

JOGOS GEOGRÁFICOS ESCOLARES: FERRAMENTAS LÚDICAS DE ENSINO

Iago Sarkis Ito¹

Daniel Abreu de Azevedo²

Introdução

Há um interesse de vários pesquisadores na busca por novas metodologias de ensino. Um dessas ferramentas é a construção de jogos, que busca mudar as percepções individuais de mundo de forma distinta para cada pessoa, transportando-nos para outras histórias, outros mundos, sem sair de um cômodo. É nesse sentido que o jogo foi levado para o ambiente escolar, tomando corpo a partir de objetivos distintos.

Um dos maiores autores nessa temática não levou em consideração seu uso para fins didáticos em escolas, pelo contrário, sua definição dos principais atributos dos jogos desconsideraria o jogo didático como um tipo jogo. Huizinga (2009) afirmava que a prática não pode ser denominada como “jogo” quando se perde seu caráter voluntário, o que excluiria automaticamente os jogos pedagógicos, utilizados pelos professores com fins específicos. Ao aluno, em geral, não se é permitido não jogar, já que aquela estratégia educador se insere em seu planejamento de aula. Porém, como apontaremos nesse artigo, o caráter pedagógico do jogo não cancela essa característica apontada por Huizinga, mas a torna mais complexa: o que é voluntário ou não depende do contexto no qual o jogo se insere, especialmente como o professor o apresenta.

É importante ressaltar que nessa obra, Huizinga (2009) não discorre bastante sobre os jogos e a pedagogia em si. Quando aborda as noções de jogo e conhecimento, o autor opta por focar nas ideias e concepções filosóficas que permeiam o conhecimento humano. Então é justo dizer que o autor não levou em conta ou não explicitou suas possíveis considerações sobre contexto das salas de aula, e muito menos como a ideia de um jogo ser sempre voluntário é ressignificada nesse contexto.

Se o jogo pedagógico tem suas características particulares, um jogo geográfico escolar possui ainda mais. É nesse sentido que o objetivo central dessa pesquisa é discutir a importância dos jogos geográficos escolares como ferramentas eficazes de ensino, amarrando a discussão existente até o momento e propondo uma conceitualização que auxilie na reflexão sobre o tema. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi necessária, na primeira seção do artigo, uma revisão sobre o estado da arte do tema, trazendo os jogos didáticos já produzidos na geografia escolar, de modo que seus principais elementos constitutivos

¹ Graduado em Geografia pela Universidade de Brasília.

² Doutor em Geografia Humana pela UFRJ; professor adjunto do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília.



aflorassem para uma reflexão teórica. Na segunda e última parte, dividida em três subseções, propõe-se a apresentação do conceito de jogo geográfico escolar (JGE), composto por um triângulo no qual seus três vértices – lúdico, pedagógico e geográfico – seriam os seus atributos principais.

Experiências já realizadas de jogos no ensino de Geografia

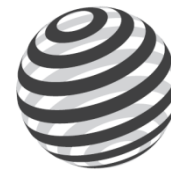
Diversos estudos já foram feitos sobre o uso de jogos no ensino da Geografia, com variados jogos e abordagens. Algumas dessas abordagens não possuem práticas lúdicas desenvolvidas, mas se aprofundam na teoria que as compõem. Em outras, jogos práticos são propostos, abordando diversos temas do ensino de Geografia, tais como a alfabetização cartográfica, a localização do sujeito no espaço, solo e clima, dentre outros. Em geral, como vemos em Verri e Endlich (2009) sobre a utilização de jogos pedagógicos para o ensino de Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), são usados jogos de quiz, memória e tabuleiro.

Porém, uma outra classe de jogos merece destaque atualmente: os jogos eletrônicos ou virtuais. Entende-se que o tema possui grande importância dentro da pedagogia lúdica, afinal, jogos eletrônicos são, atualmente e já há algum tempo, parte importante da atividade lúdica de crianças e jovens e sua aplicação na pedagogia e no ensino de geografia merecem destaque. Nesse sentido, podemos apontar a pesquisa de Filho e Salvador (2020), que aborda o jogo eletrônico *GeoGame*, que utiliza das mecânicas de *Role-Playing Game* (RPG) e *Quiz*. Os autores defendem a associação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo didático-pedagógico:

A nosso ver, a associação entre TIC e metodologia tradicional de ensino-aprendizagem pode ser eficaz para o processo educacional. Por exemplo, associando-se a aula expositiva dialogada com atividades lúdicas e/ou metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode-se dinamizar e até mesmo contextualizar o ensino, potencializando-se, destarte, o sucesso da aprendizagem. Tal processo pode significar a produção de conhecimentos de modo crítico e autônomo, com a formação de cidadãos reflexivos e propositivos (FILHO e SALVADOR, 2020, p. 56).

Já Pereira *et al.* (2011) perpassam a história dos jogos eletrônicos e se focam em sua utilização em sala de aula, destacando que o conservadorismo exacerbado de muitos profissionais da educação sempre ignorou a ferramenta poderosa que pode ser o jogo computadorizado. Apesar de não desenvolverem nenhum jogo em específico, os autores listam uma série de jogos que podem ser usados durante o processo didático-pedagógico. O uso de jogos eletrônicos puramente lúdicos como ferramenta de ensino ainda é um tema não amplamente abordado, mas não menos importante. Muitos dos jogos eletrônicos modernos utilizam vastos conhecimentos de georreferenciamento, inclusive de temas geopolíticos como conflitos atuais entre países (PEREIRA *et al.*, 2011).

Já entre práticas pedagógicas que utilizam jogos mais comuns, evidencia-se o jogo *Detetive*, desenvolvido por Ferreira, Nascimento e Pitta (2018). Apesar de o nome *Detetive* lembrar o jogo homônimo já existente, o jogo pedagógico criado teve sua inspiração no jogo *Sandiego Inc.* Percebe-se que quando há uma adaptação de um jogo já existente para fins pedagógicos, há alterações relevantes em relação à sua dinâmica estrutural. Conforme há mudança de finalidade, isto é, o jogo deixa de ser apenas lúdico para também haver aprendizagem dos conteúdos propostos, é preciso alterar regras, peças, forma de tabuleiro e até mesmo a estrutura básica do jogo, deixando de ser de tabuleiro para virar um jogo



interpretativo, por exemplo. Nesse caso, as adaptações se deram desde o momento em que os educadores propuseram construir o jogo junto aos estudantes, fazendo com que participassem ativamente desse processo, aumentando o interesse pela atividade proposta, tornando a prática não apenas uma ferramenta, mas uma verdadeira metodologia de ensino.

É evidente que, devido à estrutura de aulas intercaladas de várias disciplinas em um mesmo dia, deixando muitas vezes o tempo do educador limitado a uma ou duas horas diárias com uma mesma turma, atividades lúdicas que demandem mais tempo em sua construção ou execução devem ser adaptadas de forma que não haja prejuízo para a dinâmica ou para construção do conhecimento proposto. Essas mudanças, se realizadas com sucesso, não atrapalham o objetivo final do jogo.

Em Vilela (2018), a autora mostra outros dois jogos produzidos pelo Núcleo de Pesquisa em Práticas de Ensino de Geografia do Colégio Pedro II (NUPPEG). É importante observar como um mesmo objetivo pode ser alcançado utilizando metodologias diferentes em momentos pontuais. Diferente de autores que já trabalharam com a pedagogia lúdica e criaram jogos para serem trabalhados como forma de fixação dos conteúdos, o NUPPEG considera que a aprendizagem é também alcançada no momento da confecção do jogo pelos estudantes. A autora afirma sobre o tema

No lugar de pensarmos na construção dos jogos para a fixação de um conteúdo já trabalhado, propomos que sua construção seja, ela mesma, uma etapa para de apresentação dos conteúdos. Significa dizer que os jogos aqui propostos não são desenvolvidos e praticados *depois* de se apresentar um certo conteúdo; é *durante* a construção dos jogos que o conteúdo é apresentado e trabalhado. Dentro dessa perspectiva, jogar não é o principal objetivo (embora seja muito importante), mas sim a produção do conteúdo que comporá o jogo, bem como a definição das suas regras (VILELA 2018, p.77).

Os jogos mostrados por Vilela, denominados *Perfil Geográfico do Brasil e Conhecer para Conquistar: Europa*, foram, assim como muitos outros, inspirados em jogos sem objetivos pedagógicos preexistentes (os jogos já amplamente conhecidos *Perfil* e *War*). As pesquisas feitas para a confecção de cartas e tabuleiros tiveram a finalidade de aprendizagem de conteúdos, que não necessita ser comprovado por uma avaliação escrita ou questionário por exemplo, visto que a própria revisão feita pelo educador(a) resultará em um panorama avaliativo tão importante quanto menções em uma prova escrita.

Outras práticas pedagógicas envolvendo jogos para o ensino de geografia foram observadas na pesquisa de Santos, Carvalho e Dias (2018). Neste trabalho, os autores, que buscavam melhores métodos para o aprendizado do conteúdo “geografia do lugar”, resolveram utilizar dois jogos diferentes para atingir seu objetivo, denominados *Alavantú em Campina* e *Lugares de Campina*. Ambos os jogos utilizam a cidade de Campina Grande (PB) para suas dinâmicas e também para atingir seu objetivo principal: o ensino da geografia do lugar, escala essa mais próxima dos estudantes. Estes jogos foram produzidos utilizando diferentes métodos e técnicas. O jogo *Alavantú em Campina* é um jogo físico de tabuleiro, utilizando o mapa da cidade como dinâmica de movimento dos jogadores. O outro, *Lugares de Campina*, foi desenvolvido em plataforma virtual, proposta semelhante à defendida no artigo já citado de Pereira *et al.* (2011), e também usando da cidade como cenário principal, porém com outras dinâmicas condizentes à plataforma virtual. O formato virtual para jogos didáticos é interessante por diversos motivos, porém necessita de conhecimento técnico mais específico em seu desenvolvimento, fazendo com que a maioria dos professores de Geografia precise contratar alguém ou realizar parcerias. Ambos os jogos foram bem avaliados pelos estudantes após sua aplicação.



Stefenon (2016) publicou os métodos e resultados obtidos em sua pesquisa sobre o uso de jogos online no ensino de Geografia. Neste artigo, o jogo em questão não foi criado pelo educador, mas sim utilizado de forma a cumprir com os objetivos que, de acordo com ele, são o ensino dos conteúdos e principalmente a participação ativa dos estudantes. O jogo *Geoguessr*, jogo que necessita do uso de internet, “se constitui no sorteio aleatório de imagens da plataforma *Google Street View* que são oferecidas ao jogador e o desafiam a encontrar a localização exata daquela imagem no planisfério” (STEFENON, 2016, p. 35). Esse modelo de jogo possui claras limitações, como o uso da internet e computadores, mas também tem suas vantagens. O autor explica como o uso de jogos eletrônicos pode ser usado de forma que a própria natureza virtual do jogo se torne um atrativo para o estudante, despertando seu interesse, fato que poderia ocorrer de forma diferente com jogos de cartas ou tabuleiro.

Em uma análise de cinco jogos utilizados sobre educação ambiental (dois jogos de dominó, um jogo da memória, um quebra-cabeças e um jogo de tabuleiro), Breda e Picanço (2011, p.12) afirmaram que “a aplicação dos jogos contextualizados com a realidade vivida oportuniza uma reflexão, pois, após conectadas e assimiladas as informações, o aluno pode ser capaz de compreender como cada ação individual pode ser importante para o meio ambiente” (BREDA; PICANÇO, 2011, p.12). Em trabalho posterior, Breda (2013) já havia criado mais dois jogos pedagógicos, para além de sua vasta análise sobre a contribuição do uso de práticas lúdicas em sala de aula. Entre os jogos produzidos e citados pela autora estavam jogos com imagens de satélite, jogos da memória, quebra-cabeças, dominó e um jogo de tabuleiro.

A mesma autora também escreveu um artigo no qual aborda os jogos pedagógicos no ensino de Geografia (BREDA, 2018), desta vez fazendo uma síntese de alguns jogos criados por ela ao longo dos anos e assimilando os resultados obtidos em suas práticas. A autora também constata que a utilização de jogos pedagógicos pode ser bem-sucedida, se bem planejada e aplicada, em todas as etapas da sequência didática, início, durante e ao final da sequência. Em outras palavras, diversas práticas lúdicas utilizam metodologias diferentes. Estudantes podem ser apenas jogadores ou podem ser os criadores do jogo. Os jogos podem ser utilizados como ferramenta para revisão de conteúdos ou para a introdução destes. Há jogos de tabuleiro, mas também há jogos virtuais. Apesar de todas essas diferenças, há base para crer no sucesso da aplicação dessas práticas em sala de aula. Além disso, há também semelhanças nos jogos pedagógicos no que diz respeito a seu objetivo de mudar a forma como se dão os tradicionais modelos de ensino-aprendizagem. Os jogos pedagógicos abraçam a ludicidade, mas não perdem seu compromisso com os conteúdos a serem trabalhados, sendo esta sua função primordial.

Porém, apesar de existir uma razoável quantidade de jogos já criados por professores de geografia, não encontramos uma discussão teórica sobre o que seria um jogo geográfico escolar (JGE). Acreditamos que esse debate é importante para ajudar não somente em uma avaliação da qualidade dos jogos produzidos, mas também no auxílio na criação de novos que possam ser difundidos e ajudar na prática pedagógica dos professores de geografia do ensino básico.

O Jogo Geográfico (JGE) e Seus Três Vértices Estruturais

Muitos jogos conhecidos utilizam de elementos geográficos em seus tabuleiros e regras. O jogo War, por exemplo, apesar de haver um mapa-múndi como tabuleiro e centro da dinâmica, não tem como objetivo levar o conhecimento cartográfico para seus jogadores, já que o “mapa” não contém os elementos necessários para ser considerado de fato uma



produção cartográfica. Como concluiremos a partir do que será exposto nesse artigo, o jogo War não se trata de um jogo geográfico escolar, mas sim de um jogo lúdico, ou de entretenimento, que possui elementos geográficos.

Outro exemplo ocorre nos mapas dos jogos digitais de “mundo aberto” e de MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*), tais quais as franquias *Grand Theft Auto*, *The Elder Scrolls* ou *Warcraft*. Em todos os jogos dessas franquias, os jogadores podem se movimentar livremente por um mapa que lhes é oferecido. Estão presentes elementos geomorfológicos, climatológicos e, até mesmo, são visíveis elementos de paisagens urbanas e rurais. Porém, ainda que esses elementos sejam apresentados, muito bem detalhados por diversas vezes, o foco do jogo não são eles, ou pelo menos, não o conhecimento que está atrelado a eles. Esses exemplos indicam que, apesar de um jogo conter elementos geográficos, isso não o torna necessariamente um jogo geográfico escolar.

Aqui, portanto, ressaltamos a distinção entre jogo com elementos geográficos e jogos geográficos escolares. Os jogos com elementos geográficos, redundante à sua nomenclatura, são os jogos que usam de elementos geográficos (mais ligados ao que Gomes [2017] denomina como “sensibilidade espacial”) em sua dinâmica de jogo, a fim de enriquecer seus elementos-componentes, tais quais a história ou o design, porém são jogos que não possuem como objetivo principal o ensino da geografia. Em contraponto estão os jogos geográficos escolares, que também possuem elementos geográficos em sua dinâmica, porém tem como objetivo principal o ensino da disciplina.

A definição de JGE, entretanto, ainda não é clara, pois, atualmente, não há um consenso entre os autores que mencionam o termo. Em outras palavras, embora “jogo geográfico” seja um termo bastante usado, não é possível encontrar uma discussão mais aprofundada enquanto conceito. Assim, muitas vezes, confunde-se um jogo com elementos geográficos e um jogo geográfico escolar. Alguns autores já se propuseram a conceituar os jogos geográficos, como podemos ver em Oliveira et al (2019) e Oliveira e Lopes (2019), porém, percebe-se que para esses autores o conceito de jogo geográfico está atrelado tanto à sua forma quanto aos conhecimentos transmitidos pelo jogo.

Oliveira e Lopes (2019) decidiram questionar alguns professores de Geografia sobre a natureza de um jogo geográfico ou o que o tornaria geográfico. Nesta pesquisa verificou-se os seguintes resultados:

As professoras entrevistadas, unanimemente, entendem que para ser geográfico um jogo deve abordar conteúdos e conceitos básicos dessa disciplina, aproximando-se do que foi manifestado nos questionários, nos quais a maior parcela dos participantes assinalou que **as temáticas abordadas no jogo são o que o torna geográfico**. Outro entendimento identificado nas respostas dos participantes é que, para ser geográfico, o jogo **necessita desenvolver habilidades nos alunos e contribuir para uma educação geográfica significativa**. E, em menor número, identificou-se que para alguns docentes o que torna um jogo geográfico é, além do conteúdo, **a forma desse material e o que nele está expresso** (OLIVEIRA e LOPES, 2019, p.78, grifo nosso).

O conceito de jogo geográfico aparece, portanto, constantemente relacionado à sua forma, aos seus elementos geográficos e à transmissão dos conhecimentos geográficos escolares. Apesar de não estarem equivocadas, acreditamos que essas definições ainda possuem arestas que podemos contribuir em seu desenvolvimento. Isso ocorre porque nessas tentativas de se conceituar jogos geográficos, o foco acaba sendo apenas na parte geográfica e/ou pedagógica da atividade, deixando a ludicidade do jogo de lado. Outro

problema encontrado é a não distinção entre um jogo geográfico e um jogo geográfico escolar, que possui suas particularidades, como veremos.

O JGE deve ser composto com o conhecimento geográfico, levar elementos geográficos em sua dinâmica, ser lúdico e precisa atender finalidades pedagógicas que precisam ser pensadas dentro do contexto da idade do aluno. Acontece aqui o maior desafio dos educadores, que é aliar o jogo à educação, visto que representam posições antagônicas na concepção geral do estudante.

Focando nos jogos geográficos escolares, é possível defini-los como sendo jogos que conseguem excelência em três fatores fundamentais: 1) a ludicidade do jogo; 2) a pedagogia inserida em sua confecção e 3) os conteúdos geográficos escolares presentes. Esses três atributos podem ser pensados em um formato de triângulo e seus vértices:

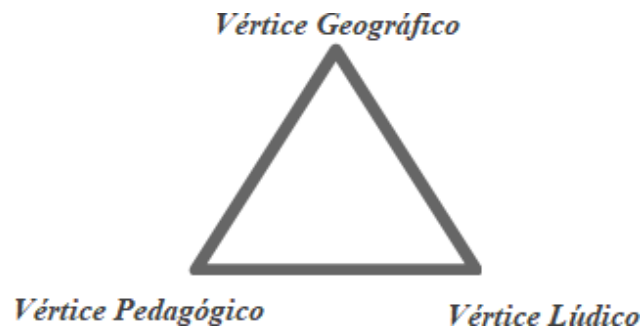


Figura 1 – Triângulo do Jogo Geográfico Escolar e seus vértices estruturais
Fonte: Elaboração própria

Tomando o Triângulo dos Jogos Geográficos como base, pensemos em alguns exemplos para sua melhor compreensão. O jogo *War* por exemplo se encaixa em apenas um desses vértices, o lúdico. Apesar de possuir elementos que historicamente são associados ao conhecimento geográfico, como, por exemplo, o mapa-múndi de seu tabuleiro e a movimentação do jogador pelos limites fronteiros de territórios, o objetivo não é a construção de conhecimento geográfico com os participantes. O vértice lúdico é o principal objetivo do jogo e, por isso, a competição, o *design*, a jogabilidade e até mesmo os elementos geográficos citados anteriormente foram pensados e/ou modificados a fim de proporcionar uma experiência de jogo mais lúdica possível para o jogador. Entretanto, o jogo acaba por não se encaixar no vértice pedagógico, não porque não seja possível obter conhecimentos através do jogo, mas porque esse não é o seu objetivo principal. Inclusive, é importante destacar aqui que os jogos de entretenimento que contém elementos geográficos podem ser usados para fins pedagógicos, para ensinar conteúdos da disciplina, desde que o jogo seja relacionado e direcionado para o aprendizado, no qual o professor é o orientador desse processo. Essa é uma discussão muito pertinente, porém, não é o foco deste trabalho.

Outros exemplos podem ser observados em jogos criados por outras áreas do conhecimento, tais quais os estudos de Paura (2018) na área da História, e de Lima *et al.* (2011) na área da Química. Nesses casos, o vértice geográfico está, obviamente, ausente, desqualificando-os como jogos geográficos escolares.

Vértice lúdico



Um jogo não é um jogo se não é divertido. Essa afirmação, por mais simples e óbvia que seja, representa boa parte da base conceitual dos jogos e é justamente um dos maiores problemas que muitos educadores enfrentam ao proporem jogos educativos aos estudantes. A ludicidade foi conceituada de diversas formas por vários estudiosos sobre o assunto. Sobre a etimologia da palavra “ludicidade” e sua ressignificação ao longo dos anos, Freitas e Salvi afirmam que

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de 5 psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia (FREITAS e SALVI, 2007, p.04).

Para além da etimologia, alguns outros conceitos e pensamentos sobre a ludicidade valem ser dispostos aqui para reflexão. Sobre a ludicidade estar mais conectada ao indivíduo do que à atividade que ele realiza, Luckesi afirma que:

Dessa forma, não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre. Então, rir de uma boa piada pode ser extremamente lúdico, mas alguém contar-nos uma piada, ao nosso ouvido, enquanto estamos a assistir uma conferência tem um caráter de invasão, desrespeito e chatice; certamente, nada lúdico. E, dessa forma, por diante (LUCKESI, 2014, p.16).

Algumas considerações precisam ser levadas em conta, especialmente o ambiente escolar. A maior parte das escolas brasileiras contemporâneas ainda prezam por aulas expositivas, com pouca interação entre os estudantes, além dos modelos avaliativos tradicionais como avaliações escritas. Em um ambiente escolar como esse, o estudante assume pouco protagonismo no processo didático-pedagógico, no qual a sua função é absorver e aplicar quase que mecanicamente os conhecimentos que lhe são passados (LIBÂNEO, 1983). Não é surpresa que quando são propostas atividades lúdico pedagógicas, o estudante tome isso como mais uma tarefa escolar que lhe é apresentada.

O jogo pedagógico e, nesse caso, o JGE tem por dever então ser o mais divertido possível, de forma que mesmo que o sentimento inicial do estudante seja de cumprimento de mais uma tarefa escolar, ao longo da ação de jogar, esse sentimento se altere, propiciando ao estudante uma atividade verdadeiramente lúdica ao mesmo tempo que contribui para o processo didático.



Uma dificuldade aqui é justamente a criação de um modelo de jogo que comporte os elementos fundamentais aos jogos e que, ao mesmo tempo, tenha formas de discutir conteúdos geográficos propostos. A dinâmica de criação de jogos passa por diversas etapas, nas quais a ludicidade que o jogo trará consigo está presente em cada uma delas. As regras, os seus limites temporais, a criação e dinamização da sua forma física (se será de tabuleiro, de mímicas, de desenhos, de esporte, se usará dados etc.) e mesmo a sua estética final estabelecem relações sentimentais com o jogador, proporcionando a diversão e excitação que são almejadas pelo jogo. Sem dúvida, é no desafio construído pelo professor que muito da ludicidade por ser construída.

Muitos educadores, nas tentativas de utilização de jogos em sala de aula, pecam quando apresentam jogos pouco apelativos aos desejos dos jogadores. Não é só porque o jogo tem os princípios básicos, que ele se torna automaticamente divertido. Durante esse processo criativo do jogo, o criador deve sempre tentar estabelecer uma relação de empatia com os sentimentos que o jogador terá ao jogar. Uma proposta aos educadores nesse caso é a inspiração em outros jogos que já são conhecidos por terem apelo emocional, ou seja, o criador de um novo jogo geográfico pode tomar como base perfis e estilos de jogos que já são usados pela população em geral, modificando-os às suas necessidades, como vimos em diversos casos na seção anterior deste artigo.

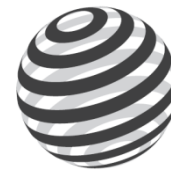
O tempo aqui também representa um desafio em particular. Na maior parte das escolas brasileiras, os professores têm entre uma e duas horas no máximo por semana para exercerem suas atividades com cada turma. Se o tempo é suficiente ou não, dependerá de cada jogo geográfico proposto, mas com certeza o tempo de aula já estabelece um limite. O educador até pode propor que a atividade seja concluída posteriormente, porém isso representa um entrave na emoção do jogo e conseqüentemente na postura que o jogador terá frente a ele. Retondar aborda este tema:

Todo jogo possui um tempo para sua realização. Ao considerarmos o aspecto do tempo físico, entendemos que este é um tempo externo ao próprio jogo, pois é passível de ser medido e controlado por terceiros. Diferente do tempo do prazer, do tempo de fruição que o jogo suscita. Se há um tempo externo que ordena e orienta o jogo, há também um tempo interno com poder igual ou superior ao tempo externo, que é o tempo do prazer, o tempo da alegria, o tempo da satisfação, o tempo da celebração que o jogador sente no decorrer do jogo e que pode cessar de uma hora para outra (RETONDAR, 2007, p.31).

Sendo assim, o educador que se propõe a elaborar um jogo geográfico deve se atentar aos limites temporais que o sistema educacional lhe impõe na mesma proporção que se preocupa com a diversão.

Costa (2009) abordou a dualidade entre “jogos educativos” e “jogos de entretenimento” e explica que o design é uma das razões que em relação aos jogos de entretenimento. Segundo o autor:

Identificado e compreendido o problema, é preciso resolvê-lo, sabendo como projetar jogos educativos com os ótimos princípios pedagógicos dos jogos de entretenimento. Parece ser uma tarefa árdua diante do que foi exposto até aqui, mas não é. Em síntese, basta mudar o pensamento,



invertendo-o: Em vez de pegar a estrutura de um jogo de entretenimento para ensinar o objeto de conhecimento, deve-se pensar em pegar a estrutura do objeto de conhecimento para criar um jogo de entretenimento. Em outras palavras, o jogo educativo deve ser um jogo de entretenimento criado (baseado) a partir da estrutura do objeto de conhecimento, e não um jogo de entretenimento adaptado (COSTA, 2009, p.13).

Seguindo essa linha de raciocínio proposta por Costa, uma das formas de se melhorar o aspecto lúdico dos jogos geográficos seria utilizar a geografia e seus conteúdos como ponto de partida para a criação dos elementos que comporão o jogo, como por exemplo o *design* do tabuleiro. Os conteúdos geográficos seriam, então, protagonistas velados do jogo e o jogador utilizaria e aprenderia esses conteúdos, mesmo que esse não seja seu objetivo principal. A ideia de pensar a ludicidade como objetivo primário de um jogo pedagógico pode parecer absurda, mas é a base fundamental para o educador que se proponha a pensar na criação de um jogo pedagógico, ou, no caso específico discutido aqui, um jogo geográfico escolar.

Outro desafio existente na criação de jogos geográficos mais lúdicos é a definição do perfil alvo do jogador. Isso quer dizer que cada jogo se dá de uma forma diferente para cada tipo de jogador. Segundo Santos e Isotani:

Nesse sentido, um dos grandes desafios atuais do design de jogos educativos, é desenvolver jogos baseados no perfil dos jogadores (e.g., gamer types, sexo, idade), onde eles possam ser adaptados as preferências e peculiaridades de cada grupo de jogador, devendo ainda, serem capazes de identificar automaticamente o perfil destes jogadores e alterar seu design ao longo do jogo, de maneira implícita, sem quebrar a imersão do jogador e evitando que o mesmo tenha seu processo de imersão e/ou engajamento interrompido, aumentando assim a chance de proporcionar ao jogador uma experiência mais profunda de imersão, engajamento e aprendizagem (SANTOS e ISOTANI, 2018, p.184).

Considerando não somente a idade e o desenvolvimento psicológico dos jogadores, fatores que são essenciais, porém não únicos, o jogo geográfico deve considerar também a realidade socioespacial onde o estudante está inserido, levando em consideração esses fatores na criação e construção do jogo.

Boller e Kapp (2018) fizeram uma espécie de tutorial para a construção de jogos em sua obra *Jogar para Aprender*, na qual explicam as terminologias técnicas que fazem parte da criação de jogos, ajudam o criador a compreender e a superar as restrições e limitações que surgem ao longo do processo e auxiliam a compreender as relações entre aprendizagem e o design de jogos. A obra é um verdadeiro manual técnico sobre o design de jogos, tanto os de mesa quanto os virtuais, voltada para um público iniciante. Não cabe aqui citar suas terminologias e técnicas, mas sim ressaltar a importância dessa obra para todos que desejam se aprofundar na mecânica dos jogos e para todos que desejam criar um bom jogo geográfico.



Vértice pedagógico

Se tomarmos o jogo como presente na vida do ser humano desde o início do seu desenvolvimento psicológico, é possível questionar sobre as correlações existentes entre jogo e aprendizagem. Existem diversos estudos anteriores sobre o uso de jogos e atividades lúdicas como ferramentas didático-pedagógicas. Alguns dos principais pensadores que estudaram a fundo os jogos no desenvolvimento pedagógico foram os grandes teóricos da psicologia e da pedagogia, Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para os objetivos desta pesquisa foram analisados os seguintes livros: *A Evolução Psicológica da Criança* (1941), de Henri Wallon; *A Formação Social da Mente* (1984), de L.S. Vygotsky; e *A Formação do Símbolo na Criança* (1964), de Jean Piaget. Os experimentos e conclusões atingidos nas pesquisas desses pesquisadores podem ser considerados como as principais bases teóricas para os estudos envolvendo atividades lúdicas e o ensino.

Vygotsky através de seus estudos e de comparações com estudos psicológicos prévios, escreveu em seu livro *A Formação Social da Mente* sobre o papel dos brinquedos e expõe um ponto intrigante: a proposta de que não existiria brinquedo sem regras, isto é, o autor propõe que não existe ação imaginária sem regras. No caso, não seriam necessariamente regras pré-determinadas, mas sim inerentes ao corpo imaginativo do brinquedo. Como exemplo, é citada a brincadeira entre duas crianças pequenas que brincam de mãe e filho ou mesmo de duas irmãs que brincam de “irmãs”. Há regras existentes nessas brincadeiras que perpassam a imaginação da criança durante a ação sem que haja consciência disso. Ainda nesse tema, Vygotsky afirma que o processo ocorre, também, de forma contrária: “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 1984, p.109). No caso, a evolução dos brinquedos usados ocorre quando estes deixam de ter situações imaginárias às claras e regras ocultas, para ocorrer o contrário. Vygotsky ainda explora a questão de ação e significado no brinquedo (objeto) dado pela criança na primeira infância, explorando a correlação entre a percepção do objeto e o significado dado pelo imaginário da criança dentro de suas experiências no meio vivido.

Outro conceito importante de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser resumida como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, que ocorre através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial que ocorre quando os problemas são solucionados sob a orientação de um adulto ou crianças mais velhas. Em resumo, a ZDP representa os conhecimentos e habilidades que a criança pode e tem a capacidade de aprender ao longo de seu desenvolvimento, mas que ainda não aprendeu.

É possível dizer que os brinquedos, e no caso desta pesquisa, o jogo geográfico escolar pode ter papel fundamental no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades do ser, já que será o mediador e facilitador entre o conhecimento geográfico já adquirido pelo estudante (desenvolvimento real), e os conhecimentos geográficos que serão adquiridos posteriormente à aplicação do jogo (desenvolvimento potencial). Sendo assim, o jogo geográfico assume aqui o papel de criador da Zona de Desenvolvimento Proximal.

As teorias de Piaget se diferenciam das de Vygotsky em alguns pontos, como seus posicionamentos teóricos sobre o surgimento da linguagem na criança, na questão meio *versus* autonomia do indivíduo e nas classificações etárias atribuídas ao processo pedagógico. Tais diferenciações se estendem aos jogos, visto que Piaget estuda a evolução destes com base na evolução biológica do ser humano. Os jogos surgem exclusivamente por processos assimilativos, independentemente, assim, de fatores externos, diferenciando-se,

portanto, dos processos imitativos, que resultam da adaptação do comportamento por acomodação. Piaget estrutura o desenvolvimento da criança em estágios, dos quais cada um apresenta características distintas, podendo ser resumidas na seguinte tabela:

ESTÁGIO	IDADE APROXIMADA	CAPACIDADES
Sensório-motor	0 a 2 anos	Conhecimento do mundo baseado nos sentidos e habilidades motoras. No final do período, emprega representações mentais.
Pré-operatório	2 a 7 anos	Uso de símbolos, palavras, números para representar aspectos do mundo. Relaciona-se apenas por meio da sua perspectiva individual. O mundo é fruto da percepção imediata.
Operatório-concreto	7 a 11 anos	Aplicação de operações lógicas a experiências centradas no aqui, agora. Início da verificação das operações mentais, revertendo-as e atentando a mais de um aspecto.
Operatório-formal	Adolescência em diante	Pensamento abstrato, especulação sobre situações hipotéticas, raciocínio dedutivo. Planejamento, imaginação.

Tabela 1 – Estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget

Fonte: ALVAREZ e LEMOS, 2006.

Piaget afirma que “o jogo evolui, pelo contrário, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, 1964, p.118). Ele estuda o nascimento do jogo a partir da tese de que este só é formado, ou reconhecido como jogo, após o aparecimento da linguagem, no estágio pré-operatório (2 a 7 anos de idade). As atividades anteriores aos primeiros dois anos de vida do ser, e aqui podemos citar o ato de mamar, os movimentos iniciais da face, olhos e pescoço, são ações que não se configuram, segundo Piaget, como “jogos”, visto que a assimilação do símbolo lúdico não foi concretizada ao longo dessas atividades. Piaget teve por objetivo classificar e compreender os jogos a partir da perspectiva do desenvolvimento fisiológico do ser humano e, através de experimentos práticos, seus e de outros autores, pode atingir seu objetivo.

Outro estudioso que discutiu a evolução dos jogos ao longo do desenvolvimento infantil foi Henri Wallon. Ele considera, em uma conjuntura mais ampla, que o desenvolvimento infantil está intimamente relacionado ao meio em que se contextualizam suas ações. Assim como os estágios do desenvolvimento de Piaget, os estágios do desenvolvimento de Wallon podem ser categorizados de acordo com as idades e suas características individuais, segundo a Tabela 2 a seguir.

Em seu livro *A Evolução Psicológica da Criança* (1968), o autor usou do mesmo conceito para se referir a jogo e à atividade lúdica, conceituando essa que se diferencia das outras previamente citadas. Todavia, é notória a contribuição desse autor sobre a classificação dos jogos e para o estudo da pedagogia como um todo. Wallon classifica as atividades lúdicas que existem ao longo do desenvolvimento infantil em quatro categorias: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de construções.

ESTÁGIO	IDADE	CARACTERÍSTICAS
Impulsivo/Emocional	0 a 3 meses/3 meses a 1 ano	Movimentos descoordenados. Início da consciência corporal. Impulsividade gerada pela necessidade de respostas às sensações internas do ser que ainda não são compreendidas.
Sensório-motor/Projetivo	12 a 18 meses/18 meses a 3 anos	Início do andar e da fala. Exploração sistemática do real: pegar, montar, nomear, identificar, localizar. Maior coordenação mútua dos campos sensoriais. Início do mimetismo, imitação.
Personalismo	3 a 6 anos	Oposição ao outro, relações negativistas, recusas e reivindicações. Sedução ou "idade da graça", relações sedutoras. Imitações, relações imitativas. Aparecimento de ciúmes ou paixão.
Categorial	6 a 11 anos	Disciplina mental de concentração, atenção. No plano motor, gestos mais precisos, elaborados mentalmente. Superação lenta do sincretismo com o início da formação das categorias intelectuais. Definição e explicação do mundo e de seus objetos.
Puberdade e adolescência	Dos 11 anos em diante	Última etapa que separa a criança do adulto. Fortalecimento do pensamento categorial. Apreensão da noção de tempo futuro completa e consciência de si. Alteração do esquema corporal. Ambivalência de sentimentos. Questionamento de valores.
Adulto	Sem idade definida	Definição de valores, e dos comportamentos de acordo com os valores assumidos. Responsabilidade pelas consequências de seus atos. Controle sobre as situações que envolvem cognitivo-afetivo-motor.

Tabela 2 – Estágios de desenvolvimento de Wallon

Fonte: MAHONEY e ALMEIDA, 2005.

Os jogos funcionais são, no geral, movimentos simples da criança, como os primeiros movimentos de braços e pernas, dedos, o ato de pegar algo, produzir os primeiros sons com objetos, ou mesmo os primeiros movimentos com os olhos. Todas essas ações proporcionarão as primeiras sensações do indivíduo, motivo pelo qual o autor as considera atividades lúdicas. Já nos jogos de ficção, o mundo começa a ser interpretado, imitado ou representado nas atividades lúdicas. Por exemplo, as brincadeiras com bonecas e as pequenas situações que nela serão representadas ou imitadas pela criança. Os jogos de aquisição, por sua vez, são marcados pelo esforço da criança em compreender ou perceber o que lhe é apresentado. Mais do que a simples imitação por reflexo, os jogos de aquisição são marcados pelo desenvolvimento de outros sentidos da criança, por exemplo, os esforços para a compreensão de contos e histórias e a maior atenção às canções que lhe são apresentadas. Por último, nos jogos de fabricação ou de construções, a criança se divertirá



ao criar objetos através da combinação ou modificação de outros. Essa categoria de atividades lúdicas pode ser interpretada como causa subsequente dos jogos de ficção, ou seja, a criança ao criar histórias e adaptar a realidade, passa posteriormente a criar objetos, ou modificá-los, a fim de obter a situação desejada, mesmo que irreal, porém não ilógico.

Conceitos como a ordem do jogo ou seus limites físicos e temporais podem ser mais abstratos quando se relacionam aos primeiros reflexos da criança, como mexer os braços e cabeça, não porque não haja ordem ou limites nas primeiras atividades lúdicas (jogos funcionais), mas sim porque essa ordem e esses limites não são claros para os adultos. Não é possível dizer que não haja limite temporal no balançar de braços de um bebê. A criança repetirá essa ação até que esteja satisfeita, ou seja, até que atinja a sensação almejada pela execução da atividade, sendo este o limite temporal.

Quando relacionamos as teorias desses três autores com o jogo geográfico escolar, é visível que, para um criador desses jogos, só é possível obter sucesso no cumprimento de seus objetivos quando se entende como ocorre a relação entre a criança (o jogador) e o jogo. Essa relação, que considera vários aspectos do desenvolvimento infantil dependendo da teoria de cada autor, tem que ser a todo o momento levado em conta pelo criador do JGE, pois é dessa primeira base teórica que partirão as outras bases conceituais. Por exemplo, antes de pensar na mecânica, nos elementos e na dinâmica central do jogo, o criador do JGE já precisa ter um perfil de jogador em mente. Isso se deve ao fato de que só é possível definir claramente os elementos do jogo depois que se conhece o jogador para qual se destina. Por exemplo, não é possível, segundo as teorias do desenvolvimento dos autores citados acima, que sejam utilizados cálculos matemáticos de porcentagem em um jogo para crianças de cinco anos de idade, pois de modo geral, essas crianças ainda não estão preparadas ou desenvolvidas o suficiente para isso.

As bases e parâmetros curriculares podem guiar a criação dos jogos na medida que estabelecem diretrizes comuns ao ensino, porém devem sempre ser levadas em consideração as desigualdades sociais, educacionais e as individualidades. É importante ressaltar que não existe uma teoria “correta” entre as três propostas aqui. Consideramos importante que o desenvolvimento do indivíduo seja analisado em sua totalidade, considerando assim os aspectos propostos por esses três autores e das ideias nelas propostas. As contribuições desses autores para as teorias da criação de jogos são visíveis nas bibliografias dos textos e guias atuais do tema tais quais as pesquisas de Retondar (2007), Macedo (1995) e de Batista e Dias (2012), por exemplo. Os jogos, como visto nas teorias de Vygotsky, Piaget e Wallon, são importantes ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento da criança sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, o contexto na qual se insere. A pedagogia compõe parte fundamental dos JGE, não somente pela premissa de que a geografia deve ser ensinada e compreendida, mas também porque é premissa básica de qualquer jogo ser uma ferramenta de desenvolvimento psicológico da criança.

Vértice geográfico

Na discussão sobre JGE, é importante revelar a que nos referimos quando dizemos “geografia escolar”, já que não consideramos que esta seja apenas uma transposição de conhecimento acadêmico para alunos do ensino básico. Em outras palavras, a geografia escolar tem uma autonomia enquanto prática e enquanto conhecimento.

Essa diferença em um primeiro momento pode ser explicada pelas finalidades das diferentes etapas da educação. A formação escolar, de modo geral, tem a função de preparar o indivíduo para a sociedade, oferecendo-lhe conhecimentos básicos em diferentes áreas do



pensamento. Já quando se trata da formação acadêmica, a especialização do indivíduo, ou da mão de obra, faz com que a formação na área escolhida ocorra de maneira mais aprofundada, especificando e especializando os conhecimentos – especialmente em uma ciência ainda compartimentada dentro de concepções modernas (GOMES, 1996).

Rocha (1996) traz, de forma resumida, a trajetória histórica da geografia escolar no Brasil, bem como algumas reflexões sobre esse processo. O autor afirma em suas conclusões:

Nosso estudo também nos permitiu demonstrar que a geografia escolar não é uma mera “vulgarização” do saber erudito produzido pelos departamentos de geografia ou seus congêneres. Ela é dotada de uma dinâmica própria, de uma autonomia caracterizada, sobretudo, pela reelaboração dos conhecimentos científicos e a sua conseqüente transposição didática. Chamáremos esta geografia praticada nas escolas de “Geografia dos(as) Professores(as)”. Diríamos, pois, que a “geografia dos(as) professores(as)” é um construto social e, portanto, histórico, que não nasceu nos fins do século XIX, como afirma Yves Lacoste (1988), mas sua existência é contemporânea ao surgimento do próprio sistema público escolar. Assim sendo, suas origens são anteriores ao surgimento da geografia científica, apesar de posteriormente dela ter sofrido influência (DA ROCHA, 1996, p. 04).

Em Vilela (2013), percebe-se que a geografia escolar tem uma relação mais complexa e de cooperação mútua com a geografia acadêmica, bem como os antagonismos que existem entre elas são frutos de mudanças históricas enquanto saberes distintos, porém, correlacionados. A autora fala sobre essa relação:

Na hipótese aqui construída, as relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos científicos ganham destaque. Está claro que estes últimos são importantes referenciais em relação aos quais os conhecimentos escolares se constituem, sendo suas transformações muitas vezes perceptíveis no contexto escolar. Porém, não se trata de uma relação linear, com efeitos diretos, mas sim de um processo complexo, no qual as influências mútuas produzem e são produzidas por contradições. A partir desta noção e ao lado de autores como Chervel (1990) e Forquin (1992), entendo que as disciplinas escolares não são ‘derivações simples’ das disciplinas científicas e/ou acadêmicas. Ao contrário, os embates no campo científico são postos em diálogo com a cultura escolar, promovendo configurações específicas na escola. Desta forma, o espaço escolar, conflituosamente, refrata, incorpora e ressignifica o movimento das disciplinas científicas e acadêmicas, assim como processo semelhante ocorre no sentido inverso (VILELA, 2013, p.10).

Vilela afirma que o ensino de Geografia na escola é marcado por “uma forma de enunciar e organizar os conteúdos muito característica, marcada por uma linguagem descritiva tipicamente ‘enciclopédica’” (VILELA, 2013, p.09), fato este que ela denomina de abordagem regional dos conteúdos. Para a autora há, portanto, na geografia escolar uma forma de enunciar certo texto, de organizar informações e de se dirigir ao leitor diferente da geografia acadêmica. Essas características não demonstram um “atraso” da geografia escolar; ao contrário, revela suas particularidades e autonomia.



Apontar para essa diferença coloca em xeque a prática de “passar conteúdo” que, muitas vezes, predomina nos ambientes escolares (PEREIRA, 2005). Quando o conteúdo, e não a formação geográfica do sujeito, torna-se o objetivo principal do ensino da geografia, é correto dizer que a formação geográfica do estudante será fracionada, isto é, não existirá a interconexão dos conteúdos. Quando isso ocorre o estudante acaba por não perceber como o mesmo se insere nesse contexto geográfico (PEREIRA, 2005; BONFIN, 2006).

Desse modo, a construção de um jogo geográfico escolar não precisa ficar atrelada apenas aos conhecimentos construídos na academia, compreendendo, assim, a dinâmica própria da geografia escolar. Isso não significa dizer que não há relação entre as duas “geografias”, mas que uma não se resume a outra. A geografia escolar congrega diferentes tradições da história do pensamento e, além disso, constrói novo conhecimento a partir de uma linguagem que lhe é própria.

Ao longo da história do pensamento geográfico, distintas definições foram apresentadas sobre o que seria seu principal objeto de investigação, remetendo não apenas à institucionalização da disciplina no século XIX, mas também às suas raízes mais antigas. Ler o passado da disciplina pressupõe considerar suas dualidades internas, sejam elas nomeadas sob a distinção entre geografia nomotética e a idiográfica (HETTNER, 2011a, [1929]; GOMES, 1996; CLAVAL, 2014; VESENTINI, 2010), pelas filiações diversas produzidas pelas sociedades de geografia e pela universidade (SCHULTEN, 2001; MOREIRA, 2010), a partir da dicotomia estabelecida (e muito combatida) da geografia humana e a geografia física, ou, ainda, nos discordantes conceitos que seriam considerados chaves no pensamento geográfico, para citar os clássicos, como a *paisagem*, em Otto Schlüter ou em Siegfried Passarge; a *região* em Vidal de la Blache; o *território* em Claude Raffestin e Robert Sack, o *espaço* em A. Hettner; ou, ainda, o *lugar* em Yi-Fu Tuan. É na escola que, em geral, essas múltiplas geografias se encontram e, junto ao objetivo próprio da geografia escolar, forma-se um conhecimento autônomo e singular.

Importantes discussões epistemológicas e ontológicas já foram feitas sobre a ciência geográfica, dispensando que o façamos novamente³. Cabe apenas reforçar que, na academia, apesar da diversidade de definição do campo do conhecimento – característica de qualquer campo científico –, é possível dizer que é na trama localizacional (GOMES, 2017) que a geografia encontra sua especificidade enquanto olhar analítico para fenômenos naturais e sociais. A localização de um objeto na superfície terrestre não seria, apenas, uma curiosidade espacial, para saber onde se está, mas, o *onde* do fenômeno faria parte da sua própria explicação, a partir de suas relações espaciais. É nesse sentido que concordamos com Souza (2016, p.36) que “a geografia não deveria ter vergonha de se assumir como um campo epistemologicamente híbrido e particularmente complexo e denso”.

Ao propor um jogo geográfico escolar, portanto, o professor pode e deve perpassar diferentes tradições da geografia acadêmica, levando em consideração a tríade localização-descrição-representação (AZEVEDO, 2019): a primeira, a localização, vista a partir de uma concepção de espaço absoluto ou relativo-relacional (HARVEY, 2013); a descrição vista como fim ou como meio, e a representação vista como produto ou processo, e suas possíveis diferentes combinações. Assim, diferentes temáticas podem ser trazidas pelo professor na construção de um JGE, trazendo conteúdos clássicos produzidos na academia, mas com a clareza das especificidades da geografia escolar.

³ Ver Gomes (1996), Claval (2014), Moreira (2014) e tantos outros.



Durante o processo de criação do jogo geográfico, os elementos geográficos podem estar presentes de forma implícita ou explícita. A escolha dos conteúdos, mesmo que deva seguir parâmetros e normas pré-estabelecidas e alheias às preferências dos educadores, pode ser moldada de forma a dialogar com conteúdos geográficos anteriores.

Para exemplificar essa relação, imaginemos uma situação hipotética da criação de um jogo geográfico de tabuleiro que tem como intuito melhorar a aprendizagem dos estudantes sobre a urbanização brasileira. Durante a criação do tabuleiro desse jogo fictício, quais elementos geográficos devem ser usados? Seria possível, por exemplo, utilizar-se de uma imagem de satélite de uma metrópole brasileira como tabuleiro. Mas qual cidade? Por que essa cidade? Em vez de uma foto de satélite de uma cidade, poderia ser utilizado um mapa? E as relações com o campo? Como êxodo rural seria representado nesse tabuleiro? Essas são apenas algumas das indagações que devem ser feitas nessa situação hipotética, para ilustrar como a preocupação com a apresentação dos conteúdos propostos é de extrema importância. O tabuleiro, as situações de jogo, a jogabilidade, todo esse processo criativo deve ser sempre pensado através da perspectiva geográfica. Acontece aqui o grande desafio da criação dos jogos geográficos, relacionar esses conteúdos geográficos à aprendizagem e à ludicidade dos jogos.

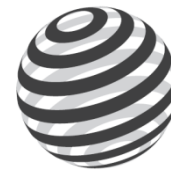
Reforçar que é um jogo geográfico *escolar* significa dizer que o objetivo pedagógico pode “ferir”, por exemplo, alguns elementos geográficos em prol de outras discussões. Um tabuleiro pode ter “erros cartográficos”, quando o professor objetiva a discussão de outro conteúdo. Essa dinâmica não seria aceita em um ambiente acadêmico, em um “jogo científico”, mas a escola e seus objetivos particulares assim o permitem. Por outro lado, os desafios propostos no jogo para os alunos podem discutir de maneira sutil os temas, quando o que se prioriza é o ensino cartográfico, focando-se no atributo “representação” da tríade acima. Na academia, isso poderia ser visto como “superficial” e “errado”, mas, novamente, a geografia escolar tem sua autonomia.

O jogo geográfico escolar é, portanto, um produto qualificado do triângulo apresentado, uma combinação entre o vértice lúdico, o pedagógico e o geográfico, compreendendo-os como um guia para alcançar o objetivo proposto pelo professor da turma.

Considerações Finais

No que diz respeito ao ensino de Geografia através da pedagogia lúdica, constata-se que já foram pesquisadas as aplicações dessas ferramentas pedagógicas em diversos conteúdos. Seja na alfabetização cartográfica, no ensino do conceito de lugar, na geografia do Brasil ou do planeta Terra, os jogos pedagógicos podem ser utilizados e essas técnicas, na medida do possível, difundidas entre os educadores. Cabe ao educador ser criador e moderador do processo didático-pedagógico, trabalhando e adequando as práticas às limitações dos estudantes, do lugar e de si mesmo. O que todas essas pesquisas nos revelam é que o uso de jogos no ensino de Geografia trouxe benefícios em sua aplicação.

Este artigo buscou construir uma base teórica que fundamente a construção de jogos geográficos escolares, a partir da aglutinação de ideias que estavam dispersas em diferentes obras revisadas e de uma perspectiva nova, trazendo três vértices de um triângulo que nos ajudariam na mensuração e construção de jogos para o ensino básico. Vale lembrar que esses vértices foram assim apresentados de modo a facilitar a discussão teórica aqui proposta, mas não pretendemos que sejam vistos de modo estanques, isto é, a ludicidade, a pedagogia e a geograficidade envolvidas na confecção dos jogos devem ser vistas como interligadas. Mais



que isso, há elementos que perpassam todos os três, como apontamos sobre a realidade socioespacial do estudante. Cabe ao professor analisá-la para compor um jogo lúdico, pedagógico e efetivamente geográficos com alunos e alunas do ensino básico.

Sobre esse “mundo especial do jogo”, Huizinga (2019) afirma que:

O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isso é para **nós** e não para os outros. O que os outros fazem lá fora não nos importa nesse momento. No interior do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem a validade. Somos e fazemos coisas diferentes. (HUIZINGA, 2019, p.15)

É nesse mundo da criação que acreditamos ter uma interessante metodologia e ferramenta de ensino.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, Ana; LEMOS, Ivana de Carvalho. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 71, p. 181-190, 2006.

AZEVEDO, D. A. O anonimato espacial como um impasse metodológico na pesquisa geográfica e uma reflexão ontológica. *Caminhos de Geografia*, v.20, n.70, 2019, p.585-604.

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Revista Colloquium Humanarum*, São Paulo. p. 975-982. 2012.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. *Jogar para Aprender: Tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes*. Tradução de Sally Tilelli. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2018. 207 p.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia escolar: qual o seu problema? *Caminhos de Geografia*, v. 7, n. 18, 2006.

BREDA, Thiara Vichiato; PICANÇO, Jeferson de Lima. A educação ambiental a partir de jogos: aprendendo de forma prazerosa e espontânea. II Simpósio sobre Educação Ambiental e transdisciplinaridade-Goiânia, p. 1-13, 2011.

_____. O Uso de Jogos no Processo de Ensino Aprendizagem na Geografia Escolar. Dissertação de Mestrado – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 164 p. 2013.

_____. Jogando com a geografia: possibilidades para um ensino divertido. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 5, n. 9, p. 55-63, 2018.

CLAVAL, P. *Epistemologia da geografia*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

COSTA, Leandro Demenciano. O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. p. 8-10. 2009.

Filho e Salvador (2020),



FERREIRA, Stella Mendes; NASCIMENTO, Carla; PITTA, Ana Paula. Jogos didáticos como estratégia para construção do conhecimento: uma experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 5, n. 9, p. 87-94, 2018.

FREITAS, Eliana Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia. *Portal da Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná*. 2007.

GOMES, P. C. C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *Quadros geográficos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. *GEOgraphi*, v.14, n.28, 2012, p.8-39.

HETTNER, A. A geografia como ciência corológica da superfície terrestre. *Nossos Clássicos, GEOgraphia*, v. 13, n.25, p.136-152, 2011a [1927].

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. 285 p.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de pesquisa*, n. 93, p. 5-11, 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MOREIRA, R. *O que é a geografia?* São Paulo: Editora brasiliense, 2010.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE*, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, E. C. et al. Uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química. *Revista Eletrônica Educação em Foco*, v. 3, p. 1-15, 2011

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 3, n. 2, 2014.

OLIVEIRA, Tais Pires; VERRI, Juliana Bertolino; LOPES, Claudivan Sanches. O jogo como instrumento para o desenvolvimento do raciocínio geográfico: uma reflexão. *XI EPCC*, 2019.

OLIVEIRA, Tais Pires; LOPES, Claudivan Sanches. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. *Ateliê Geográfico*, v. 13, n. 3, p. 66-83, 2019.

PAURA, Rômulo Rafael Ribeiro. A Revolução agrícola e a formação de cidades. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 5, n. 9, p. 95-103, 2018.

PEREIRA, 2005

PEREIRA, Francisco Lelos Faustino; DE LIMA ARAÚJO, Sergiano; DE HOLANDA, Virgínia Celia Cavalcante. As novas formas de ensinar e aprender Geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de Geografia. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, v. 2, n. 3, p. 34-47, 2011.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 370p.



RETONDAR, Jeferson J. M. Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 95 p.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). 1996.

SANTOS, Wilk Oliveira; ISOTANI, Seiji. Desenvolvimento de Jogos Educativos? Desafios, Oportunidades e Direcionamentos de Pesquisa. *RENOTE*, v. 16, n. 2, p. 180- 189, 2018.

Santos, Carvalho e Dias (2018).

SCHULTEN, S. *The Geographical Imagination in America (1880-1950)*. Chicago, University of Chicago Press, 2001.

SOUZA, M. L. Consiliência ou bipolarização epistemológica? Sobre o persistente fosso entre as ciências da natureza e as da sociedade – e o papel do geógrafo. In: SPOSITO, E. S.; SILVA, C. A.; NETO, J. L. S.; MELAZZO, E. S. *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência, 2016, p. 13-56.

STEFENON, Daniel Luiz. Entre paisagens e distâncias: o jogo Geoguessr e seu potencial para a construção do pensamento conceitual nas aulas de geografia. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 3, n. 6, p. 30-40, 2016

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Angela. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. *Revista Percurso*, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

VESENTINI, J. W. Repensando a geografia política. Um breve histórico crítico e a revisão de uma polêmica atual. *Revista do Departamento de Geografia*, n. 20, p.127-142, 2010. <https://doi.org/10.7154/RDG.2010.0020.0009>

VILELA, Carolina Lima. *Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro: 209 p. 2013.

_____. Construção de jogos como metodologia de ensino: as produções do Núcleo de pesquisa em Práticas de Ensino de Geografia do Colégio Pedro II (NUPPEG-CP2). *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 5, n. 9, p. 75-85, 2018.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Barreto e Solange C. Afeche. 1.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984. 168 p.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Tradução de Ana de Moura e Rui de Moura. Rio de Janeiro: Editorial Andes, s.d. 226 p.