgs). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2002

CASTELLAR, S. M. VANZELLA; De PAULA, I. R. O Papel do Pensamento Espacial na construção do Raciocínio Geográfico. Revista brasileira de educação em geografia, v. 10, p. 294-322, 2020.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

CASTELLAR, S.M.; MORAES, J.V.; SACRAMENTO, A.C.R. Jogos e resoluções de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: CALLAI H. C. (Org.) **Educação geográfica: Reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. v.1.

CASTELLAR, S. M. V. O estudo da cidade e o lugar na Geografia Escolar. **Ensino e pesquisa em educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativa docente/ In: Jussara Fraga Portugal, Vânia Alves Martins Chaigar (Organizadoras). - Salvador: EDUFBA, 2015. 325 p.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A; CALLAI, H; KAERCHER, N. (Org.). **Ensino da Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014

CAVALCANTI, L. S. Ciência geografia e ensino de geografia. In: \_\_\_\_\_. L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998, 15-28.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: outubro de 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construções de conhecimentos**. Campinas-SP, Editora Papirus, 16ª edição, 2010

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.1, p. 1-18, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p,129-54

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação do pensamento geográfico para orientar práticas espaciais cotidianas: a reafirmação de um posicionamento teórico. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&a Alfa Comunicações, 2019. p.61-100.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos**: Fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. Geografia escolar: diálogo com Vygotsky/ Lana de Souza Calvalcanti; Mateus Marchesan Pires (Orgs.). - Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática / Ana Souza Cavalcanti. - Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. Tradução Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos "is". In: CLEOPHAS, Maria das Graças; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa (Orgs). **Didatização lúdica no ensino de Química/Ciências**: teorias de aprendizagem e outras interfaces. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 33-43.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo – SP: SBQ, v.34, n.2, p. 92-98, maio, 2012. Disponível em: [http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc34\\_2/07-PE-53-11.pdf](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf). Acesso em: outubro de 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>

DEMO, P. O Desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DI MÉO, Angelica Carvalho; SETZER, Alberto. W. Educação, geografia e o desafio de novas tecnologias. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 2, p. 211-241, 2011.

DI MÉO, Guy. La genèse du territoire local: complexité dialectique et espace-temps. **Annales de Géographie**, v. 100, n. 559, p. 273-294, 1991. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/geo\\_0003-4010\\_1991\\_num\\_100\\_559\\_21041](https://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_1991_num_100_559_21041). DOI: <https://doi.org/10.3406/geo.1991.21041>. Acesso em: outubro 2024.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000. Disponível em: [http://www.google.com.br/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistaterritorio.com.br%2Fpdf%2F09\\_5\\_ferreira.pdf&ei=1vNHVJqNMIhHgwTBv4DICg&usg=AFQjCNFDpV17IOpXVwlzb5kLBd2nQOWkiQ&bvm=bv.77880786,d.eXY](http://www.google.com.br/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistaterritorio.com.br%2Fpdf%2F09_5_ferreira.pdf&ei=1vNHVJqNMIhHgwTBv4DICg&usg=AFQjCNFDpV17IOpXVwlzb5kLBd2nQOWkiQ&bvm=bv.77880786,d.eXY)>. Acesso em: junho de 2024

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Ed. Campinas, Papyrus, 1989.

FUINI, L. L. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. *Terr@ Plural*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 225–249, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/6155>. Acesso em: 9 fev. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GENGNAGEL, Claudionei Lucimar; SOBRINHO, Hugo de Carvalho. LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE Geografia. **Educação geográfica em movimento/ Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins ... [et al] (Org.)**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2019, p. 265-278.

GOMES, M. A. M. A utilização dos jogos na educação – diferentes abordagens. **Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta**, Argumento, 5(10), 119. 2003.

GOMES, Paulo C. da C. *Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasi, 2017.

GOMES, Paulo C. da C. **O lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro, Bertrant Brasil, 2013.

GOMES, Paulo C. da C. Geografia fin-de-silècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná E. de. E outros (Orgs.) **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

GRANDO, R. C. (1995) **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

GRANDO, R. C. (2000) **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas, SP: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GUIMARÃES, G. F. A.; SACARDO, M. S. Currículo referência da rede estadual da educação de Goiás e políticas curriculares nacionais: Contexto histórico, desdobramentos e implicações. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022008, 2022.

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

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 239 f. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2000.

HARVEY, D. **Justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec (1980).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1993. ISBN 978-85-1500-679-3.

HAESBAERT, Rogério. **Identidades territoriais**. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do „fim dos territórios “à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 8 fev. 2010.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Apresentado no **I Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades**, Porto Alegre, 23 set. 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg Equipe de realização – Tradução: João Paulo Monteiro; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Neves e Adriana Garcia. Título do original: *Homo Ludens - vom Unprung der Kultur im Spiel* Copyright © by Johan Huizinga 4ª edição – reimpressão Direitos reservados em língua portuguesa à EDITORA PERSPECTIVA S.A. São Paulo – SP. 2000.

IBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACQUIN, Guy. **A Educação Pelo Jogo**. São Paulo: Flamboyant, 1960.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14ª ed., São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. ISSN 2316-333X (impresso), ISSN 2316-3828 (eletrônico).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. Goiânia. Editora Alternativa, 2004

LIU, M., 2014. **Motivating Students to Learn Using A Game-Based Learning Approach: Gaming and Education Issue**. Texas Education Review, v. 2, Issue 1, p. 117-128.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

MACEDO, Lino de. **Torre de Hanói e construção do conhecimento**. Psicol. USP [online]. 1991, vol.2, n.1-2, pp.125-129. ISSN 1678-5177. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51771991000100012&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51771991000100012&script=sci_arttext) Visitado em: novembro 2024.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller. 2012.

MARANDOLA JÚNIOR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs). **Qual o espaço do lugar**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MASSEY, Doreen. **Power-geometry and a progressive sense of place**. In: BIRD, Jon; CURTIS, Barry; PUTNAM, Tim; ROBERTSON, George; TICKNER, Lisa (eds.). Mapping the Futures. 1st ed. London: Routledge, 1993. p. 59-69. eBook ISBN 978-0-203-97778-1.

MASSEY, D. Um sentido Global de Lugar. In: ARANTES, Antonio (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p.177-185.

MASSEY, D; & KEYNES, M. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Geographia**, Rio de Janeiro: UFF, n. 12, p. 7-23, Ano 6, 2004.

MARTARELLI, Luzia da Costa Tonon; Pena, B. M.S.; SILVA, F. G.; Tajima, U. C. O jogo da senha no GeoGebra e suas atividades exploratórias em combinatória. **REVISTA DO INSTITUTO GEOGEBRA INTERNACIONAL DE SÃO PAULO**, v. 10, p. 40-59, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/53710/38627> Acesso em: Novembro de 2024

MARTINS, Carlos; REIGOTA, Marcos. Geografia narrada no/do/com o cotidiano escolar: um estudo a partir do conceito de território. **Revista GEOUSP** – espaço e tempo, São Paulo, n. 32, p.52-63, 2012.

MAXWELL. **MODA, UM FENÔMENO DA SOCIEDADE MODERNA**. PUC-RIO 2014, p. 17-31. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23395/23395\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23395/23395_3.PDF) Acesso em novembro de 2024.

MESSEDER-NETO, Hélio da Silva. **O lúdico no ensino de Química na perspectiva histórico-cultural**: além do espetáculo, além da aparência. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

MORAES, Fernando Aparecido de; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825000>. Acesso em: outubro de 2024.

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.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade, os sujeitos e suas práticas cotidianas. In: **A cidade e seus sujeitos** / Organizadores Eliana Marta Barbosa de Moraes e Lana de Souza Cavalcanti. - Goiânia: Editora Vieira, 2011.

MORAIS, Lucas Oliveira. **O ensino da Geografia: novos recursos velhos desafios**. V Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”. São Cristóvão-SE/ Brasil. 21 a 23 de setembro de 2011.

MOTA, Hugo Gabriel da Silva. **O LIVRO DIDÁTICO MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE Geografia**. Orientador: Prof. Dr. Denis Richter. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Catalão, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.

NÓBREGA, Pedro Ricardo da Cunha. Reflexões acerca dos conceitos de território, territorialidades e redes para o ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 4, n. 7, p. 4-21, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Tais Pires de; LOPES, Sanches Lopes. **UMA REFLEXÃO SOBRE OS JOGOS GEOGRÁFICOS**. X Fórum Nacional NEPEG. Percursos teórico metodológicos e práticos da Geografia Escolar dezembro de 2020. Disponível em:

<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-2010116-Uma-Reflex%C3%A3o-Sobre-Os-Jogos-Geogr%C3%A1ficos.pdf> Acesso em outubro de 2024.

OLIVEIRA, T. P., LOPES, C. S. “Acertando as Horas”: Jogo Cartográfico como Recurso Didático Geográfico no Ensino de Fusos Horários. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 2, p. 171-189. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/25888> Acesso em outubro de 2024.

OSÓRIO, A. M. N. Formação inicial e continuada dos professores: implicações em sua prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: UFMS, 2003. p. 217-238

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A LINGUAGEM DOS EMOJIS**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (55.2): 379-399, mai./ago. 2016, Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134955176321> Acesso em novembro 2024.

PEREIRA, A. P., & SEKKEL, M. C. (2020). **CONSTITUIÇÃO DE MOTIVOS ÀS ATIVIDADES ESCOLARES EM JOVENS ESTUDANTES DO ETIM**. Psicologia Escolar e Educacional, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020195870>

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Psicologia da criança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PIMENTA, Selena Garrido. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** – Vol III – Setembro 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO, Caroline Costa. **SEXTOU NA 44: O USO DO JOGO DE TABULEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE Geografia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora; Adriana Olívia. Universidade Federal de Goiás, 2021.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Plano de ações de aquisição de áreas, remanejamento de população e reinstalação de atividades econômicas – PARR. **Programa Urbano Ambiental Macambira Anicuns** (contrato 1980/oc-br). Versão agosto de 2015. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/sistemas/silic/dados/m007/2015/L007005201500020012.pdf> Acesso em novembro de 2024.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

RAFFESTIN, Claude. POR UMA Geografia DO PODER. **Série temas**, volume 29, Geografia e Política. Editora Ática SA. 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2007.

RECHENIOTI, Gabriel; REZENDE, Guilherme. **A popularização dos animes no Brasil**. Equipe do Portal 13 de dezembro de 2021. Reportagem: Gabriel Recheniotti e Guilherme Rezende. Supervisão: Brenda Barros. Portal ESPM Jornalismo – Produção dos alunos de jornalismo, 2021. Disponível em: <https://jornalismorio.espm.br/sem-categoria/a-popularizacao-dos-animes-no-brasil/> Acesso em: novembro de 2024.

RICHTER, Denis. **OS DESAFIOS DA FORMAÇÕES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA**. Desafios da didática de geografia. Organizadoras: Eunice Isaias da Silva e Lucineide Mendes Pires. Coleção: Formação de Professores de Geografia. Série: Fórum NEPEG. Goiânia, 2013.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na educação**. – São Paulo: Ed. Saraiva. 2009.

RODRIGUES, Kelly. **O conceito de lugar: a aproximação da Geografia com o indivíduo**. Anais do XI ENANPEFE, 2015. Disponível em: <[www.enanpege.ggf.br/2015](http://www.enanpege.ggf.br/2015)>

ROGERS, Scott. **Level UP: um guia para o design de grandes jogos / Scott Rogers; tradução de Alan Richard da Luz**. – São Paulo: Blucher, 2012.

SACRAMENTO, ANA CLAUDIA . A produção de jogos na formação docente: material didático e ensino de Geografia. In: Jussara Fraga Portugal. (Org.). **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2017, v. 1, p. 221-233.

SALEM, Katie; ZIMMERMAN, Eric.**Regras do Jogo**. Editora Blucher; 1ª edição. Janeiro 2012

SALES, Dhiego da Silva; OLIVEIRA, Vinicius de Moura. **Conceitos da Geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico: o “lugar” em livros didáticos para o 6º ano do Ensino Fundamental**. III Encontro de Geografia e VI Semana de Ciências Humanas. 2010, Instituto Federal Fluminense | Campo dos Goitacazes – RJ.

**SATO, Leny.** Trabalho: sofrer? Construir-se? Resistir? *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 189-199, ago. 2009.

SANTOS, Helenilson dos. O Jogo Mancala: Uma Estratégia Para Abordar A Africanidade Nas Aulas De Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 03, Vol. 13, pp. 72-90. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/jogo-mancala>

SANTOS, L. J. dos. (Ano). **O uso de jogos didático-pedagógicos no ensino de Geografia**: um olhar para as escolas públicas de Conceição do Araguaia (PA). Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins (UFT). Orientador: Dr. Adão Francisco de Oliveira. 2023.

SANTOS, Milton. **Sociedade e Espaço**: a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo: AGB-SP, n. 54, p.81-99, jun. 1977b.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal/ Milton Santos 6ª Edição, Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. ed. São Paulo: USP, 2008a.

SAQUET, M. A.; EDUARDO, Márcio Freitas; SAQUET, Danielli Batistella. Aspectos da territorialização da indústria no sudoeste paranaense. **Cosmos** (Presidente Prudente), Presidente Prudente/SP, v. 3, p. 38-48, 2004.

SBARDELOTTTO, Vanice Schossler; FRANCISCHET Mafalda Nesi. O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO PELO ENSINO ESCOLAR. **Signos Geográficos**. Boletim NEPEG de Ensino. Goiânia-GO, V.2, 2020

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Revista de curriculum y formación del profesorado**. nº 09, vol. 02.

Universidad de Granada, 2005. Disponível em:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

SILVA, Carla Holanda da. **Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social.** *Revista Geografar*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, jan./jun. 2009. ISSN 1981-089X. Disponível em: <[www.ser.ufpr.br/geografar](http://www.ser.ufpr.br/geografar)>. Acesso em: 19 fev. 2025

SILVA, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da. **EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** Perspectiva Crítico-Emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SILVA, Lineu Aparecido Paz e. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM Geografia: O VERDADEIRO SIGNIFICADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR. In: **Ensino de Geografia: Aspectos teóricos e perspectivas metodológicas/** Francílio de Amorim dos Santos (organizador); Cyntia Ribeiro Cerqueira (revisora). Universidade Federal do Piauí – Teresina: EDUFIOI, 2018, p. 15-24.

SILVA, M. R., & Oliveira, M. A. Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na Educação Infantil. **Revista Saberes Docentes.** 2016

SILVA, Núbia Maria de Brito; NERY, Maria Goreth e Silva. **UM OUTRO OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE Geografia DA UNEB.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3164-3178, 2017.

SOMMER, Jussara Alves Pinheiro. Formas lúdicas para trabalhar conceitos de orientação espacial: algumas reflexões. In: REGO, Nelson. (Org.). **Um pouco do mundo cabe em nossas mãos:** geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 123-130.

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. Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa). Goiânia, 2020.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais:** o desafio da totalidade mundo. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** *Revista Brasileira de Educação*, n.13. p.5-24. Jan./Abr.2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VARGAS, Kayobi de Azevedo. **Reflexões sobre o ensino de Geografia no Ensino Fundamental II: a aprendizagem do conceito de território através da simulação da ONU.** In: Congresso brasileiro de geógrafos, 7, 2014. Vitória. Anais. Vitória: AGB, 2014. p.1-16.

VERRI, J. B. **Criação e implementação do jogo desafio urbano:** contribuições para o ensino aprendizagem de Geografia. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VYGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

Vygotsky, L. S. (1996). Obras Escogidas. Vol. 4, **Psicología Infantil.** Madrid: Visor.

Vygotsky, Lev S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno • **Revisão técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533> Acesso em novembro de 2024.

ZANON, DULCIMEIRE APARECIDA VOLANTE; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, Salete Linhares. O saber e o saber fazer necessários à atividade docente no ensino superior de Química: visões de alunos de pós-graduação. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, p. 1-20, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jwLBVTw5MZ4xhcVpjmcMj8B/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: outubro de 2024.

## REFERÊNCIAS ÍCONES

IDENTIDADE de marca ícones criados por Freepik. Disponível em: <https://www.flaticon.com/br/icones-gratis/identidade-de-marca>. Acesso em: jul. 2024.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA E  
QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS ESTUDANTES DO 9º ANO DESENVOLVIDO  
PELOS SUJEITOS DA PESQUISA**

**Professor participante:** Mestra Mauricélia Candida de Brito

**Escola Colaboradora:** Escola Estadual Major Alberto de Nobrega

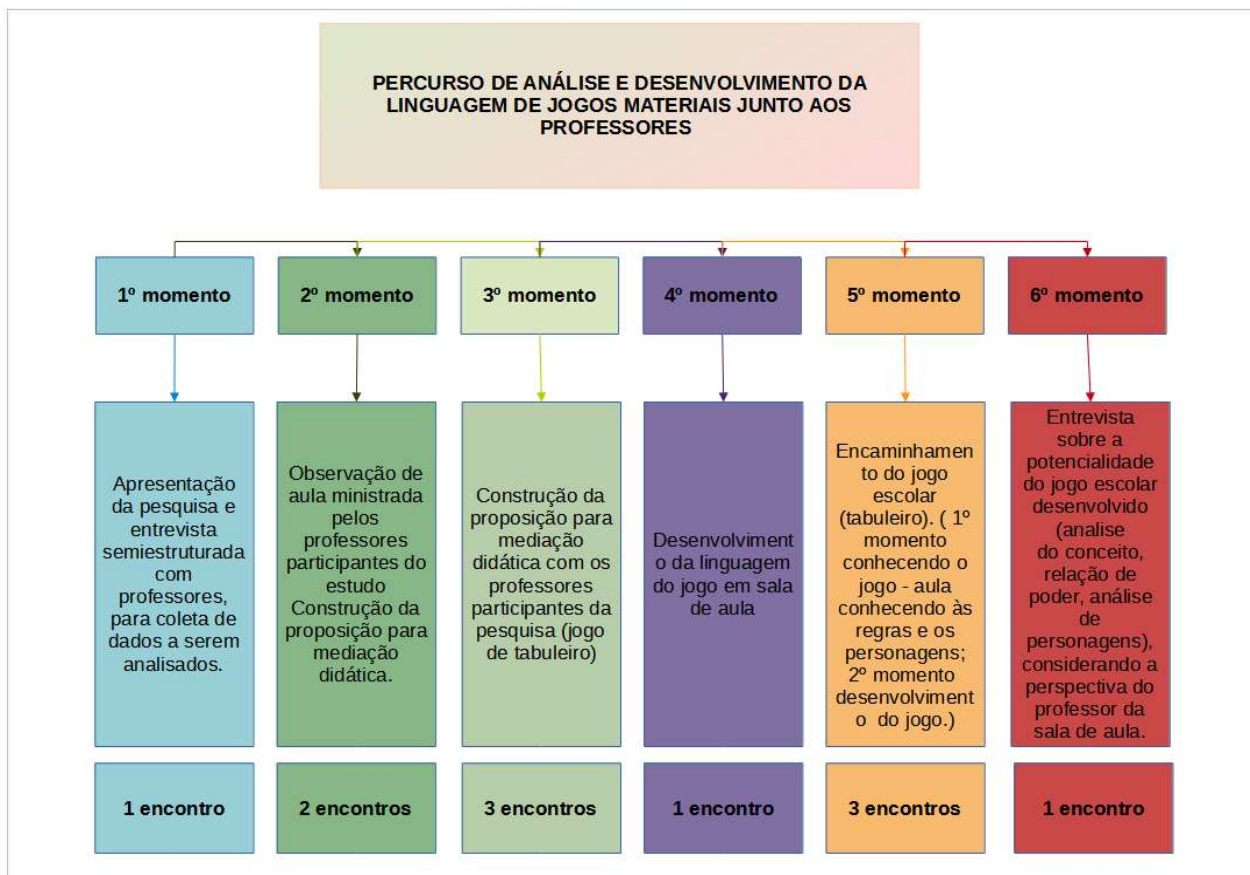
**Turma participante:** 9º ano vespertino

Plano de Trabalho e intervenção da pesquisa: **A PROPOSTA METODOLÓGICA DO JOGO DE TABULEIRO: REFLEXÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE Geografia E O CONCEITO DE LUGAR/TERRITÓRIO**

Conteúdo: **Conceito de lugar/território, desenvolvimento da linguagem de jogos para o ensino de Geografia.**

**Objetivo:** Analisar a potencialidade teórico-metodológica da linguagem do jogo de tabuleiro material no contexto do pensamento geográfico e na formação continuada de professores, e sua contribuição na mobilização do conceito de lugar/território.

**Quantidade de visitas:** 12 (visitas) sendo divididas em 6 momentos:



Fonte: A autora (2024)

### Recursos didáticos:

- Textos e artigos acadêmicos para referências;
- Folha de papel A4;
- Materiais para mobilização e construção do jogo.

### QUESTÕES NORTEADORAS PARA PESQUISA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADA COM PROFESSORES DE Geografia DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

1- Leia o seguinte trecho:

"De tarde, como estava sendo, esfriava um pouco, por pêjo de vento — o que vem da Serra do Espinhaço — um vento com todas almas. Arrepio que fuchicava as folhagens ali, e ia, lá adiante longe, na baixada do rio, balançar esfiapado o pendão

branco das canabras. Por lá, nas beiras, cantava era o João-pobre, pardo, banhador. Me deu saudade de algum buritizal, na ida duma vereda em campim tem-te que verde, termo da chapada. Saudades, dessas que respondem ao vento; saudade dos Gerais" (ROSA, Guimarães. Grande Sertão: Veredas, 1956, pág. 243-244).

1. Riobaldo Tatarana, o narrador de "Grande Sertão: Veredas", descreve as características do lugar onde estava e recorda seu lugar de origem com nostalgia. Como professores de Geografia, enfrentamos a responsabilidade Mobilizar os conceitos geográficos aos alunos em sala de aula. Diante dessa percepção, qual é a relevância de abordar o conceito de lugar com os estudantes e como você interpreta esse conceito junto aos escolares?

2 – Leia o seguinte trecho:

“A demarcação territorial exigia, para fugir do esculacho ou de coisa pior ainda, tal como a morte enganosa, que as quadrilhas recorressem a códigos diferenciados para a identificação do aliado e do rival.” (LINS, Paulo. Cidade de Deus, 1997, p. 492).

2. O seguinte trecho apresenta a microterritorialidade da Cidade de Deus entre as facções rivais. As disputas territoriais abrangem as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais, podem ocorrer de maneira macro (disputa entre países) ou micro (disputas entre vizinhos). Considerando o conceito de território, como você, enquanto professor de Geografia, poderia compreender e desenvolver o conceito de território na Geografia escolar para promover uma compreensão mais profunda das relações entre espaço (dimensão territorial física – o lugar físico), poder e identidade aos escolares?

3 – Leia o seguinte trecho:

“E perto dele Volta Seca espiava a noite com sua cara sombria. E pensava em que lugar estaria nesta noite de temporal o grupo de Lampião na imensidade das

caatingas. Talvez que nessa noite de temporal lutassem com a polícia como ia fazer agora Pedro Bala. E Volta Seca pensou que quando Pedro Bala fosse grande como um homem seria tão corajoso como Lampião. Lampião era o dono do sertão, das caatingas sem fim. Pedro Bala seria dono da cidade, do casario, das ruas, do cais. E Volta Seca, que era do sertão, poderia andar nas caatingas e nas cidades.” (AMARO, Jorge. Capitães de Areia, p.107. 1937)

3. Em certas ocasiões, o lugar ao qual pertencemos se transforma em um campo de disputas, gerando conflitos em relação aos laços que moldam nossas vidas. Às vezes, não desejamos ou não podemos deixar um lugar do qual fazemos parte, e em algumas situações, precisamos lutar para permanecer nele, transformando-o em um território significativo para nós. Diante disso, como lidar com a junção de conceitos geográficos diante do cotidiano escolar, considerando que o lugar ao qual pertencemos pode se tornar um lugar de disputas, incluindo conflitos relacionados aos pertencimentos que moldam nossas vidas?

4. Considerando as complexidades envolvidas nas práticas em sala de aula, gostaria de saber, dentre as linguagens que você prioriza, quais considera serem as melhores? Por favor, cite três exemplos, explique por que as considera potentes e como você aborda cada uma dessas linguagens em suas práticas pedagógicas?

5. Quais são os conhecimentos e habilidades que seriam necessários para encaminhar jogos escolares na sala de aula? Como você encaminharia essa proposta?

6. Como o conhecimento de desenvolvimento de regras, conhecimento espacial, conhecimento de desenvolvimento de personagem, conhecimento de separação de grupo, relação entre o tempo de jogo e o tempo de aula? Como você percebe que cada aspecto mencionado contribui para o desenvolvimento de um jogo adequado para ser usado em sala de aula?

7. Sobre o potencial do jogo escolar como forma de linguagem para o ensino de Geografia, responda as seguintes questões:

- a) De que forma pode beneficiar o aprendizado junto aos alunos?
- b) De que maneira a linguagem dos jogos de tabuleiro oferece vantagens que outras formas de linguagem não proporcionam?

### **Referências**

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937. p. 107.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 492.

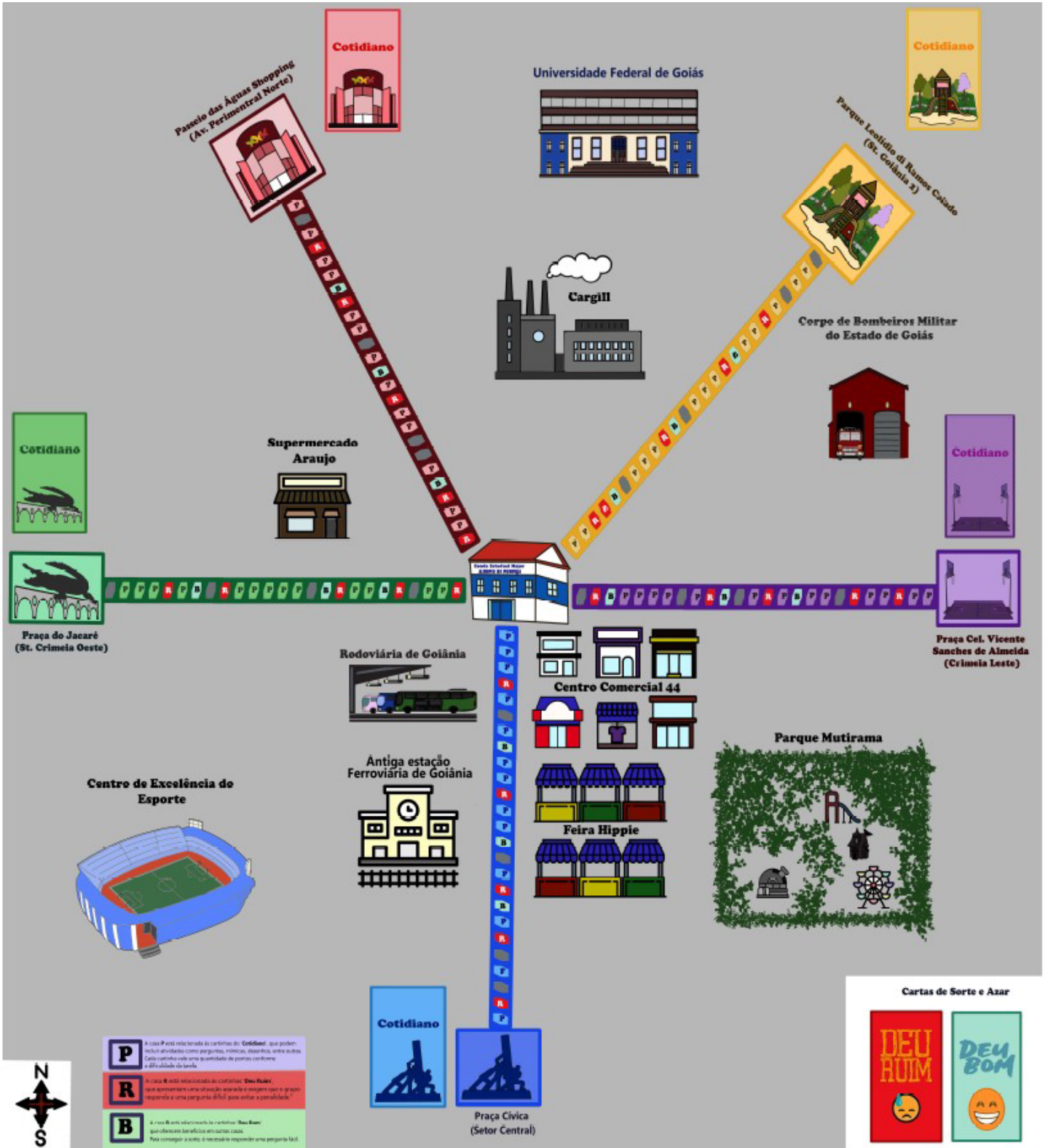
ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. p. 243-244.

**Questionário aos alunos das Escolas A e B**  
**Questionário das professoras para a compreensão do cotidiano dos**  
**estudantes**

**A Geografia na minha vida**

1. Qual meio de transporte você utiliza para ir à escola?
2. Você observa a paisagem ao seu redor durante o percurso até a escola?
3. Quais os lugares que você costuma frequentar no setor onde mora, como opção de lazer?
4. Existe algo que ocorre em seu setor que você considera um problema? Explique.
5. Quais as características positivas que você considera no seu setor?
6. Quais estabelecimentos você costuma passar perto ou frequentar no seu setor ou nas proximidades da escola?
7. Quais são os lugares de lazer gratuitos em seu setor?
8. Você se considera parte de algum tipo de grupo? (Exemplo: gosta de animes (otaku), atlética, k-popers, gamer, etc.)
9. Ao fazer o caminho de casa para a escola, o que chama sua atenção durante o percurso?
10. Qual é o seu passatempo gratuito favorito fora de casa?
11. Qual é o seu passatempo pago favorito?

# Apêndice B



# Jogar e Aprender

## Entre a casa e a escola - Consciência Ambiental

Jogo para o ensino de Geografia para alunos do 9º ano da Escola Estadual Jardim Vila Boa

### Peças do Jogo

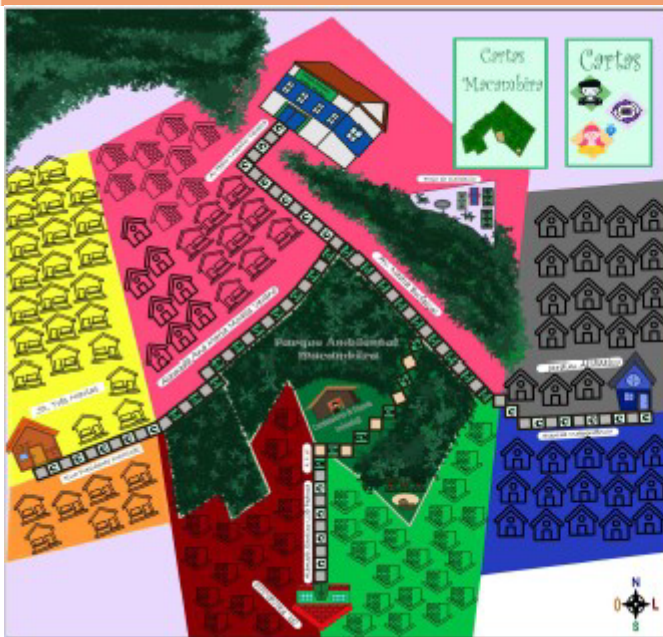
- Tabuleiro;
- 6 dados de 6 faces;
- 6 peões;
- Cartas Macambira – São cartas que vão apresentar contextos do macambira, podem está relacionada com atitudes conscientes, perguntas, mímicas e sorte ou revés.
- Cartas Cotidianas – São cartas que vão apresentar contextos ambientais gerais, podem estar relacionadas com atitudes conscientes, mímicas, perguntas e sorte ou revés.

### Regras do Jogo

- Este jogo é projetado para ser jogado em equipes, com 6 grupos formados por no mínimo 2 e no máximo 7 participantes cada. Cada equipe deve escolher um ponto de partida entre as seguintes opções: Jardim Atlântico, Setor Façalville e Setor Três Marias.
- O objetivo do jogo é chegar à escola acumulando o maior número de pontos possível ao longo do trajeto. O jogo termina assim que o primeiro grupo alcançar a escola, momento em que se inicia a contagem de pontos para definir o vencedor.

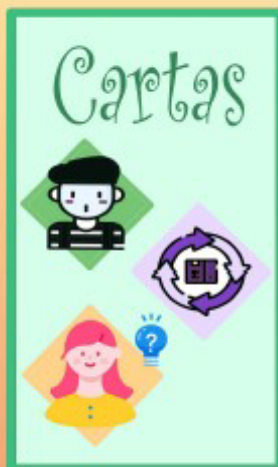
# Regras do Jogo

- O jogo começa com o grupo que obtiver o maior número no lançamento do dado de seis lados (d6). A condução das rodadas será feita pelo mediador, que normalmente será o professor, responsável por selecionar e ler as questões para cada grupo.
- Na ausência de um mediador, essa função passa para o grupo que estiver à direita do grupo da rodada, encarregando-se de ler as perguntas.
- É fundamental que todos os jogadores participem de maneira alternada. Embora o grupo possa colaborar com a resposta, a pessoa responsável pela rodada deve responder às perguntas diretamente.



## Tabuleiro

## Cartas de Cotidiano



Representada no tabuleiro pela casa



Pode ter as seguintes opções de cartas:

- Mímicar
- Perguntas
- Sorte ou Revés
- Pegada Consciente

# Cartas Macambira



Representada no tabuleiro pela casa

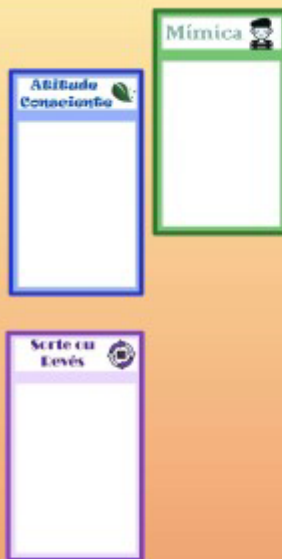


Pode ter as seguintes opções de cartas, todas relacionadas ao Macambira:

- Mímicas
- Perguntas
- Sorte ou Revés
- Pegada Consciente

# Cartas de Cotidiano

Representada no tabuleiro pela casa



Representa 5 Lugares da cidade de Goiânia (Goiânia 2, Crimeia Leste, Crimeia Oeste, Centro e Passeio das Águas). Cada carta respondida corretamente equivale a 1 ponto para equipe. Cada grupo de cartas possuem os seguintes tipos de questões:

- Mímica
- Desenho
- Múltipla Escolha
- Complete a frase
- Encontre o erro

# Narrativa

Você está a caminho da escola, mas percebe que está atrasado. Enquanto caminha, sua mente se volta para as aulas da querida professora de Geografia, onde vocês exploraram o tema da Globalização. Ao longo do trajeto pela cidade, várias cenas cotidianas despertam sua atenção, lembrando você dos conceitos discutidos em sala de aula.

Você nota o movimento intenso do trânsito, observa as diversas opções de lazer, identifica diferentes tipos de comércio e moradias, e se depara com os problemas urbanos característicos de Goiânia. Tudo isso o faz refletir sobre os conteúdos geográficos estudados e como eles se aplicam ao seu entorno.

Para superar o desafio desse percurso, é importante manter o olhar atento, relacionando seus conhecimentos geográficos com o que vê ao seu redor. Lembre-se de colaborar com os colegas, revisar o que aprendeu sobre as práticas espaciais e usar esse conhecimento para compreender melhor a dinâmica da cidade.

→

Normativa:  
Introdução (Imersão)

• Você é um aluno que está afobado para a aula, mas não mora ao lado da escola, descobriu do seu percurso para a aula no seu curso de geografia da querida professora. Você vai descobrir vários aspectos da Geografia, para esta terra que "brilha" no trajeto casa/escola. Você terá suas experiências cotidianas vivenciadas nesse ambiente, as opções de lazer, os equipamentos, o tipo de comércio e de moradia e as várias problemáticas urbanas que há na cidade de Goiânia. Seja atento ao que acontece ao seu redor, produza ideias e vença o grande desafio.

→ Quem começa a jogar? O número maior no dado.

- 1 - Centro (Braço Suca) + Auto
- 2 - PDA → Larus
- 3 - Braço do Jacaré (Carmã Oeste) + Bicicleta
- 4 - Braço de esporte do Carmã Leste + a pé
- 5 - Parque do Goiânia 2 + Ônibus

Objetivo: "Jogar na escola"

Tema: Globalização / Território / Lugar  
 → Local / Global  
 → Bot. econômicos  
 → Políticas / Sociais

- Diferenças locais
- Situações problemáticas
- Pontos positivos
- Pontos negativos
- Pontos de comunicação (rede Wi-Fi, Internet)

mobilidade

Arquitetura

⇒ Para pontos do cotidiano / Globalização (Lugares que eles tem que frequentar) = (ALGEM)

Características do goiânico (temperado) do goiã



## Mobilidade Urbana

Quais as principais linhas de ônibus que passam pelo setor Criméia Leste ?

- a) 263, 401, 268 e 611
- b) 013, 004, 269 e 611
- c) 268, 269, 914 e 611
- d) 263, 401, 013 e 004

(13) 412832321 - 2020/01/04

## Mobilidade Urbana

O principal meio de transporte na região metropolitana de Goiânia é \_\_\_\_\_. A rede de ônibus é administrada pela Rede Metropolitana de Transportes Coletivos (RMTCo), que opera em Goiânia e nas cidades vizinhas, como Aparecida de Goiânia, Trindade, Senador Canedo e outras.

- a) carros e motocicletas
- b) o transporte coletivo por ônibus
- c) bicicletas e motocicletas
- d) caminhões e charretes

(13) 412832321 - 2020/01/04

## Mobilidade Urbana

O Setor Criméia Leste é um bairro predominantemente \_\_\_\_\_, com ruas mais tranquilas e menos movimentadas em comparação a áreas centrais de Goiânia. Isso torna o tráfego local mais \_\_\_\_\_, mas também resulta em menos opções de transporte coletivo direto.

- a) comercial; agitado
- b) comercial; calmo
- c) residencial; agitado
- d) residencial; calmo

(13) 412832321 - 2020/01/04

## Mobilidade Urbana

### Desafio de mímica

Como muitos bairros de Goiânia, o Setor Criméia Leste ainda enfrenta desafios na infraestrutura de calçadas. Em algumas áreas, as calçadas são estreitas, irregulares ou bloqueadas por obstáculos, o que pode dificultar a mobilidade de \_\_\_\_\_, especialmente para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Faça a mímica da seguinte palavra:

**PEDESTRES**

## Mobilidade Urbana

### Desafio de desenho

O \_\_\_\_\_ é uma opção para os moradores do Setor Criméia Leste, com algumas linhas de ônibus que passam pelas vias principais, conectando o bairro a outras regiões de Goiânia. Entretanto, dependendo do destino, pode ser necessário fazer baldeações, o que pode aumentar o tempo de deslocamento.

Faça a mímica da seguinte palavra:

**Transporte Coletivo**

## Mobilidade Urbana

### Desafio encontre o erro

Embora o setor em si seja mais tranquilo, ele está próximo de importantes avenidas, como a **Avenida Goiás Norte** e a **Avenida Anhanguera**. Essas avenidas são importantes eixos de mobilidade que facilitam o acesso ao centro da cidade e a outros bairros, contribuindo para uma boa conectividade para quem utiliza carro ou transporte coletivo.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

O erro: Avenida Anhanguera  
Resposta correta: Avenida Perimetral Norte

## Disputas locais

### Múltipla escolha

Em bairros como o Criméia Leste, que são atravessados por vias importantes, podem ocorrer disputas relacionadas à mobilidade urbana. Isso inclui debates sobre o:

- a) Fluxo de trânsito, a necessidade de construção de ciclovias, melhorias nas calçadas, e o aumento de transporte coletivo versus o uso de veículos particulares.
- b) Realização de festas religiosas e práticas indevida de caminhada esportiva.
- c) Disputas entre carros e caminhões por estacionamento gratuito no setor.
- d) Partidas de futebol não legalizadas entre times escolares.

(13) 412832321 - 2020/01/04

## Disputas locais

### Complete a frase

Como muitos bairros residenciais urbanos, o Setor Criméia Leste enfrenta disputas relacionadas ao uso do solo. Essas disputas envolvem questões como o tipo de \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_, o desenvolvimento de novos \_\_\_\_\_. Conflitos podem surgir quando há mudanças propostas no plano diretor da cidade ou em regulamentações de zoneamento que permitam a construção de edifícios em áreas predominantemente de casas.

- a) densidade populacional, parques urbanos, moradias.
- b) densidade populacional, criação de estradas, postos de saúde.
- c) empreendimentos imobiliários, feiras de rua, de parques urbanos.
- d) moradias, densidade populacional, empreendimentos imobiliários.

(13) 412832321 - 2020/01/04

## Disputas locais

### Desafio de Mímica

Espaços como \_\_\_\_\_ e áreas de lazer podem ser alvo de disputas de uso entre diferentes grupos de moradores. Por exemplo, jovens que usam \_\_\_\_\_ para encontros e atividades recreativas podem entrar em conflito com moradores mais velhos que preferem um ambiente mais tranquilo.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Praças

O erro: **Parques Urbanos**  
Resposta correta: Grupos sociais

## Disputas locais

### Desafio de Desenho

A segurança é uma questão crucial em muitas áreas urbanas, e o Criméia Leste não é uma exceção. Disputas podem ocorrer sobre a instalação de \_\_\_\_\_, o policiamento comunitário, e as iniciativas de segurança que envolvem a colaboração entre os moradores e as autoridades locais.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Câmeras de vigilância

Resposta: c (Meios de comunicação são canais ou ferramentas usadas para transmitir informações a um público)

## Disputas locais

### Desafio encontre o erro

Disputas de natureza socioeconômica podem ocorrer em função da **gentrificação** ou da exclusão de determinados **grupos sociais**. O desenvolvimento de novos **parques urbanos** ou a mudança no perfil dos moradores pode levar a tensões entre antigos residentes e novos moradores de diferentes **classes sociais**.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

O erro: **Parques Urbanos**  
Resposta correta: Grupos sociais

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação)

O que são meios de comunicação?

- Apenas a fala pode ser considerada como meio de comunicação
- A internet é o único meio de comunicação que pode ser considerado na atualidade.
- Meios de comunicação são canais ou ferramentas usadas para transmitir informações a um público.
- São cartas enviadas por correio.

Resposta: c (Meios de comunicação são canais ou ferramentas usadas para transmitir informações a um público)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – complete a frase)

O \_\_\_\_\_ foi um invento muito importante para comunicação pessoal, pois foi o primeiro aparelho que permitiu a comunicação direta e instantânea entre pessoas a longa distância.

- smartphone
- Carta
- Telefone
- Pager

Resposta: c (Telefone)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – mímica)

O surgimento da \_\_\_\_\_ a cabo mudou o consumo de mídia pois ofereceu mais opções de canais e conteúdos especializados.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Televisão

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – mímica)

Os meios de comunicação interpessoais são aqueles que permitem a comunicação direta entre indivíduos, como: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Desenhe as seguinte palavra:

E-mail e celular

O erro: **Propaganda**  
Resposta correta: Propaganda

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – Encontre o erro)

A **pirataria** financia muitos meios de **comunicação** e influencia o **comportamento** do consumidor. Se tomando **impactante** nos **meios de comunicação**.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

O erro: **Propaganda**  
Resposta correta: Propaganda

## Curiosidades

A presença de áreas como a Praça de Esportes no Setor Criméia Leste reflete:

- O descaso das autoridades locais com o desenvolvimento urbano.
- O esforço em promover qualidade de vida e integração social através de espaços públicos de lazer.
- A falta de planejamento urbano, levando à saturação dos espaços verdes.
- A exclusão da população local de atividades recreativas e esportivas.

Resposta: b

## Curiosidades

A localização do Setor Criméia Leste em Goiânia é vantajosa por:

- Estar próximo a importantes vias de acesso, facilitando a mobilidade urbana dos moradores.
- Ser uma área completamente isolada do centro urbano, garantindo tranquilidade absoluta.
- Sua proximidade com grandes áreas agrícolas, promovendo a economia rural.
- Estar distante das áreas comerciais e industriais, sem acesso a serviços básicos.

Resposta: a

## Curiosidades

Um dos principais desafios enfrentados pelos moradores do Setor Criméia Leste é:

- a) A falta de infraestrutura básica, como água encanada e energia elétrica.
- b) O crescimento desordenado e a carência de espaços públicos de lazer.
- c) A ausência de áreas residenciais, sendo um bairro predominantemente industrial.
- d) O isolamento geográfico, dificultando o acesso a outras regiões de Goiânia.

Resposta: b

## Curiosidades

O Setor Criméia Leste, em Goiânia, é caracterizado principalmente por:

- a) Sua função como principal centro industrial da cidade, com grande concentração de fábricas.
- b) A predominância de áreas residenciais e a presença de espaços de lazer, como a Praça de Esportes.
- c) Ser um dos maiores centros comerciais de Goiânia, com inúmeras lojas e shopping centers.
- d) Sua localização rural, distante das áreas urbanas, com foco em atividades agrícolas.

Resposta: b

## Curiosidades

A Praça de Esportes do Setor Criméia Leste contribui para a globalização ao:

- a) Promover apenas esportes tradicionais brasileiros, sem influência internacional.
- b) Ser um ponto de encontro para diferentes culturas, com a prática de esportes globais como futebol e basquete.
- c) Limitar o acesso a atividades esportivas, restringindo a participação a moradores locais.
- d) Impedir a construção de instalações modernas, mantendo apenas estruturas antigas.

Resposta: b

## Curiosidades

A importância da Praça de Esportes do Setor Criméia Leste para a comunidade local está relacionada principalmente a:

- a) Seu papel como área de lazer, promovendo atividades físicas e interação social entre os moradores.
- b) Sua função como principal ponto comercial do bairro, gerando empregos e renda.
- c) Seu uso exclusivo como local de grandes eventos e shows, atraindo turistas.
- d) Sua localização isolada, distante das áreas residenciais e comerciais da cidade.

Resposta: a

## Curiosidades

A Praça de Esportes do Setor Criméia Leste em Goiânia é um exemplo de:

- a) Espaço de lazer com qualidade de vida à população local.
- b) Área destinada exclusivamente à preservação ambiental, sem atividades recreativas.
- c) Espaço público voltado para o comércio, com foco em lojas e restaurantes.
- d) Zona industrial onde predominam fábricas e indústrias de médio porte.

Resposta: a

## Curiosidades Sobre Goiânia

O bairro Crimeia Leste é conhecido por \_\_\_\_\_ e pela presença de áreas verdes, contribuindo para a qualidade de vida dos moradores.

- a) seus centros de entretenimento
- b) suas grandes indústrias
- c) suas áreas residenciais
- d) seus postos comerciais

Correta: c) suas áreas residenciais

## Curiosidades Sobre Goiânia

Recentemente, o Crimeia Leste passou por um processo de \_\_\_\_\_ para melhorar a qualidade das vias e dos espaços públicos.

- a) abandono
- b) degradação
- c) revitalização
- d) deterioração

Correta: c) revitalização

## Curiosidades Sobre Goiânia

A criação das primeiras casas do bairro Crimeia Leste teve início na década de \_\_\_\_\_, com a chegada da energia elétrica na região. O bairro enfrentou desafios relacionados à \_\_\_\_\_ devido à expansão desordenada e ao planejamento urbano inadequado.

- a) 1950, urbanização
- b) 1960, infraestrutura
- c) 1970, poluição
- d) 1980, transporte

Correta: b) 1960, infraestrutura

## Curiosidades Sobre Goiânia

Recentemente, o Crimeia Leste tem enfrentado problemas com \_\_\_\_\_ devido ao crescimento acelerado da população e à falta de planejamento adequado para o sistema de drenagem e manejo de águas pluviais.

- a) congestionamento de trânsito
- b) insegurança pública
- c) poluição sonora
- d) alagamentos

Correta: d) alagamentos



## Mobilidade Urbana

Moradores do Setor Goiânia II relatam dores de cabeça e mal-estar devido aos fortes odores presentes na região. Quais são os agentes que podem estar causando essas sintomas?

- Polo Industrial e Centro Comercial de Goiânia
- Estação de Tratamento de Esgoto e Polo Industrial
- Corpo de Bombeiros e Rio João Leite
- Nenhuma das alternativas

Resposta: b (Estação de Tratamento de Esgoto e Polo Industrial)

## Mobilidade Urbana

O transporte público no Setor Goiânia 2, composto principalmente por linhas de ônibus, sofre com a \_\_\_\_\_ e superlotação. A baixa qualidade do serviço desencoraja o seu uso como uma alternativa eficiente de mobilidade.

- pouca disponibilidade, muitos estudantes universitários, falta de sinais
- longos intervalos de espera, problemas com as feiras de rua, falta de estabelecimentos comerciais
- problemas de pontualidade, falta de faixas de pedestres, falta de sinais
- pouca disponibilidade, longos intervalos de espera, problemas de pontualidade

Resposta: d (pouca disponibilidade, longos intervalos de espera, problemas de pontualidade)

## Mobilidade Urbana

Desafio de mímica

O Setor Goiânia 2 carece de infraestrutura para modos de transporte alternativos, como cicloviárias e ciclofaixas. A ausência de espaços seguros para \_\_\_\_\_ impede o uso da \_\_\_\_\_ como meio de transporte, o que poderia aliviar o tráfego e oferecer uma opção sustentável de deslocamento.

Faça a mímica das seguintes palavras:

Ciclista e bicicleta

## Mobilidade Urbana

Desafio de mímica

Grande parte dos moradores depende de veículos particulares para se deslocar, devido à cobertura limitada e à baixa frequência do transporte público. Essa dependência pode aumentar o tráfego e os \_\_\_\_\_, especialmente nas vias de acesso ao centro de Goiânia e a outras regiões.

Faça o desenho da seguinte palavra:

Congestionamentos

## Mobilidade Urbana

Encontre o erro

As ruas do bairro Goiânia 2 **não tem problemas** de pavimentação, sinalização e manutenção, **o que dificulta** o fluxo de veículos e **aumenta o risco** de acidentes. As condições das calçadas também **são frequentemente inadequadas**, o que impacta a mobilidade de pedestres.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

O erro: não tem problemas  
Resposta correta: possuem problemas

## Disputas locais

O Setor Goiânia 2 foi fundado pela Encol, uma antiga construtora da cidade que foi à falência no final da década de 90. A ideia, inicialmente, era que o bairro fosse:

- um condomínio fechado, porém, por conta da decadência financeira da construtora, o projeto foi interrompido.
- a sede do campo de futebol sub 15 para o time do Goiás.
- área reservada para a construção do Shopping Passeio das Águas, mas com a falência da Encol, eles tiveram que vender a área.
- todas as alternativas estão corretas.

Resposta: a (um condomínio fechado, porém, por conta da decadência financeira da construtora, o projeto foi interrompido).

## Disputas locais

O Setor Goiânia 2 foi fundado pela Encol, uma antiga construtora da cidade que foi à falência no final da década de 90. A ideia, inicialmente, era que o bairro fosse:

- um condomínio fechado, porém, por conta da decadência financeira da construtora, o projeto foi interrompido.
- a sede do campo de futebol sub 15 para o time do Goiás.
- área reservada para a construção do Shopping Passeio das Águas, mas com a falência da Encol, eles tiveram que vender a área.
- todas as alternativas estão corretas.

Resposta: a (um condomínio fechado, porém, por conta da decadência financeira da construtora, o projeto foi interrompido).

## Disputas locais

Complete a frase

O Setor Goiânia 2 é um \_\_\_\_\_, residencial e, por isso, não conta com uma grande variedade de \_\_\_\_\_. O bairro foi pensado para oferecer aos moradores os serviços necessários para um dia a dia \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

- agitado, bares, seguro e confortável
- tranquilo, comércio, seguro e confortável
- lugar, carros, bagunçado e sem transporte público
- tranquilo, comércio, perigoso e desconfortável

Resposta: b (tranquilo, comércio, seguro e confortável)

## Disputas locais

### Desafio de desenho

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados pela prefeitura, no Censo 2010 a população do Goiânia era de 5 900 pessoas[3] e conta com a maior área dentre todos os \_\_\_\_\_ da região norte, com o valor de 5,19 km².

Desenhe a seguinte palavra:

Bairros

Resposta: b (tranquila, comércio, seguro e confortável)

## Disputas locais

### Desafio de mímica

O Goiânia 2 é um bairro que passou por um processo de aterramento e urbanização. Historicamente, a área era conhecida por ser uma região alagadiça, com presença de brejos e áreas de várzea. Esse processo de aterramento e drenagem permitiu a expansão do setor com ruas pavimentadas, infraestrutura de saneamento, e áreas residenciais e comerciais. No entanto, o fato de ter sido originalmente uma área de várzea pode resultar em algumas questões de drenagem e \_\_\_\_\_ em períodos de \_\_\_\_\_ intensa, dependendo das condições de manutenção e do planejamento urbano atual.

Faça a mímica das seguintes palavras:

Alagamentos e chuvas

Resposta: d (Jornal, rádio, televisão, revistas e internet.)

## Disputas locais

### Encontre o Erro

Morar no **Setor** Goiânia 2 também facilita a vida de quem é universitário ou faz viagens com frequência, pois o bairro fica a 4,2 km da Universidade **Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)** e a 5,8 km do Aeroporto Internacional **Santa Geneveva** - o principal do **Estado de Goiás**.

Resposta: b (tranquila, comércio, seguro e confortável)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação)

Quais são os principais meios de comunicação de massa?

- Falar e escrever
- Livros, cadernos, celulares e computadores.
- Cartas e telenovelas
- Jornal, rádio, televisão, revistas e internet.

Resposta: d (Jornal, rádio, televisão, revistas e internet.)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – complete a frase)

Os meios de comunicação de massa tem a função de informar, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ o público.

- educar, entreter e influenciar
- enganar, entreter e divulgar
- iludir, enganar e influenciar
- educar, divulgar e iludir

Resposta: a (educar, entreter e influenciar)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – mímica)

Alguns meios de comunicação alternativos são: fanzines, blogs, \_\_\_\_\_ e rádios comunitárias.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Podcasts

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – desenho)

Os aplicativos de mensagens instantâneas são usados como meios de comunicação que facilitam a troca rápida de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, áudios e arquivos.

Desenhe a seguinte palavra:

Mensagens e vídeos

Resposta correta: pode reduzir  
O erro: pode aumentar

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – Encontre o erro)

A comunicação digital está mudando as **relações sociais**, **facilita conexões** globais. Em contrapartida, **pode aumentar** interações presenciais.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

## Curiosidade

Quais são os três principais pontos de referência do Setor Goiânia 2?

- Avenida Pedro Paulo de Souza, Parque Vaca Brava e Bosque dos Buritis
- Parque Leóldio Di Ramos Caiado, Marginal Bota Fogo, Shopping Cerrado
- Passeio das Águas, Bosque Goiânia 2, Avenida Pedro Paulo de Souza
- Avenida Pedro Paulo de Souza, Parque Leóldio Di Ramos Caiado, Bosque Goiânia 2

Resposta: d (Avenida Pedro Paulo de Souza, Parque Leóldio Di Ramos Caiado, Bosque Goiânia 2)

## Curiosidade

Como o Setor Goiânia 2 pode ser impactado pelo processo de globalização?

- Pela chegada de grandes redes comerciais e serviços internacionais, que influenciam o consumo e a cultura local.
- Pelo isolamento completo de influências externas, mantendo suas tradições intactas.
- Pela substituição das áreas residenciais por indústrias exclusivamente locais, sem conexão com o mercado global.
- Pela proibição de qualquer tipo de comércio no bairro, visando proteger a economia local.

Resposta: a

## Curiosidade

A importância do Parque Leolídio di Ramos Caiado no Setor Goiânia 2 para a saúde pública está relacionada a:

- a) Redução de áreas verdes, promovendo a expansão urbana descontrolada.
- b) Incentivo ao sedentarismo, devido à falta de instalações esportivas.
- c) Melhoria da qualidade de vida através da promoção de atividades físicas e bem-estar mental.
- d) Aumento da poluição do ar e do solo na região.

Resposta: c

## Curiosidade

A presença do Parque Leolídio di Ramos Caiado no Setor Goiânia 2 contribui para a preservação ambiental ao:

- a) Substituir áreas verdes por construções residenciais.
- b) Facilitar o despejo de resíduos industriais na região.
- c) Proteger e conservar áreas naturais em meio à urbanização do bairro.
- d) Impedir o acesso da população, tornando-o uma área restrita.

Resposta: c

## Curiosidade

O Parque Leolídio di Ramos Caiado, localizado no Setor Goiânia 2, desempenha um papel importante na comunidade local ao:

- a) Servir como um centro comercial com diversas lojas e restaurantes.
- b) Fornecer um espaço de lazer e recreação, promovendo atividades físicas e sociais.
- c) Ser uma área destinada exclusivamente a eventos privados e corporativos.
- d) Funcionar como uma zona industrial com fábricas e depósitos.

Resposta: b

## Curiosidade

O Setor Goiânia 2 é conhecido por:

- a) Ser um dos principais polos industriais da cidade, com grande concentração de fábricas.
- b) Sua predominância residencial e a presença de um parque que oferece opções de lazer aos moradores.
- c) Ser uma área exclusivamente comercial, com diversas lojas e centros de compras.
- d) Sua localização rural, com foco em atividades agrícolas e pecuárias.

Resposta: b



## Mobilidade Urbana

A Praça Cívica em Goiânia é um ponto de convergência para várias das principais avenidas da cidade. As principais avenidas que se conectam à Praça Cívica são:

- Avenida Anhanguera, Avenida T-9, Avenida Perimetral Norte, Avenida Tocantins;
- Avenida Goiás, Avenida 85, Avenida T-63, Avenida Perimetral Norte;
- Avenida Goiás, Avenida 85, Avenida Independência, Avenida Anhanguera;
- Avenida Goiás, Avenida 85, Avenida Independência, Avenida T-9.

Resposta: 3

## Mobilidade Urbana

Complete a frase

A área ao redor da \_\_\_\_\_ é bem servida por linhas de \_\_\_\_\_. Existem vários \_\_\_\_\_ nas proximidades, e a praça serve como um ponto central para quem utiliza o transporte coletivo para acessar o centro da cidade e áreas adjacentes.

- Praça Cívica, transporte público, pontos de ônibus.
- Praça Cívica, carros, estacionamentos.
- Praça Cívica, restaurantes, self service.
- Praça Cívica, governos, políticos.

Resposta: 4

## Mobilidade Urbana

Desafio de mímica

Devido à sua localização estratégica e ao grande número de edifícios governamentais e comerciais ao seu redor, a Praça Cívica frequentemente enfrenta congestionamentos, especialmente durante \_\_\_\_\_ e em eventos públicos.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Horário de Pico

## Mobilidade Urbana

Desafio de desenho

A Praça Cívica é um local popular para eventos cívicos, culturais e políticos. Durante eventos de grande escala, como festas nacionais, celebrações locais e \_\_\_\_\_, as vias ao redor da praça podem ser temporariamente fechadas ou redirecionadas, afetando o fluxo de veículos e a mobilidade urbana na área.

Desenhe a seguinte palavra:

Manifestação política

## Mobilidade Urbana

Encontre o erro

A praça possui uma infraestrutura de **mobilidade urbana** que inclui calçadas amplas, áreas de lazer e acessos para pedestres. A **falta de** presença de árvores e áreas ajardinadas contribui para um ambiente mais agradável e **acessível**, promovendo a **mobilidade de pedestres** e a segurança ao redor do espaço.

Resposta: d  
O erro: Falta de

## Disputas locais

A Praça Cívica é um local popular para eventos públicos, manifestações políticas, culturais e sociais. No entanto, o uso frequente da praça para essas atividades pode causar tensões entre grupos que desejam utilizá-la para diferentes propósitos, como:

- Políticos e pessoas públicas que lutam pelo direito de usarem o vapt vupt da praça.
- Disputas entre centros comerciais, como postos de gasolina e os donos de centros de evento.
- Briga entre ciclistas e os adolescentes que fazem rolezinho na praça durante a noite.
- manifestações políticas que podem conflitar com eventos culturais ou religiosos, criando disputas sobre quem tem o direito de usar o espaço e quando.

Resposta: d

## Disputas Locais

Complete a Frase

A Praça Cívica, em Goiânia, é um símbolo do poder político. Ela abriga o \_\_\_\_\_, que é a sede oficial do governo do estado de Goiás, e outros edifícios governamentais. Historicamente, a Praça Cívica foi projetada para ser o centro administrativo e político da nova capital, representando o poder e a autoridade do \_\_\_\_\_.

- Palácio das Esmeraldas e governo Estadual
- Palácio das Safiras e governo Federal
- Palácio dos Diamantes e governo Social
- Palácio das Perolas e governo Municipal

Resposta: a

## Disputas locais

Desafio de Mímica

Por ser um \_\_\_\_\_ da fundação de Goiânia e abrigar edifícios de importância histórica e arquitetônica, como o Palácio das Esmeraldas, há uma constante disputa entre aqueles que defendem a preservação do patrimônio histórico e aqueles que querem modernizar a praça para melhor atender às necessidades atuais de mobilidade, segurança e lazer. Obras de revitalização, por exemplo, muitas vezes enfrentam resistência por parte de grupos que temem a descaracterização do espaço original.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Marco Histórico

## Disputas locais

### Desafio de Desenho

Sendo uma área central e de grande visibilidade, a Praça Cívica atrai interesse de \_\_\_\_\_, artistas de rua e prestadores de serviços informais. O uso comercial informal do espaço público pode gerar conflitos com autoridades municipais, que procuram regular o uso do espaço, e com comerciantes estabelecidos que se preocupam com a concorrência desleal.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Comerciante Ambulante

## Disputas locais

### Encontre o Erro

A Praça Cívica é o centro do poder **bélico** de Goiás, **abrigando** o Palácio das Esmeraldas e outros edifícios administrativos. Isso faz com que o local seja o **epicentro** de tensões entre o governo e a população, especialmente em tempos de crise política, protestos contra políticas públicas ou **ações governamentais**.

Resposta correta: político

O erro: **bélico**

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação)

O que são fake news e como afetam os meios de comunicação?

- a) Informações verdadeiras que ajudam as pessoas a se informarem.
- b) Informações baseadas em fatos reais que tem a intenção de lidar com a injustiça social.
- c) são informações falsas divulgadas como se fossem verdadeiras, minam a credibilidade e causam desinformação.
- d) desenformações que ajudam o povo a descobrir a verdade.

Resposta: c

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – complete a frase)

A comunicação \_\_\_\_\_ é a narrativa contada por meio de diferentes plataformas de mídia de forma complementar.

- a) transmidiática
- b) automática
- c) climática
- d) informática

Resposta: a (transmidiática)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – mímica)

O \_\_\_\_\_ pode transformar os meios de comunicação, aumentando a velocidade de internet, permitindo novas tecnologias e experiências mais imersivas.

Faça a mímica da seguinte palavra:

5G

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – desenho)

A \_\_\_\_\_ está impactando a comunicação, pois aumenta o engajamento e permite experiências interativas para o usuário.

Desenhe as seguinte palavra:

Realidade aumentada

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – Encontre o erro)

O futuro da televisão com os serviços o streaming **tendência** é a **aumento** do consumo sob **demanda** e o **aumento** da TV tradicional.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

Resposta correta: diminuição

O erro: **aumento**

## Curiosidades

No Centro de Goiânia observamos várias lojas, bancos, lanchonetes e restaurantes que fazem parte da paisagem urbana desse bairro. Qual desses lugares seria um aspecto da globalização no sentido econômico presente no centro de Goiânia?

- a) JINGXIANG
- b) Sorveteria Chiquinho
- c) Flávio's Calçados
- d) Come Come

Resposta: b

## Curiosidades

No espaço urbano frequentemente observamos equipamentos públicos ligados ao lazer, transporte, administração, educação, saúde, segurança, dentre outros.... Quais tipos de equipamentos públicos observamos na Praça Cívica?

- a) Ligados a administração e lazer
- b) Ligados a educação
- c) A saúde
- d) A segurança

Resposta: a

## Curiosidades

A Praça Cívica faz parte da paisagem de Goiânia como um importante referência devido a sua construção ser relacionada com fatores?

- a) Econômicos
- b) Populacionais
- c) Históricos
- d) Sociais

Resposta: c

## Curiosidades

A Praça Cívica é símbolo do poder?

- a) Econômico
- b) Cultural
- c) Político
- d) Religioso

Resposta: c

## Curiosidades

A Praça Cívica localiza-se em qual bairro de Goiânia?

- a) Crimeia Leste
- b) Centro
- c) Norte Ferroviário
- d) Sul

Resposta: b

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Setor Central de Goiânia é conhecido por abrigar \_\_\_\_\_, um importante centro administrativo e cultural da cidade.

- a) o Parque Cívico
- b) o Bairro Cívico
- c) a Praça Cívica
- d) a Rua Cívica

Correta: c) a Praça Cívica

## Curiosidades Sobre Goiânia

O coreto localizado próximo à Praça Cívica em Goiânia deveria ser um ponto tradicional para \_\_\_\_\_, refletindo a importância da praça na vida comunitária da cidade.

- a) reuniões políticas
- b) feiras gastronômicas
- c) apresentações musicais
- d) exposições de imobiliárias

Correta: c) apresentações musicais

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Palácio das Esmeraldas, localizado no Setor Central de Goiânia, é a sede do \_\_\_\_\_ do Estado de Goiás.

- a) Senado
- b) Governo
- c) Ministério Público
- d) Tribunal de Justiça

Correta: b) Governo

## Curiosidades Sobre Goiânia

A Biblioteca Municipal de Goiânia está situada no Setor Central e é conhecida por seu \_\_\_\_\_ acervo de livros e documentos históricos.

- a) moderno
- b) reduzido
- c) limitado
- d) vasto

Correta: d) vasto

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Setor Central de Goiânia é também um importante centro para \_\_\_\_\_ da cidade, com várias instituições culturais e administrativas.

- a) turismo
- b) habitação
- c) ecoturismo
- d) planejamento

Correta: d) planejamento

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Setor Central abriga a \_\_\_\_\_ da Prefeitura Municipal de Goiânia, que é responsável pela administração da cidade.

- a) sede
- b) escola
- c) fábrica
- d) biblioteca

Correta: a) sede

## Curiosidades Sobre Goiânia

A Catedral Metropolitana de Goiânia está localizada no Setor Central e é conhecida por sua arquitetura \_\_\_\_\_.

- a) gótica
- b) barroca
- c) simples
- d) moderna

Correta: d) moderna



(Imagem: tp outono do conjunto o uso estatus acessíveis) (Imagem: tp outono do conjunto o uso estatus acessíveis) (Imagem: tp outono do conjunto o uso estatus acessíveis)

## Mobilidade Urbana

Complete a frase

A construção de um novo shopping center em um bairro residencial pode trazer diversos impactos, tanto positivos quanto negativos, que afetam a \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_.

a) Mobilidade Urbana, Impactos no Comércio Local, Impactos no Centro Comercial de outras Cidades  
 b) Mobilidade Urbana, Impactos no Comércio Local, Impactos no Meio Ambiente  
 c) Impactos no Meio Ambiente, Impactos no Comércio Local, Impactos no Centro Comercial de outras Cidades  
 d) Impactos no Centro Comercial de outras Cidades, Impactos na Floresta Amazônica, Impactos nas nascentes dos rios

Resposta: b (Mobilidade Urbana, Impactos no Comércio Local, Impactos no Meio Ambiente)

## Mobilidade Urbana

Como a construção de um novo shopping center em um bairro residencial pode impactar a mobilidade urbana, o comércio local e o meio ambiente? Considere a questão errada:

a) Impactos na Mobilidade Urbana (Aumento no tráfego de veículos)  
 b) Impactos no Comércio Local (Concorrência Desleal e Deslocamento de Clientes)  
 c) Impactos no Meio Ambiente (Redução de Áreas Verdes, Poluição Sonora e Atmosférica)  
 d) Impactos no Centro Comercial da Cidade (Competitividade Intensa com o comércio do centro da cidade)

Resposta: a (Impactos na Mobilidade Urbana)

## Mobilidade Urbana

Encontre o erro

Uma curiosidade interessante é que o Passeio das Águas Shopping oferece um dos **menores** estacionamentos de shopping centers no Brasil, com **cerca de 4.000 vagas gratuitas**. Este **grande número de vagas** é um atrativo para quem utiliza carro particular, já que **facilita o acesso** e a conveniência para os clientes que preferem dirigir.

O erro: menores  
Resposta correta: maiores

## Mobilidade Urbana

Desafio de mímica

Há vários \_\_\_\_\_ próximos ao shopping, que é atendido por diversas linhas de transporte público. Isso facilita o acesso de quem depende do transporte, mas também representa um desafio em termos de infraestrutura, já que a alta demanda pode levar a superlotação e a tempos de espera mais longos.

Faça a mímica das seguintes palavras:

Pontos de ônibus e Coletivo

Resposta: b

## Mobilidade Urbana

Desafio de desenho

O grande fluxo de veículos para o shopping, especialmente nos finais de semana e em datas comemorativas, pode gerar congestionamentos significativos na \_\_\_\_\_ e nas vias adjacentes. Isso tem levado a discussões sobre a necessidade de melhorias na infraestrutura viária ao redor do shopping.

Faça desenho da seguinte palavra:

Avenida Perimetral Norte

Resposta: b

## Disputas locais

Antes de sua construção, houve discussões e disputas relacionadas ao impacto ambiental do Passeio das Águas shopping. A área onde foi construído era amplamente aberta e próxima a áreas com vegetação nativa e corpos d'água. Qual foi a preocupação sobre o impacto ambiental do empreendimento?

a) A produção de canudos, pois seu descarte pode matar as tartarugas nos oceanos.  
 b) O escoamento de águas pluviais e à preservação de áreas verdes, onde a construção poderia causar danos ecológicos e afetar a qualidade de vida na região.  
 c) A alta concorrência com o comércio local.  
 d) Nenhuma das alternativas

Resposta: b

## Disputas locais

Complete a frase

A inauguração do Shopping Passeio das Águas trouxe consigo um aumento significativo no \_\_\_\_\_ na Avenida Perimetral Norte e nas vias adjacentes. Moradores das proximidades e usuários das vias enfrentaram problemas como \_\_\_\_\_, dificuldades de acesso e riscos à segurança viária. Esse aumento no fluxo de tráfego gerou debates e disputas sobre a necessidade de investimentos em \_\_\_\_\_ e melhorias no transporte público para minimizar o impacto do shopping no trânsito local.

a) congestionamento, superlotação de ônibus, estradas.  
 b) consumo, competitividade, semáforos.  
 c) infraestrutura, tráfego de veículos, consumo.  
 d) tráfego de veículos, congestionamentos, infraestrutura viária.

Resposta: d

## Disputas locais

Desafio de mímica

A abertura do Passeio das Águas também foi motivo de disputa entre comerciantes locais. Pequenos e médios comerciantes de bairros ao redor, como o Setor Crimeia Oeste e Setor Balneário Meia Ponte, expressaram preocupações de que o shopping atrairia a maior parte dos consumidores, prejudicando o comércio de rua e os \_\_\_\_\_.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Negócios Familiares.

Resposta: b

## Disputas locais

### Desafio de desenho

A chegada do Shopping Passeio das Águas gerou disputas relacionadas ao uso do solo e à valorização imobiliária. A valorização das propriedades ao redor do shopping levou a mudanças no perfil socioeconômico da região, com o aumento de aluguéis e especulação imobiliária. Alguns moradores locais se sentiram pressionados a vender ou deixar suas propriedades devido ao aumento dos custos de vida, resultando em tensões sobre o \_\_\_\_\_ e a gentrificação.

Faça o desenho da seguinte palavra:

Desenvolvimento Urbano

## Disputas Locais

### Encontre o erro

O Passeio das Águas shopping já foi ponto de encontros e festas de movimentos sociais que buscam **visibilidade** para questões de **direitos humanos**, trabalhistas e ambientais. Essas manifestações refletem a **dinâmica social** de Goiânia, onde grandes empreendimentos frequentemente se tornam símbolos de debates sobre desigualdade, uso do espaço público e políticas de desenvolvimento urbano.

Resposta correta: manifestações

O erro: festas

## Meios de comunicação

Qual foi o primeiro meio de comunicação de massa?

- a) A imprensa escrita, especialmente após a invenção da prensa de Gutenberg no século XV.
- b) O rádio, durante a primeira guerra mundial.
- c) A televisão, no período da Guerra Fria.
- d) As Naus, até o século XV usados em viagens de grande percurso.

Resposta: a (A imprensa escrita, especialmente após a invenção da prensa de Gutenberg no século XV)

## Meios de comunicação

### Complete a frase

A \_\_\_\_\_ possibilitou comunicação "instantânea" global, acesso rápido a \_\_\_\_\_ e interatividade.

- a) informática, países
- b) propaganda, comida
- c) televisão, informações
- d) internet, informações.

Resposta: d (Internet, informações)

## Meios de comunicação

### Desafio de mímica

Os \_\_\_\_\_ digitais são indivíduos com grande alcance online e afetam a comunicação moldando opiniões e tendências.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Influenciadores

## Meios de comunicação

### Desafio de desenho

Os meios de \_\_\_\_\_ contribuem para a democracia, promovem a transparência, divulgam informações e permitem o debate público.

Faça um desenho seguinte palavra:

Comunicação

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – Encontre o erro)

Os meios de comunicação afetam o **comportamento social**, **não influenciam opiniões**, **hábitos de consumo** e **normas sociais**.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

Resposta correta: Influenciam opiniões

O erro: não influenciam opiniões

## Curiosidades

O Shopping Passeio das Águas é um reflexo da globalização, pois:

- a) Limita a entrada de novas tecnologias para proteger os comerciantes locais.
- b) Estimula o consumo de produtos exclusivamente nacionais, ignorando marcas internacionais.
- c) Reúne em um único espaço diversas marcas internacionais, representando a integração econômica e cultural trazida pela globalização.
- d) Exclusivamente promove produtos artesanais goianos, evitando qualquer influência externa.

Resposta: c

## Curiosidades

A construção e o funcionamento do Shopping Passeio das Águas em Goiânia exemplificam aspectos da globalização ao:

- a) Ser um exemplo de urbanização que ocorre isoladamente, sem influência externa.
- b) Aumentar a competição entre empresas locais e multinacionais, com o influxo de marcas globais no mercado regional.
- c) Reforçar a economia regional sem influência de investimentos internacionais.
- d) Manter as práticas comerciais tradicionais, sem adoção de novas tecnologias ou tendências globais.

Resposta: b

## Curiosidades

O Shopping Passeio das Águas é o maior shopping center de Goiás. Ele exemplifica o processo de globalização ao:

- a) Contribuir para a preservação das culturas locais ao promover exclusivamente produtos regionais.
- b) Facilitar o acesso a produtos e marcas globais, conectando Goiânia a tendências internacionais.
- c) Priorizar exclusivamente empresas locais em seu espaço comercial, excluindo grandes redes internacionais.
- d) Impor barreiras ao consumo de produtos importados, incentivando o consumo interno.

Resposta: b

## Curiosidades

O Passeio das águas foi construído pela ENGEXPOR (empresa multinacional ligada à construção civil). Assim, o Passeio das águas é um exemplo concreto da:

- a) problemática ambiental
- b) problemas sociais
- c) violência urbana
- d) globalização

Resposta: d

## Curiosidades

O Passeio das águas foi construído pela ENGEXPOR (empresa multinacional ligada à construção civil). Assim, o Passeio das águas é um exemplo concreto da:

- a) problemática ambiental
- b) problemas sociais
- c) violência urbana
- d) globalização

Resposta: d

## Curiosidades

O Shopping Passeio das Águas proporciona a população de Goiânia?

- a) segurança e saúde
- b) moradia e comércio
- c) saúde e moradia
- d) lazer e comércio

Resposta: d

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Setor Goiânia 2 é conhecido por ser um importante \_\_\_\_\_, com infraestrutura moderna e bem planejada.

- a) centro comercial
- b) parque ambiental
- c) distrito residencial
- d) campo de treino marcial

Correta: c) distrito residencial

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Setor Goiânia 2 possui várias \_\_\_\_\_, como escolas e centros de saúde, que atendem os moradores da região.

- a) regiões culturais
- b) áreas comerciais
- c) quadras indústrias
- d) instituições públicas

Correta: d) instituições públicas

## Curiosidades Sobre Goiânia

O Setor Goiânia 2 se destaca por seu \_\_\_\_\_ urbanismo, com ruas planejadas e áreas verdes bem distribuídas.

- a) desordenado
- b) tradicional
- c) moderno
- d) antigo

Correta: c) moderno

## Curiosidades Sobre Goiânia

No Setor Goiânia 2, a presença de \_\_\_\_\_ e o descarte inadequado de resíduos em algumas áreas podem causar problemas de odor desagradável para os moradores.

- a) ruas
- b) escolas
- c) parques
- d) indústrias

Correta: d) indústrias



## Mobilidade Urbana

Quais as principais linhas de ônibus que passam pelo setor Criméia Oeste?

- 013,268,269,611 e 914
- 013,263,265,611 e 914
- 016,268,269,612 e 921
- 016,263,265,611 e 914

Resposta: a

## Mobilidade Urbana

Complete a frase  
Criméia Oeste é um bairro pertencente ao \_\_\_\_\_, capital de Goiás, na região central da cidade. A \_\_\_\_\_, um dos principais logradouros de Goiânia corta o bairro

- Município de Goiânia e Avenida Tocantins
- Município de Goiânia e Avenida Goiás
- Município de Goiânia e Avenida Araújo
- Município de Goiânia e Anhanguera

Resposta: b

## Mobilidade Urbana

### Desafio de mímica

O tráfego de veículos impacta a qualidade de vida dos moradores do Setor Criméia Oeste, como: \_\_\_\_\_, poluição sonora e do \_\_\_\_\_, além de segurança no trânsito.

Faça a mímica das seguintes palavras:

Congestionamento e ar

## Mobilidade Urbana

### Desafio de desenho

Medidas poderiam ser tomadas para melhorar a segurança no trânsito para todos os usuários no Setor Criméia Oeste, dentre elas: \_\_\_\_\_ bem sinalizadas, \_\_\_\_\_ temporizados, redução de velocidade em áreas residenciais e campanhas de conscientização.

Desenhe as seguintes palavras:

Faixa de pedestre e Semáforos

## Mobilidade Urbana

### Desafio encontre o erro

Um dos principais desafios enfrentados pelos moradores do Setor Criméia Oeste em relação ao transporte público está na baixa frequência e a cobertura das linhas de ônibus, **há uma alta** integração com outros meios de transporte e a acessibilidade dos pontos de ônibus

O erro: há uma alta  
Resposta correta: há uma baixa

## Disputas locais

A Praça do Jacaré pode estar enfrentando desafios comuns em espaços públicos urbanos, como:

- A ocupação por mais lanchonetes que querem ocupar o espaço de lazer da praça, não se importando com quem frequenta o local.
- Guerra entre idosos e crianças pela área de lazer.
- Disputas pelo uso do espaço, manutenção inadequada, ou ocupação por atividades que nem sempre são reguladas. Essas questões podem resultar em tensões entre diferentes grupos que utilizam o local para diferentes propósitos.
- Brigas para a construção de uma horta coletiva para os moradores do bairro.

Resposta: c

## Disputas locais

### Complete os espaços

O Setor Criméia Oeste é predominantemente residencial, mas também possui uma mistura de pequenos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Essa combinação proporciona um ambiente de bairro mais tradicional, com mercados locais, padarias e estabelecimentos que atendem à comunidade.

- comércios e galerias
- galerias e serviços
- shoppings e galerias
- comércios e serviços

Resposta: d

## Disputas locais

### Desafio de mímica

O nome "Criméia" remonta à Guerra da Crimeia, que ocorreu entre 1853 e 1856 na península da Crimeia, no Mar Negro. A escolha de nomes de setores com referências históricas de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ era uma prática comum em Goiânia no início de sua urbanização.

Faça a mímica das seguintes palavras:

Guerras e Batalhas

Resposta: d

## Disputas locais

### Desafio de desenho

A \_\_\_\_\_, um ponto central no bairro que serve como um local de lazer e encontros comunitários. O nome peculiar desperta curiosidade, e o espaço é frequentemente utilizado para pequenos eventos e atividades ao ar livre, mesmo enfrentando desafios relacionados à manutenção e disputas pelo uso do espaço.

Faça o desenho da :

Praça do Jacaré

Resposta: d

## Disputas locais

### Encontre o erro

O Setor Criméia Oeste, como muitos outros setores de Goiânia, enfrentou uma **taxa de natalidade** acelerada. Essa expansão trouxe desafios de infraestrutura, como a necessidade de melhorar vias, calçadas, iluminação pública e espaços de convivência.

Resposta correta: Crescimento urbano  
O erro: taxa de natalidade

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação)

Como os meios de comunicação ajudam na educação?

- a) Apenas por meio de mídias sociais de vídeo curto, onde o principal público são crianças e adolescentes
- b) Pela Wikipédia, única fonte de informação segura da internet.
- c) Por grupos no discord ou telegram, redes sociais especializadas e facilitadoras de informação.
- d) Através de conteúdo educativo, programas de aprendizado e plataformas online.

Resposta: d (Através de conteúdo educativo, programas de aprendizado e plataformas online.)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – complete a frase)

A \_\_\_\_\_ midiática é importante para que as pessoas possam interpretar criticamente as informações recebidas.

- a) Geração
- b) Alfabetização
- c) Propaganda
- d) Programação

Resposta: b (Alfabetização)

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – mímica)

O surgimento da \_\_\_\_\_ a cabo mudou o consumo de mídia pois ofereceu mais opções de canais e conteúdos especializados.

Faça a mímica da seguinte palavra:

Televisão

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – desenho)

Os meios de comunicação comunitários são geridos pela comunidade local, com \_\_\_\_\_ comunitárias e \_\_\_\_\_ de bairro.

Desenhe as seguinte palavra:

Rádios e jornais

## Meios de comunicação

### Globalização (meios de comunicação – Encontre o erro)

Redes sociais permitem **interação** em tempo real, **compartilhamento** de informações e criação de comunidades **offline**.

Quais palavras estão distorcendo a frase?

Resposta correta: online  
O erro: offline

## Curiosidades

6- Qual dos seguintes fatores mais contribui para a poluição do Rio Meia Ponte na região próxima ao Setor Criméia Oeste em Goiânia?

- a) O despejo inadequado de resíduos industriais e domésticos diretamente no rio.
- b) A presença de vegetação nativa densa ao longo das margens, que impede a poluição.
- c) A ausência total de áreas urbanizadas próximas, que protege o rio de poluentes.
- d) A realização de eventos culturais e esportivos nas margens do rio, sem gerar impacto ambiental.

Resposta: a

## Curiosidades

Qual o nome do rio que passa próximo ao setor Crimeia Oeste?

- a) Capim Puba
- b) Cascavel
- c) Ribeirão Anicuns
- d) João Leite

Resposta: c

## Curiosidades

Um dos problemas que percebemos na proximidade da Praça do Jacaré em específico na avenida Goiás é o fluxo constante de automóveis que causam constantes engarrafamentos. Tal problema urbano é provocado devido:

- a) Ao crescimento populacional e à expansão urbana desordenada, que resultam em um aumento no número de veículos nas vias.
- b) À falta de desenvolvimento econômico da região, que mantém o tráfego de veículos em níveis reduzidos.
- c) À presença de grandes áreas verdes e praças, que reduzem o espaço disponível para a construção de novas vias de circulação.
- d) À proibição do uso de transporte público na região, forçando a população a utilizar apenas automóveis particulares.

Resposta: a

## Curiosidades

A Praça do Jacaré possui uma feira semanal toda sexta feira. Assim, um aspecto da globalização que percebemos é:

- a) É um espaço onde se preserva unicamente a cultura local, sem interferência externa.
- b) Facilita a integração de diferentes culturas por meio de encontros e eventos que reúnem pessoas de diversas origens.
- c) Impede a realização de eventos que envolvam culturas e tradições internacionais.
- d) Mantém uma arquitetura e paisagismo sem influências globais

Resposta: b

## Curiosidades

A globalização pode ser observada na Praça do Jacaré quando:

- a) Há a realização de feiras e eventos gastronômicos que incluem culinárias de diferentes partes do mundo.
- b) A praça é utilizada exclusivamente para manifestações culturais regionais, sem influência externa.
- c) Há a imposição de restrições à circulação de turistas internacionais.
- d) O espaço é destinado apenas para a prática de esportes tradicionais brasileiros.

Resposta: a

## Curiosidades

A Praça do Jacaré, localizada no Setor Criméia Oeste em Goiânia, pode ser relacionada ao processo de globalização por meio de:

- a) Sua construção baseada em modelos arquitetônicos exclusivamente locais.
- b) A presença de atividades culturais e eventos que promovem a troca de ideias e costumes globais.
- c) A proibição de eventos culturais que envolvam culturas externas à brasileira.
- d) Seu uso limitado a práticas tradicionais, sem influência de elementos globais.

Resposta: b

## Meios de comunicação

(Escolha um grupo para jogar com você – caso errem os grupos voltam uma casa)  
Qual é a importância dos dados na comunicação digital?

- a) Aprender a programar, criptografar e atenuar informações de outros usuários.
- b) Os tipos de linguagem utilizados, como: Java, HTML, linguagem C, etc.
- c) Dados permitem a personalização e medição de impacto de campanhas e conteúdos.

Resposta: c

## Meios de comunicação

(TODOS JOGAM – Os que errarem voltarão duas casas)

Como os algoritmos afetam o consumo de notícias que recebemos em nossas redes sociais?

- a) Eles não afetam, as notícias que chegam no celular tem relação com o que acontece no mundo e não na vida de um indivíduo.
- b) Personalizam o feed de notícias, mas podem criar bolhas de informação.
- c) Ele está relacionado aos conteúdos que passam na televisão

Resposta: b



## Meios de comunicação

(Escolha dois grupos para jogarem contra você – Os que errarem voltarão duas casas)

Como a desinformação é combatida pelos meios de comunicação?

- a) Através da verificação de fatos e da educação do público sobre fontes confiáveis.
- b) Apenas hackers podem combater a desinformação.
- c) Por meios de pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas.

Resposta: a

## Meios de comunicação

(Jogada Solo – Responda a pergunta ou volte duas casas)

Como os meios de comunicação afetam o comportamento social?

## Local → global

(TODOS JOGAM – Os que errarem voltarão duas casas)

Como a globalização influencia a cultura local e a identidade regional?

- a) Promovendo a troca de ideias, valores e práticas culturais entre diferentes sociedades, o que pode levar tanto à valorização e preservação das culturas locais quanto à sua transformação ou diluição.
- b) A globalização impede que elementos culturais globais, como moda, música e comportamento, se sobreponham a tradições locais.
- c) Impede o fortalecimento da identidade regional ao incentivar movimentos de resgate cultural e resistência contra a homogeneização cultural.

Resposta: a

## Local → global

(Escolha um grupo para jogar com você – caso errem os grupos voltam uma casa)

Existem casos em que a globalização fortalece as culturas locais em vez de diluí-las?

- a) A globalização não pode proporcionar plataformas para que culturas locais sejam valorizadas e reconhecidas mundialmente.
- b) Isso ocorre quando as comunidades utilizam a exposição global para promover suas tradições, atrair turismo cultural, e exportar produtos e práticas culturais únicas.
- c) Não existe incentivo do sentimento de orgulho cultural e a revitalização de identidades locais, a globalização impede isso.

Resposta: b

## Local → global

(Escolha dois grupos para jogarem contra você – Os que errarem voltarão duas casas)

Quais são os impactos econômicos da globalização nas economias locais?

- a) A globalização pode trazer investimentos estrangeiros, gerar empregos, facilitar o acesso. Mas também pode levar a uma maior concorrência para empresas locais, resultando em fechamento de negócios que não conseguem competir com grandes corporações globais.
- b) Nenhum, as economias locais não são impactadas diretamente pela globalização, pois seu mercado consumidor é local.
- c) O globalização não pode acentuar desigualdades regionais, nem beneficiar setores específicos enquanto marginaliza outros, ou aumentar a dependência econômica de mercados externos.

Resposta: a

## Local → global

(Jogada Solo – Responda a pergunta ou volte duas casas)

Como pequenas empresas e trabalhadores locais se adaptam às mudanças provocadas pela concorrência global?

- a) A adaptação pode envolver a falta de aquisição de novas habilidades e capacitações.
- b) Evitam inovações tecnológicas e práticas de gestão modernas
- c) Algumas buscam nichos de mercado, oferecendo produtos e serviços diferenciados e personalizados que as grandes corporações não fornecem.

Resposta: c

## Local → global

(TODOS JOGAM – Os que errarem voltarão duas casas)

Como a globalização afeta o meio ambiente local?

- a) De maneiras tanto positivas quanto negativas. Negativamente, pode levar à exploração excessiva de recursos naturais. Positivamente, facilita a disseminação de tecnologias sustentáveis, práticas de desenvolvimento ambientalmente responsável.
- b) Apenas de maneiras negativas. Pode levar à exploração excessiva de recursos naturais, desmatamento, poluição, e degradação ambiental, à medida que empresas e indústrias buscam maximizar lucros.
- c) Apenas de maneiras positivas. A globalização pode facilitar a disseminação de tecnologias sustentáveis, práticas de desenvolvimento ambientalmente responsável, e cooperação internacional em questões ambientais.

Resposta: a

## Local → global

(Escolha um grupo pra jogar com você – caso errem os grupos voltam uma casa)

Quais são os exemplos de impactos positivos nas comunidades locais devido à globalização?

- a) Crescimento Econômico, Acesso a Novas Tecnologias e Conhecimentos Perda de Identidade Cultural, Degradação Ambiental.
- b) Crescimento Econômico, Acesso a Novas Tecnologias e Conhecimentos, Valorização Cultural e Turismo, Melhoria de Infraestrutura.
- c) Desigualdade Econômica, Perda de Identidade Cultural, Degradação Ambiental, Dependência Econômica.

Resposta: b

## Local → global

(Escolha dois grupos para jogarem contra você – Os que errarem voltarão duas casa)

Quais são os exemplos de impactos negativos nas comunidades locais devido à globalização?

- a) Degradação Ambiental, Dependência Econômica, Valorização Cultural e Turismo, Melhoria de Infraestrutura.
- b) Crescimento Econômico, Acesso a Novas Tecnologias e Conhecimentos, Valorização Cultural e Turismo, Melhoria de Infraestrutura.
- c) Desigualdade Econômica, Perda de Identidade Cultural, Degradação Ambiental, Dependência Econômica.

Resposta: c

## Local → global

(Escolha dois grupos para jogarem contra você – Os que errarem voltarão duas casa)

De que maneira a globalização contribui para o aumento ou redução das desigualdades socioeconômicas locais?

- a) A globalização tende a beneficiar grupos que estão pior preparados para competir em mercados globais, enquanto aqueles com mais recursos e oportunidades frequentemente enfrentam maiores desafios.
- b) A globalização pode reduzir desigualdades ao promover o acesso a novas tecnologias, educação, e mercados globais. Contudo trabalhadores menos qualificados, pequenos agricultores, e comunidades rurais ou periféricas geralmente perdem com a globalização.
- c) A forma como políticas locais e globais são implementadas não influencia se essas desigualdades serão ampliadas ou reduzidas.

Resposta: b

## Local → global

(Escolha dois grupos para jogarem contra você – Os que errarem voltarão duas casa)

Quais grupos sociais tendem a se beneficiar mais e a perder com o processo de globalização?

- a) Indivíduos altamente qualificados, profissionais urbanos, e grandes empresários tendem a se beneficiar com a globalização. Trabalhadores menos qualificados, não enfrentam muita concorrência.
- b) Indivíduos altamente qualificados, profissionais urbanos, e grandes empresários sofrem prejuízos com a globalização. Trabalhadores menos qualificados, pequenos agricultores, e comunidades rurais ou periféricas geralmente ganham mais que grandes empresas com a globalização.
- c) Indivíduos altamente qualificados, profissionais urbanos, e grandes empresários tendem a se beneficiar com a globalização. Trabalhadores menos qualificados, pequenos agricultores, e comunidades rurais ou periféricas geralmente perdem com a globalização, enfrentando maior concorrência.

Resposta: c

## Local → global

(Jogada Solo – Responda a pergunta ou volte duas casas)

Como as práticas de consumo globalizadas influenciam as tradições e práticas locais?

- a) Resistência aos hábitos de consumo, divergência cultural, Resistência e Revalorização Local, Nenhum impacto de produção e Hibridização Cultural.
- b) Adoção de Novos Hábitos de Consumo, Homogeneização Cultural, Nenhum impacto de produção e Hibridização Cultural.
- c) Adoção de Novos Hábitos de Consumo, Homogeneização Cultural, Resistência e Revalorização Local, Impacto na Produção Local e Hibridização Cultural.

Resposta: c

## Local → global

(TODOS JOGAM – Os que errarem voltarão duas casas)

Há uma tendência de homogeneização ou de coexistência entre o global e o local?

- a) Sim. A globalização pode levar à homogeneização cultural onde elementos globais são adaptados ao contexto local, resultando em uma hibridização.
- b) Sim. Contudo, a internet e as redes sociais, enquanto dificultam o acesso as tendências globais e não permitem a divulgação e valorização de culturas locais.
- c) Não. Há resistência à homogeneização cultural.

Resposta: a

## Local → global

(Escolha um grupo pra jogar com você – caso errem os grupos voltam uma casa)

Em que medida as políticas de governos locais são moldadas ou influenciadas por pressões globais, como aquelas de organizações internacionais ou grandes corporações transnacionais?

- a) Pouca ou nenhuma influência. As políticas locais são moldadas principalmente por interesses e necessidades locais.
- b) Influência moderada. Pressões globais influenciam políticas locais, especialmente em áreas como comércio internacional e meio ambiente.
- c) Grande influência. Pressões globais moldam significativamente as políticas locais, especialmente em áreas como comércio internacional e meio ambiente.

(Jogada Solo – Responda a pergunta ou volte duas casas)

Como os movimentos locais, como os de resistência ou de proteção ambiental, estão se articulando no contexto da globalização? Eles estão conseguindo criar redes globais de apoio?

- a) Sim, os movimentos locais estão se articulando no contexto da globalização, criando redes globais de apoio.
- b) Não, os movimentos locais não estão se articulando no contexto da globalização, não criando redes globais de apoio.
- c) Sim, os movimentos locais estão se articulando no contexto da globalização, criando redes globais de apoio.

## Local → global

(TODOS JOGAM – Os que errarem voltarão duas casas)

Como os sistemas de saúde e educação locais estão sendo impactados pela globalização?

## Local → global

(Escolha um grupo pra jogar com você – caso errem os grupos voltam uma casa)

Como os sistemas de saúde e educação locais estão sendo impactados pela globalização?

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Parque Flamboyant

Caso erre, compre outra carta Deu Ruim

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Parque Vaca Brava

Caso erre, compre outra carta Deu Ruim

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Estádio Olímpico

Caso erre, compre outra carta Deu Ruim

## Curiosidades Sobre Goiânia

A Região da 44 é famosa por \_\_\_\_\_.

- a) seu centro comercial de vestuário
- b) seu parque industrial de acessórios
- c) sua estação ferroviária de transporte
- d) sua praça com belos lagos para passeio

Caso erre, volte uma casa

Correta: a) seu centro comercial de vestuário

## Globalização

Os editais de circulação cultural que promovem eventos internacionais em Goiânia visam \_\_\_\_\_ as iniciativas locais e promover o intercâmbio cultural.

- a) regionalizar
- b) centralizar
- c) globalizar
- d) limitar

Caso erre, volte uma casa

Correta: c) globalizar

## Globalização

Um *hub* de inovação pode ser entendido como um espaço físico que serve como ambiente para \_\_\_\_\_ diversas novas empresas focadas em inovação (*startups*) interessadas em atuar para o mercado internacional.

- a) isolar
- b) limitar
- c) interconectar
- d) desconsiderar

Caso erre, volte uma casa

Correta: c) interconectar

## Globalização

A presença de fábricas de empresas multinacionais em Goiânia, como a \_\_\_\_\_ e a Nestlé, demonstra o impacto da globalização na economia local e no mercado de trabalho.

- a) Amazon
- b) Microsoft
- c) Monsanto
- d) Coca-Cola

Caso erre, volte uma casa

Correta: d) Coca-Cola

## Globalização

Os conflitos econômicos entre grandes potências podem influenciar diretamente o preço dos produtos agrícolas em Goiânia, especialmente devido à \_\_\_\_\_.

- a) aumento da produção goiana
- b) valorização da economia local
- c) desvalorização da moeda global
- d) interdependência dos mercados globais

Caso erre, volte uma casa

Correta: d) interdependência dos mercados globais

## Globalização

Com a globalização, práticas de saúde adotadas internacionalmente, como o uso de \_\_\_\_\_, estão sendo incorporadas nos hospitais de Goiânia.

- a) diagnósticos feitos por curandeiros
- b) remédios tradicionais locais
- c) amuletos de proteção
- d) telemedicina

Caso erre, volte uma casa

Correta: d) telemedicina

## Globalização

A globalização influenciou o setor de moda em Goiânia, onde marcas locais competem com grifes internacionais, resultando em uma \_\_\_\_\_ da vestimenta urbana.

- a) regionalização
- b) diversificação
- c) escassez
- d) retração

Caso erre, volte uma casa

Correta: b) diversificação

## Globalização

Os produtos agrícolas de Goiânia, como a soja, têm grande relevância no mercado global, especialmente devido à \_\_\_\_\_ internacional.

- a) recusa dos produtos locais
- b) falta de competitividade
- c) barreiras tarifárias
- d) alta demanda

Caso erre, volte uma casa

Correta: d) alta demanda

## Globalização

O comércio eletrônico em Goiânia tem se beneficiado da globalização ao permitir que os consumidores locais comprem produtos de qualquer parte do mundo com \_\_\_\_\_.

- a) entrega limitada
- b) rapidez e eficiência
- c) controle total do governo
- d) obrigatoriedade de compra local

Caso erre, volte uma casa

Correta: b) rapidez e eficiência

## Globalização

A expansão de franquias de entretenimento internacional em Goiânia, como redes de cinema e lojas de produtos licenciados, exemplifica como a \_\_\_\_\_ molda os hábitos de consumo da população local.

- a) exclusão cultural regional
- b) globalização da cultura *pop*
- c) recusa à influência estrangeira
- d) descentralização do mercado local

Caso erre, volte uma casa

Correta: b) globalização da cultura *pop*

## Globalização

O crescimento do ecoturismo em Goiás, impulsionado por visitantes internacionais interessados em áreas naturais como Chapada dos Veadeiros, reflete a \_\_\_\_\_, que conecta a preservação ambiental ao turismo global.

- a) globalização das práticas sustentáveis
- b) destruição do patrimônio ambiental
- c) retração das atividades turísticas
- d) valorização de espaços urbanos

Caso erre, volte uma casa

Correta: a) globalização das práticas sustentáveis

## Globalização

O crescimento de franquias internacionais em Goiânia, como as redes de *fast food*, é um exemplo da \_\_\_\_\_ no comércio local.

- a) falta de inovação no mercado
- b) influência da cultura goiana
- c) resistência à globalização
- d) presença da globalização

Caso erre, volte uma casa

Correta: d) presença da globalização

## Globalização

A chegada de indústrias multinacionais em Goiânia tem gerado novas oportunidades de emprego, além de maior competição entre empresas locais devido à \_\_\_\_\_.

- a) inovação tecnológica global
- b) demanda por produtos artesanais
- c) preferência por produtos regionais
- d) pressão das regulamentações internas

Caso erre, volte uma casa

Correta: a) inovação tecnológica global



**Situações problemas**

Uma escola deseja implementar um projeto de leitura entre os alunos, mas há resistência de alguns professores e pais que preferem um foco maior em disciplinas exatas. Como a direção da escola pode conciliar esses interesses e promover um ambiente equilibrado de aprendizagem?

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**  
(benefício: ande duas casas)

**Situações problemas**

O que é globalização?

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**  
(benefício: ande duas casas)

**Situações problemas**

Dê um exemplo de como a globalização influencia o seu dia a dia.

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**  
(Benefício: Pule uma casa de Deu Ruim)

**Situações problemas**

Explique como a globalização pode afetar as economias de países em desenvolvimento.

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**  
(Benefício: Pule uma casa de Deu Ruim)

**Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia**

Estádio Serra Dourada

Block de uma carta Deu Ruim

**Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia**

Feira Hippie

Block de uma carta Deu Ruim

**Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia**

Monumento às Três Raças

Acertou, avance uma casas.

**Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia**

Praça Universitária

Acertou, avance uma casas.

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Mercado Municipal

Acertou, avance uma casas.

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Universidade Federal de Goiás

Acertou, avance uma casas.

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Transporte Coletivo

Acertou, avance uma casas.

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Feira da Lua

Acertou, avance uma casas.

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Mutirama

Block de uma carta Deu Ruim

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

Bairros Planejados

Acertou, avance uma casas.

## Situações problemas

Quais são os principais desafios ambientais associados à globalização?

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**

**(Benefício: Avance duas casas)**

## Situações problemas

Como a globalização pode influenciar a diversidade cultural?

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**

**(Benefício: Avance uma casas)**

## Situações problemas

Quais tipos de tecnologia são essenciais para a globalização?

**Resposta deve ser avaliada pelo mediador do jogo, caso asseite a resposta o jogador recebe o benefício**

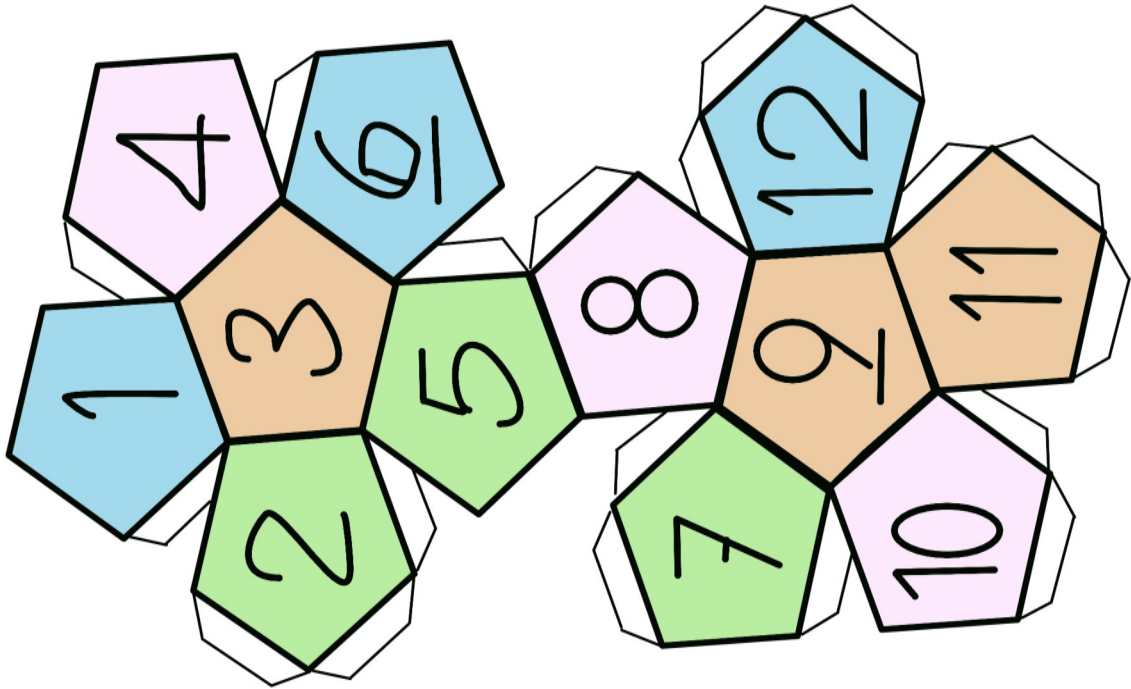
**(Benefício: Avance uma casas)**

## Mímica: Curiosidades Sobre Goiânia

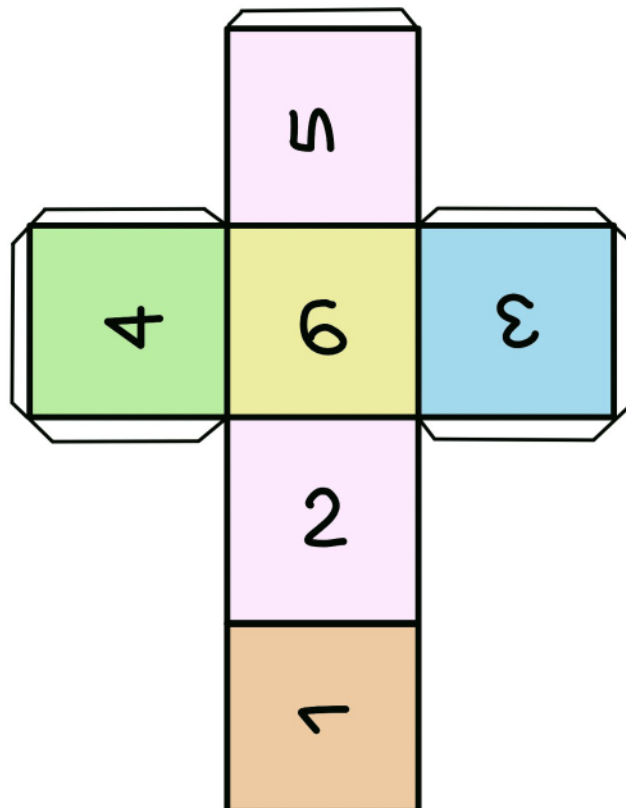
Praça Cívica

Acertou, avance uma casas.

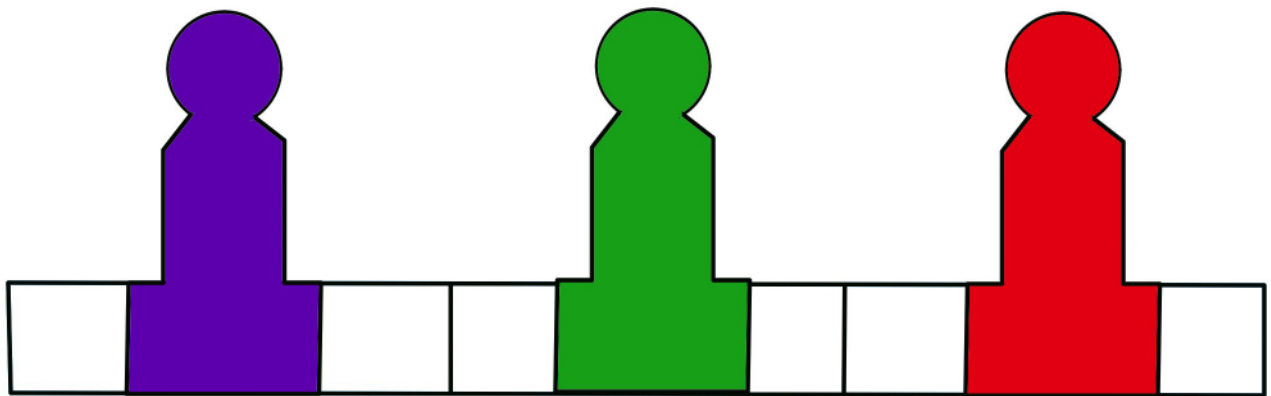
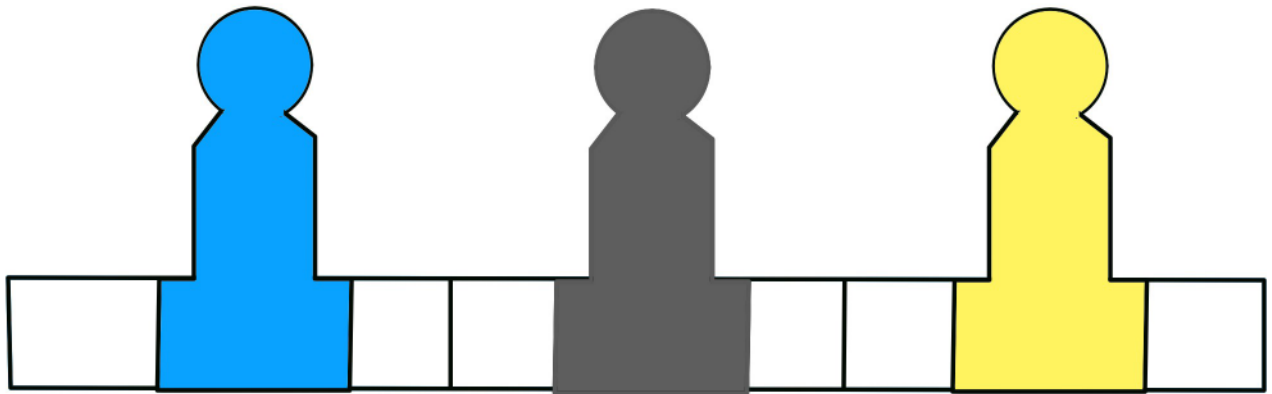
Dado de 12 faces. Recorte e cole para usar.



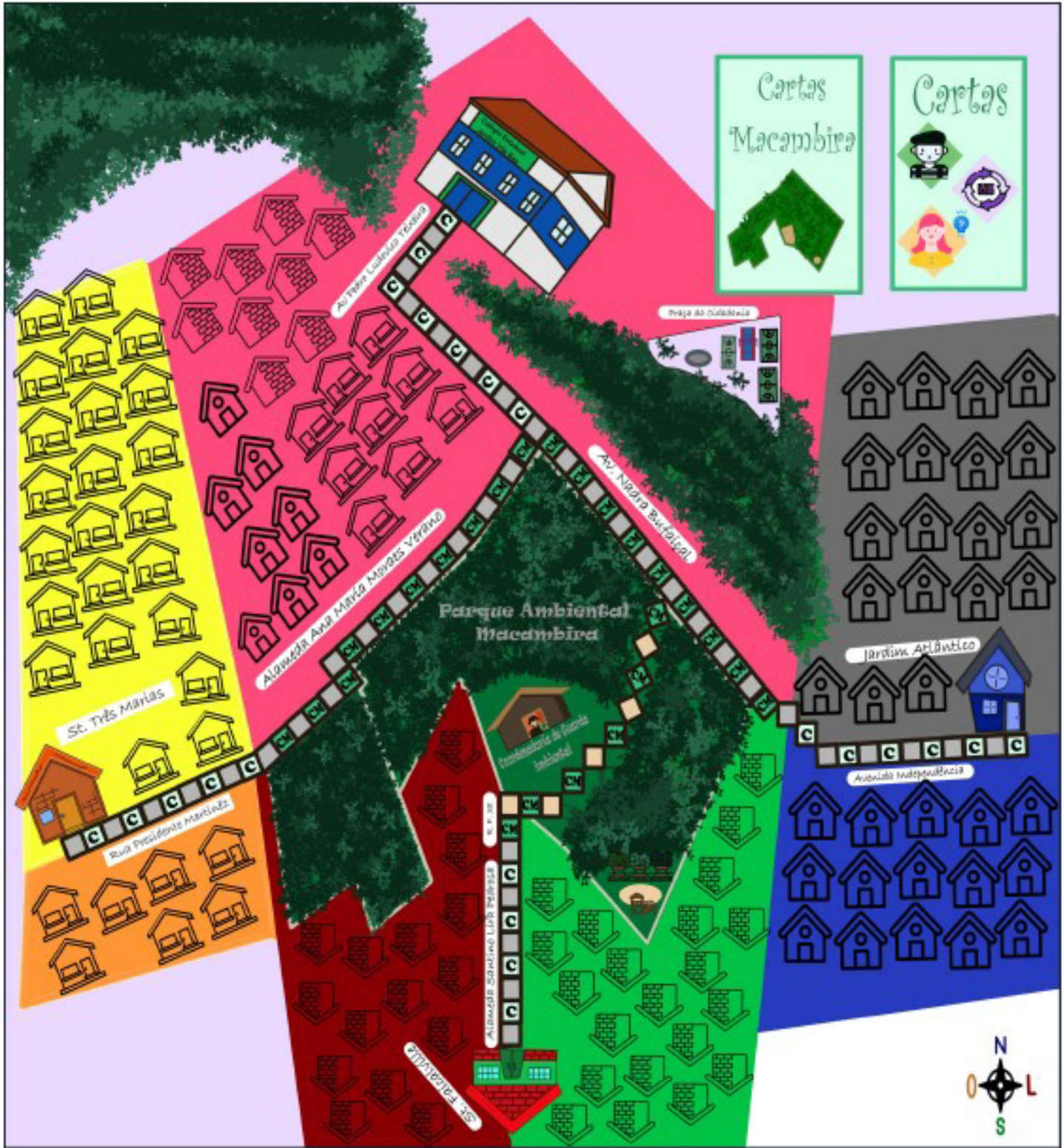
Dado de 6 faces. Recorte e cole para usar.



Peões. Recorte e cole em uma tampa de garrafa pet para usar.



# Apêndice C



# Jogar e Aprender

## Entre a casa e a escola - Consciência Ambiental

Jogo para o ensino de Geografia para alunos do 9º ano da Escola Estadual Jardim Vila Boa

# Peças do Jogo

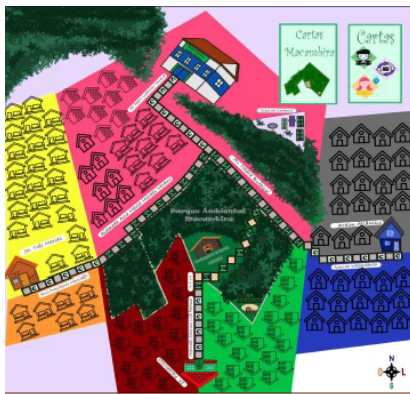
- Tabuleiro;
- 6 dados de 6 faces;
- 6 peões;
- Cartas Macambira: Essas cartas trazem situações específicas relacionadas ao contexto de Macambira, podendo envolver atitudes conscientes, perguntas, mímicas ou sorte e revés.
- Cartas Cotidianas: Essas cartas apresentam contextos ambientais gerais, podendo abordar atitudes conscientes, mímicas, perguntas ou sorte e revés.

# Regras do Jogo

- Este jogo é projetado para ser jogado em equipes, com 6 grupos formados por no mínimo 2 e no máximo 7 participantes cada. Cada equipe deve escolher um ponto de partida entre as seguintes opções: Jardim Atlântico, Setor Faiçalville e Setor Três Marias.
- O objetivo do jogo é chegar à escola acumulando o maior número de pontos possível ao longo do trajeto. O jogo termina assim que o primeiro grupo alcançar a escola, momento em que se inicia a contagem de pontos para definir o vencedor.

# Regras do Jogo

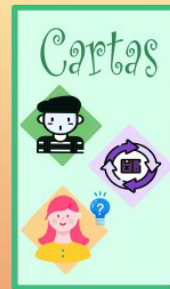
- O jogo começa com o grupo que obtiver o maior número no lançamento do dado de seis lados (d6). A condução das rodadas será feita pelo mediador, que normalmente será o professor, responsável por selecionar e ler as questões para cada grupo.
- Na ausência de um mediador, essa função passa para o grupo que estiver à direita do grupo da rodada, encarregando-se de ler as perguntas.
- É fundamental que todos os jogadores participem de maneira alternada. Embora o grupo possa colaborar com a resposta, a pessoa responsável pela rodada deve responder às perguntas diretamente.



# Tabuleiro

# Cartas de Cotidiano

Representada no tabuleiro pela casa



Pode ter as seguintes opções de cartas:

- Mímicas
- Perguntas
- Sorte ou Revés
- Pegada Consciente

# Cartas Macambira

Representada no tabuleiro pela casa



Pode ter as seguintes opções de cartas, todas relacionadas ao Macambira:

- Mímicas
- Perguntas
- Sorte ou Revés
- Pegada Consciente

# Funções das Cartas



- **Mímica:** O estudante que tirar esta carta terá 1 minuto e meio para realizar a mímica para sua equipe. Quando o tempo acabar, a equipe deverá adivinhar qual é a palavra representada.
- **Atitude Consciente:** O estudante responsável por essa carta deverá responder livremente sobre que tipo de atitude tomaria em determinada situação apresentada. O professor mediador avaliará se a resposta atende às expectativas.
- **Perguntas:** Essas são questões de múltipla escolha com apenas uma resposta correta. A professora lerá a pergunta, e o estudante designado deverá escolher a resposta correta.
- **Sorte ou Revés:** São perguntas de múltipla escolha que podem ser mais fáceis ou mais difíceis, dependendo se o grupo tiver sorte ou azar. Se o grupo errar a questão de revés, sofrerá a penalidade descrita na carta; se acertar a sorte, ganhará o benefício indicado.

# Narrativa

Você é estudante da Escola Estadual Jardim Vila Boa, em Goiânia. No trajeto diário entre sua casa e a escola, observa diversas situações e desafios urbanos, tanto no bairro da escola quanto nas áreas vizinhas e no Parque Macambira. Problemas como falta de segurança, descarte inadequado de lixo, pontos de venda de drogas e, durante o período de chuvas, inundações e falta de energia são recorrentes. Esses temas são frequentemente discutidos nas aulas de Geografia, envolvendo questões sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais.

Com o desejo de discutir esses assuntos com os colegas e professores, decide transformar essa jornada em um jogo educativo. Nele, cada grupo de alunos enfrentará desafios relacionados a esses problemas urbanos, e o jogo terminará quando o primeiro grupo chegar à escola.

## Atividade em sala de aula



Mímica 

**CERRADO**

Cartas  
Macambira



Mímica 

**PE  
AMARELO**

Mímica 

Ribeirão  
**MACAMBIRA**

Mímica 

**PEQUIZEIRO**

Mímica 

Ribeirão  
**ANICUNS**

Mímica 

**TATU**

Mímica 

**PISTA DE  
CICLISMO**

Mímica 

**TRILHA**

Mímica 

**Árvore de  
Jatobá**

Mímica 

**Árvore de  
Copaíba**

Mímica 

**COLETA  
SELETIVA**

Mímica 

**MATA  
CILIAR**

Mímica 

**Biodiversidade**

Mímica 

**Plantio de  
árvores**

Mímica 

**Gestão  
ambiental**

Mímica 

**Formiga-  
cortadeira**

Mímica 

**Bem-fe-vi**

Mímica 

**Tucano**

Mímica 

**CAPIVARA**

**Atitude Consciente** 

Você acredita que reduzir o consumo de água no seu dia a dia contribui para a preservação do meio ambiente? Quais são as razões?

**Atitude Consciente** 

Você considera importante reduzir o consumo de energia em casa? Por quais motivos?

**Atitude Consciente** 

Como você lida com o descarte de resíduos eletrônicos, como celulares e computadores antigos?

**Atitude Consciente** 

O que você acredita ser uma atitude consciente do uso de plásticos e descartáveis no parque?

**Atitude Consciente** 

Como você contribui para a preservação da biodiversidade no Parque Macambira?

**Atitude Consciente** 

De que forma você participaria ou incentivaria a reciclagem no Parque?

**Atitude Consciente** 

Quais práticas sustentáveis você pode incorporar no Parque Macambira?

**Atitude Consciente** 

Como você pode reduzir a emissão de gases poluentes nos seus deslocamentos diários?

**Atitude Consciente** 

A utilização de produtos biodegradáveis no ambiente do parque pode ser benéfica? Por quê?

## Atitude Consciente

Quais são as principais ações que você pode tomar para proteger a vegetação nativa do Parque Macambira?

## Atitude Consciente

Como você pode influenciar as pessoas ao seu redor a adotar práticas mais responsáveis e sustentáveis para o meio ambiente?

## Atitude Consciente

Quais são as atitudes conscientes que você pode adotar no parque Macambira para promover um ambiente mais ético e sustentável?

## Atitude Consciente

Como o consumo de produtos orgânicos pode contribuir para evitar problemas ambientais?

## Atitude Consciente

Como o consumo de produtos orgânicos pode contribuir para evitar problemas ambientais?

## Atitude Consciente

Caso vocês fossem fazer um picnic no parque, que medidas tomar para o descarte de resíduos sólidos?

## PERGUNTA

Como o Parque Macambira Anicuns contribui para a conscientização sobre a importância da preservação dos recursos hídricos?

- a) Por meio da recuperação dos córregos Macambira e Anicuns.
- b) Cercando os rios para protegê-los
- c) Com o assoreamento do córrego macambira.
- d) Mantendo-se limpo.

© 2014, 2015, 2016

## PERGUNTA

De que forma o parque incentiva o uso responsável de áreas verdes e naturais entre os visitantes?

- a) Com ações educativas, trilhas ecológicas, espaços de lazer sustentáveis e projetos de reflorestamento.
- b) Com ações esportivas, que promove competições e atrai mais visitantes ao parque.
- c) Com shows, promovendo eventos e divulgando o parque.
- d) Com eventos do centro acadêmico de Educação física, com o intuito de treinar idosos.


© 2014, 2015, 2016

## PERGUNTA

De que maneira o Macambira deveria promover campanhas de conscientização sobre o descarte adequado de lixo?

- a) Promovendo feiras educativas para a escola.
- b) Promovendo comidas nas trilhas.
- c) Promovendo campanhas de conscientização sobre o descarte adequado de lixo, incentivando os visitantes a preservar o ambiente, utilizar lixeiras
- d) Promovendo parcerias com casas de repouso para idosos.


© 2014, 2015, 2016

**PERGUNTA** 

**Quando e onde o parque Macambira foi inaugurado?**

a) 20 de outubro de 2022 no Setor Façalvite.  
 b) 20 de outubro de 2024 no Setor Santa Geneveva.  
 c) 20 de outubro de 2015 no Setor Façalvite.  
 d) 20 de outubro de 2022 no Setor Santa Geneveva.


Resposta: letra d

**PERGUNTA** 

**Como as trilhas e cicloviárias do parque ajudam a promover meios de transporte mais sustentáveis?**

a) Auxiliando em atalhos rápidos para chegar aos lugares.  
 b) Promovendo corridas nas trilhas.  
 c) Evitando gastar dinheiro com o passe estudantil.  
 d) Como alternativas ao transporte motorizado, reduzindo a emissão de poluentes.


Resposta: letra d

**PERGUNTA** 

**De que maneira o Parque Macambira Anicuns auxilia na recuperação de áreas degradadas?**

a) Por meio de desmatamento, poluição dos córregos, controle da erosão e implementação de infraestrutura sustentável.  
 b) Por meio de ações de reflorestamento, revitalização dos córregos Macambira e Anicuns, controle da erosão e implementação de infraestrutura sustentável.  
 c) Por meio de desmatamento, poluição dos córregos, intensificação da erosão e implementação de condomínios.  
 d) Por meio de ações de reflorestamento, revitalização dos córregos Macambira e Anicuns, intensificação da erosão e implementação de condomínios.


Resposta: letra b

**PERGUNTA** 

**O parque Macambira é o 35º parque da cidade e faz parte do \_\_\_\_\_, que visa revitalizar e proteger a \_\_\_\_\_ da capital.**

a) Programa Urbano Ambiental Macambira Anicuns e bacia hidrográfica.  
 b) Programa Urbano Ambiental Vaca Brava e bacia hidrográfica.  
 c) Programa Urbano Ambiental Macambira e voçoroca.  
 d) Programa Urbano Ambiental João Leite e bacia hidroelétrica.


Resposta: letra b

**PERGUNTA** 

**Como 25,5 hectares o Parque Macambira Anicuns é:**

a) O maior lago da América Latina.  
 b) O maior rio da América Latina.  
 c) A maior praça da América Latina.  
 d) O maior parque linear da América Latina.


Resposta: letra d

**PERGUNTA** 

**Árvores com troncos retorcidos dão o tom característicos do/da \_\_\_\_\_ à paisagem ambiente.**

a) Mata Atlântica  
 b) Cerrado  
 c) Floresta Amazônica.  
 d) Parque


Resposta: letra b

**PERGUNTA** 

**De que maneira o parque envolve a comunidade local na preservação ambiental e no reflorestamento?**

a) Com um anfiteatro para realização de eventos, colocando bebedouros e banheiros para o uso público.  
 b) Estimulando a compra e venda de imóveis no entorno do parque.  
 c) Incentivando clubes de mergulhos nos rios próximos ao parque.  
 d) Com trilhas.


Resposta: letra a

**PERGUNTA** 

**Segundo a Prefeitura de Goiânia, "A bacia formada pelo Ribeirão Anicuns drena aproximadamente 70% da área urbana, sendo a \_\_\_\_\_ de Goiânia \_\_\_\_\_"**

a) mais representativa escala biológica  
 b) mais representativa bacia hidrográfica  
 c) mais representativa bacia monográfica  
 d) mais representativa bacia biográfica

Resposta: letra b

**PERGUNTA** 

**Quantos quilômetros, aproximadamente, tem o Parque Macambira?**

a) 1 quilômetro  
 b) 3 quilômetros  
 c) 100 quilômetros  
 d) 24 quilômetros

Resposta: letra b

## PERGUNTA



**De que maneira o parque contribui para a conscientização sobre a importância da vegetação nativa do Cerrado?**

- a) Ao proteger uma área de vegetação nativa, contribui diretamente para a conservação do Cerrado.
- b) Ao desmatar toda área de floresta, deixando apenas a vegetação rasteira.
- c) Plantando árvores do cerrado no ambiente do parque.
- d) Ao desmatar toda área de floresta, deixando apenas uma floresta latifoliada.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**O programa urbano Macambira Anicuns tem a intenção de:**

- a) Tomar o parque um ambiente privado.
- b) Fazer vilas ambientais em torno do parque.
- c) Focada essencialmente na questão ambiental e sua sustentabilidade.
- d) Foca na poluição sonora da cidade.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**Quantos bairros serão beneficiados com a implantação do Parque?**

- a) 1 bairro
- b) 2 bairros
- c) 10 bairros
- d) 133 bairros

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**O Programa Urbano Ambiental Macambira Anicuns corresponde a um conjunto de ações na parte urbana dos vales do córrego Macambira e do ribeirão Anicuns que envolvem:**

- a) Organização urbano ambiental, consolidação da infraestrutura de bairros e desmatamento ambiental.
- b) Organização urbano ambiental, consolidação da infraestrutura de bairros, sustentabilidade social e ambiental.
- c) Organização urbano, consolidação de teto de gastos, sustentabilidade social
- d) Organização ambiental, consolidação de infraestrutura de bairro e desmonte social.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**Como o parque ajuda a recluir a poluição das águas locais e aumentar a conscientização sobre o uso sustentável dos recursos hídricos?**

- a) Recuperação de Nascentes, Matas Ciliares e Gestão das águas pluviais.
- b) Conscientização Ambiental e Queimadas de controle.
- c) Infraestrutura verde e venda de imóveis.
- d) Controle de resíduos e retirada de lixeiras do parque.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**Quais práticas de preservação ambiental são implementadas para proteger a fauna e a flora locais?**

- a) A vegetação nesses espaços ajuda a absorver a água da chuva, filtrando contaminantes antes que ela alcance os corpos hídricos locais.
- b) A criação de áreas verdes não funciona, ou seja, não auxilia na purificação da água.
- c) A recuperação dessas áreas causa problemas aos cursos d'água, intensificando a erosão e o assoreamento
- d) A vegetação nesses espaços não ajuda a absorver a água da chuva, contaminando a os corpos hídricos locais.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**Como o design do parque incentiva os visitantes a refletirem sobre o impacto ambiental da urbanização?**

- a) Integração Urbana-Natural e Áreas de Recuperação Ambiental.
- b) Trilhas Educativas e Controles de visitantes
- c) Gestão Sustentável das Águas e Lavadoras de Carros gratuitas.
- d) Áreas de Convivência Verde e Áreas de descarte de construção civil.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**As áreas de convivência no parque, como praças e espaços de lazer, são cercadas de vegetação e foram desenhadas para:**

- a) Atrair moradores de rua.
- b) Embelezar a cidade.
- c) Proporcionar aos visitantes um ambiente natural dentro da cidade
- d) Aumentar a violência próxima ao parque.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



**O uso de materiais sustentáveis na infraestrutura do parque podem contribuir para:**

- a) Embelezar a cidade.
- b) Gerar empregos.
- c) Absolutamente nada.
- d) Uma urbanização mais consciente.

Propostas: 2023

## PERGUNTA



O parque está localizado em uma área urbana densamente povoada, e seu design busca:

- a) harmonizar a convivência entre a cidade e a natureza.
- b) incentivar a comida competitiva.
- c) os crossfiteiros
- d) copiar a Mata Atlântica.

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



O parque possui trilhas com placas informativas sobre a fauna, flora, e os sistemas hídricos presentes no local. Essas trilhas não apenas oferecem lazer, mas também:

- a) Servem como uma ferramenta de educação ambiental.
- b) Andar pela mata.
- c) Encontrar animais na trilha.
- d) Perigo.

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



O contraste entre as áreas degradadas e as recuperadas evidencia os impactos da:

- a) Queimada.
- b) Praça Cívica.
- c) Urbanização descontrolada e a necessidade de práticas sustentáveis.
- d) Desigualdade social.

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



Qual é a principal função do Parque Macambira?

- a) Centro de compras
- b) Área de preservação ambiental
- c) Estádio de futebol
- d) Parque público

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



Em qual cidade está localizado o Parque Macambira?

- a) Cavalcante
- b) Urucuá
- c) Goiânia
- d) Goiás

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



Qual dos seguintes problemas ambientais é frequentemente observado no Parque Macambira?

- a) Erosão do solo
- b) Desmatamento em larga escala
- c) Poluição por resíduos sólidos
- d) Contaminação do ar

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



Qual das iniciativas sugeridas é a mais indicada para melhorar a segurança no Parque Macambira?

- a) Fechar o parque durante a noite
- b) Melhorar a iluminação e aumentar a vigilância
- c) Reduzir o número de visitantes
- d) Proibir atividades recreativas

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



Que tipo de atividades recreativas pode ser realizada no Parque Macambira?

- a) Pesca comercial
- b) Passeios e caminhadas
- c) Construção de edifícios
- d) Mineração

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



Qual é uma das soluções propostas para resolver o problema de inundações no Parque Macambira?

- a) Construção de prédios
- b) Melhorar o sistema de drenagem
- c) Aumentar o preço da entrada
- d) Desviar o curso do rio

Proponha uma pergunta

## PERGUNTA



**Qual é o maior benefício do plantio de vegetação nativa no Parque Macambira?**

- a) Estacionamento arborizados
- b) Diminuir a biodiversidade local
- c) Criar mais espaço para trilhas
- d) Prevenir a erosão do solo e melhorar a absorção de água

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**Qual é um dos principais desafios enfrentados pelo Parque Macambira durante o período de chuvas?**

- a) Secas prolongadas
- b) Falta de turistas
- c) Inundações e falta de energia
- d) Problemas com a fauna local

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**Que tipo de campanha pode ser realizada para combater a poluição por resíduos sólidos no Parque Macambira?**

- a) Campanhas de desmatamento, para estacionamento
- b) Campanhas de multas para quem suja o parque
- c) Campanhas do centro comercial local para incrementar o movimento no parque
- d) Campanhas para conscientização ambiental

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**Qual é um dos principais focos das campanhas de educação ambiental no Parque Macambira?**

- a) Incentivar a caça esportiva
- b) Conscientizar sobre a importância de não jogar lixo no parque
- c) Promover a construção de condomínios próximos ao parque
- d) Aumentar o número de visitantes

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**Qual é um problema comum enfrentado por moradores dos bairros próximos a escola?**

- a) Incentivar a caça esportiva
- b) Conscientizar sobre a importância de não jogar lixo no parque
- c) Promover a construção de condomínios próximos ao parque
- d) Aumentar o número de visitantes

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**Um dos principais desafios de infraestrutura em áreas urbanas menos favorecidas é:**

- a) Construção de novos shoppings
- b) Ausência de calçadas e pavimentação adequadas
- c) Excesso de escolas públicas
- d) Suficiência de saneamento básico

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**A poluição ambiental nas cidades é frequentemente causada por:**

- a) Descarte inadequado de lixo e esgoto
- b) Uso extensivo de energias renováveis
- c) Altas taxas de reciclagem
- d) Baixo consumo de recursos naturais

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**Em relação à segurança, um problema comum em bairros mais distantes dos centrais, é:**

- a) Baixas taxas de criminalidade
- b) Presença constante de policiamento comunitário
- c) Altas taxas de criminalidade e violência
- d) Infraestrutura excelente para serviços de emergência

© 2014 Macambira

## PERGUNTA



**O acesso limitado ao transporte público em áreas urbanas carentes resulta em:**

- a) Mobilidade facilitada para todos os moradores
- b) Longos tempos de deslocamento e dificuldades para acessar outras partes da cidade
- c) Redução na necessidade de veículos pessoais
- d) Grande quantidade de opções de transporte público eficiente

© 2014 Macambira

## Sorte ou Revés



### Sorte

(Responda a pergunta e ande uma casa)

Por que os parques urbanos são importantes para o meio ambiente das cidades?

a) São importantes para melhoria da qualidade do ar, regulação de temperatura, conservação da biodiversidade e controle de enchentes.

b) São importantes para aumentar a fauna e a flora local, gerar as nascentes por meio da manutenção de rios intermitentes e exploração da área verde.

## Sorte ou Revés



### Sorte

(Responda a pergunta e ande uma casa)

Como os parques urbanos ajudam a melhorar a qualidade do ar nas cidades?

a) Na coloração da atmosfera, na produção de oxigênio, na produção de madeira de reflorestamento.

b) Na absorção de poluentes, liberação de oxigênio, umidificação do ar e criação de microclimas.

## Sorte ou Revés



### Sorte

(Responda a pergunta e ande uma casa)

O que você pode fazer para manter um parque urbano limpo e livre de lixo?

a) Adotar o consumo de produtos industrializados, utilizar produtos em garrafas plásticas e descarte de pilhas em lixeiras comuns.

b) Adotando atitudes como: descartar o lixo corretamente, evitar o uso de plásticos descartáveis, recolher o lixo ao seu redor e respeitar a natureza.

## Sorte ou Revés



### Sorte

(Responda a pergunta e ande uma casa)

De que forma a presença de áreas verdes nos parques pode beneficiar a saúde das pessoas que vivem em áreas urbanas?

a) Com pinturas de rua, cavalos nas calçadas, acesso a cafeterias e água pura para beber nas nascentes dos rios.

b) Com a promoção da atividade física, aumento da qualidade do ar, lugar para interação social e contato com áreas verdes refrescantes.

## Sorte ou Revés



### Sorte

(Responda a pergunta e ande duas casas)

Por que é importante plantar árvores em parques urbanos?

a) Auxilia na melhoria da qualidade do ar, redução do efeito das ilhas de calor, controle de enchentes e redução da poluição sonora.

b) Para ocupar espaços vagos que existem pela cidade.

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda a pergunta ou volte uma casa)

Qual é o principal objetivo do projeto do Parque Linear Macambira-Antônio, em Goiânia?

a) Aumentar a área destinada a mercados populares.

b) Criar uma via expressa entre bairros da cidade.

c) Preservar o ecossistema do Cerrado e melhorar a qualidade de vida urbana.

d) Ampliar a rede de transportes públicos de Goiânia.

(c) Instituto Espindley

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda a pergunta ou volte uma casa)

Qual é a principal vegetação protegida pelo Parque Macambira-Antônio?

- a) Mata Atlântica
- b) Floresta Amazônica
- c) Cerrado
- d) Caatinga

(c) Instituto Espindley

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda a pergunta ou volte duas casas)

As reservas florestais urbanas são importantes por qual motivo principal?

- a) Aumentam o turismo nas áreas metropolitanas.
- b) Promovem a conservação da biodiversidade em áreas densamente povoadas.
- c) Facilitam a expansão das áreas de recreio.
- d) Aumentam a quantidade de terras agrícolas.

(b) Instituto Espindley

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda à pergunta ou perca a próxima rodada)

Qual das opções a seguir é um benefício direto da criação de parques urbanos nas grandes cidades?

- a) Aumento das áreas para construção civil.
- b) Redução dos congestionamentos no trânsito.
- c) Melhoria na qualidade do ar e redução da poluição.
- d) Expansão da rede de transportes públicos.

(c) Instituto Espindley

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda à pergunta ou perca a próxima rodada)

No contexto de preservação ambiental, a que caracteriza um "parque linear" como o Parque Macankira-Ancuna?

- a) Uma área cercada destinado ao turismo ecológico
- b) Um corredor verde que segue o curso de rios e cursos d'água, integrando áreas urbanas
- c) Uma reserva florestal destinada à pesquisa científica
- d) Uma área verde usada apenas para eventos esportivos

(c) Instituto Espindly

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda à pergunta ou perca a próxima rodada)

Qual é um dos principais desafios enfrentados pelas reservas florestais urbanas no Brasil?

- a) Falta de demanda para uso público
- b) Expansão das áreas comerciais e residenciais sobre as reservas
- c) Ausência de espécies nativas
- d) Baixa diversidade de fauna local

(b) Instituto Espindly

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda à pergunta ou perca a próxima rodada)

O que caracteriza uma "reserva florestal urbana" em comparação com um parque urbano comum?

- a) A reserva florestal tem acesso restrito ao público
- b) O foco principal da reserva florestal é a preservação da biodiversidade e das ecossistemas naturais
- c) A reserva florestal é destinada exclusivamente a atividades recreativas
- d) A reserva florestal urbana é usada apenas para pesquisa científica

(b) Instituto Espindly

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda à pergunta ou perca a próxima rodada)

A implantação de parques urbanos contribui para o controle de enchentes de que forma?

- a) Promovendo a pavimentação de grandes áreas verdes
- b) Aumentando a impermeabilização do solo
- c) Mantendo áreas permeáveis que absorvem a água da chuva
- d) Reduzindo a quantidade de árvores que bloqueiam a drenagem natural

(c) Instituto Espindly

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda a pergunta ou volte três casas)

Qual das seguintes estratégias é mais comum para garantir a preservação das reservas florestais urbanas?

- a) Aumento da construção de edifícios no entorno
- b) Restrição do uso público e desenvolvimento de programas de educação ambiental
- c) Incentivo ao turismo em massa nas áreas protegidas
- d) Substituição de áreas verdes por estacionamento públicos

(b) Instituto Espindly

## Sorte ou Revés



### Revés

(Responda a pergunta ou volte três casas)

Qual das seguintes estratégias é mais comum para garantir a preservação das reservas florestais urbanas?

- a) Substituição de áreas de vegetação por estacionamentos
- b) Criação de espaços para novas indústrias
- c) Reflorestamento das margens dos rios e proteção dos recursos hídricos
- d) Construção de prédios comerciais ao longo do parque

(c) Instituto Espindly

**Atitude  
Consciente** 

Você acredita que o consumo de água engarrafada pode ser prejudicial para o meio ambiente? Por quê?

**Atitude  
Consciente** 

Você considera a durabilidade de um produto antes de comprá-lo, em vez de apenas seu preço? Por quê?

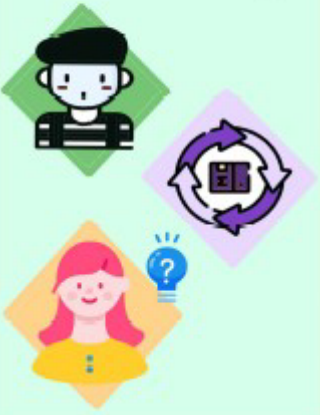
**Atitude  
Consciente** 

Como a compra de produtos em segunda mão ou reciclados pode contribuir para a redução do desperdício?

**Atitude  
Consciente** 

Como você pode apoiar causas sociais e ambientais por meio das suas escolhas de consumo?

# Cartas



**Atitude  
Consciente** 

Como você avalia a necessidade de um produto antes de comprá-lo?

**Atitude  
Consciente** 

Que medidas vocês tomariam para evitar o desperdício de alimentos em casa?

**Atitude  
Consciente** 

Você costuma verificar a origem ética dos produtos que consome? Por que isso é importante?

**Atitude  
Consciente** 

O que significa ser um consumidor consciente em relação às condições de trabalho dos funcionários de uma empresa?

**Atitude  
Consciente** 

Como você pode praticar o consumo ético ao escolher marcas e empresas com responsabilidade social?

**Atitude Consciente** 

Quais atitudes conscientes você pode adotar para promover a inclusão social no seu dia a dia?

**Atitude Consciente** 

Você participaria de discussões sobre políticas públicas que afetam o meio ambiente? Por quê?

**Atitude Consciente** 

O que você faz para combater preconceitos e promover a igualdade em sua comunidade?

**Atitude Consciente** 

Suas escolhas de entretenimento (filmes, jogos, eventos) refletem uma postura ética e consciente? Quais?

**Atitude Consciente** 

Você já pensou em como pequenas ações, como o voto consciente, podem impactar a sua cidade ou o país? Explique.

**Atitude Consciente** 

Você acredita que a coleta seletiva pode ajudar a resolver os problemas de descarte indevido nas ruas? Por quê?

**Mímica** 

Apagão

**Mímica** 

Alagamento

**Mímica** 

Transporte público

Mímica



Criminalidade

Mímica



Buraco na  
calçada

Mímica



Lixo no chão

Mímica



DESMATAMENTO

Mímica



Morador de rua

Mímica



Poluição do ar

Mímica



Postos de saúde

Mímica



Ciclistas

Mímica



Mobilidade  
reduzida



Pedestres

Pouca  
segurança

Áreas Urbanas

## PERGUNTA



Ao limpar a calçada, podemos reduzir o consumo de água ao \_\_\_\_\_ em vez de usar a mangueira, deixando o uso da mangueira apenas para aquar as plantas.

- a) jogarmos água continuamente
- b) lavamos com alta pressão
- c) varremos a sujeira
- d) usamos sabão

Copyright © 2014 by Editora

## PERGUNTA



Repensar o consumo é importante para diminuir o impacto ambiental, pois antes de comprar qualquer produto, devemos \_\_\_\_\_ sua real necessidade.

- a) ignorar
- b) acumular
- c) descartar
- d) questionar

Copyright © 2014 by Editora

## PERGUNTA



Ao comprar lanche no mercado para levar no outro dia, recusar o uso de \_\_\_\_\_ é uma prática simples para reduzir a quantidade de plástico descartado no meio ambiente.

- a) papel
- b) sacolas
- c) biodegradáveis
- d) alimentos orgânicos

Copyright © 2014 by Editora

## PERGUNTA



Ao reutilizar copos de vidro de requeijão, estamos contribuindo para a redução de \_\_\_\_\_ gerados por embalagens.

- a) nutrientes
- b) alimentos
- c) resíduos
- d) água

Copyright © 2014 by Editora

## PERGUNTA



Reciclar materiais como papel, vidro e plástico permite que esses resíduos \_\_\_\_\_.

- a) se acumulem no Aterro Sanitário de Colônia
- b) sejam transformados em novos produtos
- c) desapareçam sem deixar vestígios
- d) aumentem a poluição do solo

Copyright © 2014 by Editora

## PERGUNTA



Ao caminhar na Avenida Anhanguera, devemos jogar a casca de bala em uma \_\_\_\_\_, para evitar poluição nas ruas.

- a) lixeira
- b) sarjeta
- c) calçada
- d) boca de lobo

Copyright © 2014 by Editora

## PERGUNTA



A lixeira verde é usada para o descarte de materiais \_\_\_\_\_.

- a) vítreos
- b) tóxicos
- c) metálicos
- d) orgânicos

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



Para separar corretamente o lixo, a lixeira azul é destinada ao descarte de \_\_\_\_\_.

- a) papel
- b) plásticos
- c) resíduos químicos
- d) restos de comida

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



Materiais como garrafas PET e embalagens plásticas devem ser descartados na lixeira \_\_\_\_\_.

- a) preta
- b) marrom
- c) amarela
- d) vermelha

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



Após adquirir o pequi na feira, cortá-lo e colocar para curtir, a lixeira \_\_\_\_\_ é adequada o descarte da casa.

- a) azul
- b) marrom
- c) amarela
- d) vermelha

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



Em Goiânia, latas de refrigerante e embalagens metálicas descartadas em parques como o Macambira devem ser jogadas na lixeira \_\_\_\_\_.

- a) amarela
- b) marrom
- c) verde
- d) azul

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



Resíduos de fábricas em Goiânia, como restos de produção têxtil, podem causar \_\_\_\_\_ se não forem tratados adequadamente.

- a) poluição hídrica
- b) poluição sonora
- c) purificação do ar
- d) fertilização do solo

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



Em Goiânia, a falta de tratamento adequado da água usada em lava-jatos pode causar a infiltração de contaminantes no solo, resultando na \_\_\_\_\_ do freático.

- a) filtração natural
- b) decantação
- c) purificação
- d) poluição

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



O ônibus elétrico, em comparação ao ônibus convencional em Goiânia, tem a vantagem de gerar menos \_\_\_\_\_ durante seu funcionamento.

- a) solavancos em decorrência da irregularidade do asfalto
- b) emissões de gases poluentes
- c) conforto para os passageiros
- d) consumo de energia

BRUNO PEREIRA

## PERGUNTA



O uso excessivo de embalagens descartáveis contribui para o aumento de \_\_\_\_\_ no Aterro Sanitário de Goiânia.

- a) resíduos plásticos
- b) fertilizantes naturais
- c) produtos biodegradáveis
- d) combustíveis renováveis


BRUNO PEREIRA

**PERGUNTA** 

Reciclar pilhas e baterias evita a liberação de \_\_\_\_\_ no solo e na água.

a) gases nobres  
b) metais pesados  
c) partículas de vidro  
d) componentes orgânicos

Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

Fábricas que emitem grandes quantidades de gases poluentes em Goiânia devem adotar medidas de controle de \_\_\_\_\_ para evitar danos a qualidade do ar.

a) emissão  
b) consumo  
c) produção  
d) eficiência

Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

Ao reutilizar sacolas de pano em vez de sacolas plásticas, contribuímos para a \_\_\_\_\_ do lixo plástico nas ruas da capital e no Aterro Sanitário de Goiânia.

a) multiplicação  
b) reciclagem  
c) geração  
d) redução


Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

Os resíduos tóxicos de indústrias farmacêuticas devem ser descartados de maneira \_\_\_\_\_.

a) inadequada  
b) controlada  
c) arbitrária  
d) natural


Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

Para usar a água de forma mais consciente em grandes plantações, é melhor adotar o sistema de \_\_\_\_\_ que usa menos água e evita desperdícios.

a) inundação  
b) gotejamento  
c) jatos de água  
d) mangueira aberta


Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

A erosão durante chuvas fortes em áreas com habitações construídas em locais inadequados, como encostas, pode resultar no desmoronamento de casas e na \_\_\_\_\_ do solo.

a) compactação  
b) degradação  
c) fertilização  
d) oxidação


Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

A retirada da mata ciliar próxima aos rios de Goiânia agrava a erosão do solo durante chuvas intensas, o que pode levar ao \_\_\_\_\_ dos cursos d'água.

a) florescimento  
b) fortalecimento  
c) assoreamento  
d) descongelamento

Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

O dano às ruas de Goiânia, causado pela compactação inadequada do solo, pode resultar em \_\_\_\_\_ no pavimento ao longo do tempo, prejudicando a circulação de veículos.

a) rachaduras  
b) revitalização  
c) impermeabilização  
d) aumento da segurança

Copyright © Editora Positivo

**PERGUNTA** 

A infiltração de resíduos no freático de Goiânia, vindos de lava-jatos ou indústrias, pode prejudicar a \_\_\_\_\_ da água que abastece a cidade.

a) distribuição  
b) quantidade  
c) purificação  
d) qualidade

Copyright © Editora Positivo

## PERGUNTA



As queimadas ilegais nos arredores de Goiânia afetam diretamente a qualidade do ar, aumentando a quantidade de \_\_\_\_\_ no ambiente.

- a) umidade
- b) oxigênio
- c) perfume
- d) fumaça

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



O uso de propaganda política com carros de som em alto volume prejudica a qualidade do sono dos moradores, causando \_\_\_\_\_.

- a) insônia
- b) descanso
- c) indigestão
- d) relaxamento

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



Festas com música em volume muito alto durante a noite afetam o descanso das pessoas em Goiânia, levando a \_\_\_\_\_ em sua qualidade de vida.

- a) revitalização
- b) energização
- c) melhora
- d) queda

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



*Outdoor* luminoso excessivamente forte próximo a áreas residenciais de Goiânia pode causar \_\_\_\_\_ nas pessoas, dificultando o descanso noturno.

- a) desconforto e insônia
- b) purificação e realização
- c) conforto visual e alegria
- d) relaxamento e descanso

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



A contaminação da água utilizada na agricultura familiar em regiões de Goiânia, devido ao descarte incorreto de lixo, pode resultar na \_\_\_\_\_ das frutas e hortaliças que chegam aos consumidores.

- a) purificação
- b) oxigenação
- c) contaminação
- d) filtragem natural

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



O acúmulo de lixo em lotes baldios, causado pela má conduta de moradores em Goiânia, aumenta a proliferação de \_\_\_\_\_ transmissores de doenças, como o *Aedes aegypti*.

- a) pássaros
- b) árvores
- c) insetos
- d) ventos

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



Bueiros entupidos por lixo jogado indevidamente nas ruas de Goiânia agravam as enchentes durante as chuvas, causando \_\_\_\_\_, impactando casas e estabelecimentos comerciais.

- a) limpeza
- b) irrigação
- c) enchentes
- d) redução de água

BRUNO B. BARRO

## PERGUNTA



O solo compactado inadequadamente em obras públicas de Goiânia pode resultar em \_\_\_\_\_, danificando a estrutura das vias.

- a) assoreamento
- b) afundamento
- c) estabilidade
- d) resistência

BRUNO B. BARRO


## PERGUNTA



O descarte de resíduos industriais no solo de Goiânia pode infiltrar no freático e causar \_\_\_\_\_.

- a) contaminação da água potável
- b) qualificação da água potável
- c) depuração da água potável
- d) filtragem da água potável


BRUNO B. BARRO

**PERGUNTA** 

As queimadas urbanas ilegais em áreas verdes de Goiânia não só prejudicam a visibilidade do ar, mas também contribuem para o aumento de \_\_\_\_\_ população.

a) soluções respiratórias para a  
b) doenças respiratórias na  
c) purificação hídrica para a  
d) proteção hídrica na


RECUPERAÇÃO ESCOLAR (2020/21)

**PERGUNTA** 

O uso de som alto para propagandas durante o dia e à noite em Goiânia prejudica o bem-estar dos moradores, resultando em \_\_\_\_\_.

a) melhor concentração  
b) melhoria do sono  
c) poluição sonora  
d) silêncio


RECUPERAÇÃO ESCOLAR (2020/21)

**PERGUNTA** 

Residências próximas a ruas movimentadas e mal pavimentadas em Goiânia podem sofrer com vibrações constantes e \_\_\_\_\_ nas estruturas das casas.

a) descolorações  
b) restaurações  
c) fortificações  
d) fissuras


RECUPERAÇÃO ESCOLAR (2020/21)

**PERGUNTA** 

A construção de novos loteamentos sem planejamento adequado em Goiânia pode contribuir para o surgimento de áreas com problemas de \_\_\_\_\_ em períodos de chuva intensa.

a) evaporação  
b) alagamento  
c) assoreamento  
d) reflorestamento


RECUPERAÇÃO ESCOLAR (2020/21)

**PERGUNTA** 

O excesso de lixo acumulado em bairros de Goiânia, descartado incorretamente nas ruas, pode atrair animais transmissores de \_\_\_\_\_.

a) zoonoses  
b) nutrientes  
c) doenças  
d) oxigênio

RECUPERAÇÃO ESCOLAR (2020/21)

**PERGUNTA** 

Os vazamentos de óleo em veículos mal mantidos nas ruas de Goiânia, somados à chuva, podem resultar em \_\_\_\_\_ das águas.

a) contaminação  
b) despoluição  
c) decantação  
d) purificação

RECUPERAÇÃO ESCOLAR (2020/21)

**Sorte ou Revés** 

**Sorte**  
(Responda a pergunta e anote duas casas)

Como os parques urbanos podem ajudar na redução da temperatura nas cidades durante o verão?


a) Uma área de lazer que permite que visitantes passem um tempo de qualidade.  
b) Auxílio com sombras refrescantes, redução de ilhas de calor, aumento da umidade e ventilação natural.

**Sorte ou Revés** 

**Sorte**  
(Responda a pergunta e anote uma casa)

O que são espaços de lazer em parques e como eles contribuem para a vida urbana?

a) São áreas dedicadas ao entretenimento, recreação e atividades ao ar livre. São essenciais para a qualidade de vida nas cidades, proporcionando benefícios físicos, sociais e emocionais aos habitantes.  
b) Serve para a monetização de estabelecimentos comerciais existentes ao redor do parque, valorizando as imóveis que se encontram em volta do parque.

**Sorte ou Revés** 

**Sorte**  
(Responda a pergunta e anote uma casa)

Como a conservação de áreas verdes em parques pode influenciar o comportamento dos moradores em relação ao meio ambiente?

a) Pode influenciar o valor dos imóveis no redor, aumentar a violência local e ter impactos negativos nas residências.  
b) Pode influenciar o comportamento dos moradores em relação à Conscientização Ambiental, Exemplo de Práticas Sustentáveis e Influência Positiva na Comunidade.