

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - CURSO DE DOUTORADO

TAIS PIRES DE OLIVEIRA

**JOGOS GEOGRÁFICOS: UMA PROPOSTA TEÓRICO-  
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

MARINGÁ  
2022

TAIS PIRES DE OLIVEIRA

**JOGOS GEOGRÁFICOS: UMA PROPOSTA TEÓRICO-  
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

MARINGÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48j

Oliveira, Tais Pires de

Jogos geográficos : uma proposta teórico-metodológica para o ensino de geografia /  
Tais Pires de Oliveira. -- Maringá, PR, 2022.  
190 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia,  
2022.

1. Geografia - Didática . 2. Raciocínio geográfico. 3. Jogo geográfico. 4. Educação  
geográfica. I. Lopes, Claudivan Sanches , orient. II. Universidade Estadual de Maringá.  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Geografia. Programa de  
Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDD 23.ed. 910.7

JOGOS GEOGRÁFICOS: UMA PORPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA PARA O  
ENSINO DE GEOGRAFIA**b**

Tese de Doutorado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

Aprovada em **15 de março de 2022.**

BANCA EXAMINADORA



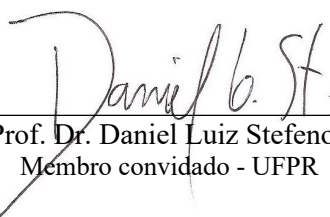
---

Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes  
Orientador - UEM



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jerusa Vilhena de Moraes  
Membro convidado - UNIFESP



---

Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon  
Membro convidado - UFPR



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes  
Membro convidado - UNICENTRO



---

Prof. Dr. Leonardo Dirceu de Azambuja  
Membro convidado – UEM

*Maraisa Daiana da Silva,  
te dedico.*

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa foi árduo diante do atravessamento sofrido pelos impactos da pandemia da COVID-19, contudo, tornou-se um pouco menos doloroso pelo apoio de muitas pessoas. Assim, expresso aqui minha imensa gratidão a todos, que direta e indiretamente, contribuíram para que essa jornada fosse finalizada.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Claudivan Sanches Lopes, pela paciência e direcionamento ao longo de minha trajetória acadêmica. Sua dedicação, atenção e valiosos ensinamentos me impulsionam a almejar ser uma professora e pesquisadora cada dia melhor.

Às professoras que, com tanta dedicação, aceitaram participar desta pesquisa e se mantiveram comigo por todo esse delicado período. Obrigada por todas as reflexões, apontamentos e contribuições, este trabalho é de vocês, para vocês e para todos os professores de Geografia.

Aos professores, Leonardo Dirceu de Azambuja e Daniel Luiz Stefanon, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na defesa. Do mesmo modo, agradeço às professoras, Jerusa Vilhena de Moraes e Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, pelo aceite em examinar e avaliar este trabalho.

Ao grupo de estudos EDUPROGEO - Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia – pelas discussões geográficas que me proporcionaram um enriquecimento teórico e profissional.

Ao Núcleo Regional de Educação de Maringá e os colégios que autorizaram e viabilizaram a realização da pesquisa junto às docentes que neles atuam.

À minha companheira Maraisa Daiana da Silva, por toda paciência, atenção e cuidado. Você me manteve em pé e acreditou em mim nos momentos mais difíceis. Me ouviu, leu meu trabalho, debateu comigo cada momento da pesquisa e me ajudou com tanto carinho a construir este trabalho. Obrigada por tudo.

À minha mãe Patrícia de Souza Pires, por todo apoio, incentivo e amor. Você é a mulher mais forte e mais carinhosa, me inspiro todos os dias na sua grandeza.

Ao meu pai Fernando Jacinto de Oliveira, que sempre com tanta paciência e amor, me ensinou os valores que me tornam uma pessoa cada dia melhor.

Ao meu irmão Lucas Pires de Oliveira, obrigada por sempre oferecer um abraço carinhoso. Tenho orgulho de ser irmã de um homem tão amoroso e inteligente como você.

Aos meus avós Wenceslau Pires e Maria Elena de Souza Pires, por todo incentivo e torcida pelas minhas conquistas. É imensurável o tamanho do meu amor e respeito por vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.



*Jogos Infantis - Pieter Bruegel, o Velho (1560)*



## RESUMO

Esta tese tem como objetivo apresentar e avaliar, considerando a prática pedagógica dos professores de Geografia da educação básica, um encaminhamento teórico-metodológico para a criação, produção e utilização de jogos geográficos no processo de ensino-aprendizagem. Esse encaminhamento, sem pretender ser o único caminho para a elaboração de jogos e, ainda menos, engessar a prática pedagógica, busca instrumentalizar os professores para, considerando os diferentes contextos da prática profissional, serem, eles próprios, desenvolvedores de jogos geográficos. A fim de alcançar o objetivo proposto e fundamentar teoricamente a pesquisa, buscou-se compreender o raciocínio geográfico, tanto a partir dos fundamentos epistemológicos da ciência geográfica (CORRÊA, 2000; 2012; MORAES, 2000; ANDRADE, 1987; CAPEL, 2013; LACOSTE, 1988; CLAVAL, 2014; MOREIRA, 2012; SUERTEGARAY, 2001; GOMES, 2017); quanto a partir dos pressupostos da educação geográfica (LOPES, 2010; CALLAI, 2018; DUARTE, 2016; CAVALCANTI, 1998, 2019; SANTOS, 2020; GIROTO, 2015; BNCC, 2017; CASTELLAR; PAULA, 2020; ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018). Discutiu-se, ainda, as potencialidades do jogo no processo de ensino-aprendizagem (KISHIMOTO, 1994; VIAL, 2015; LEIF; BRUNELLE, 1978; HUIZINGA, 1980; JACQUIN, 1963; GRANDO, 1995; 2000; CASTELLAR; VILHENA, 2011; VERRI, 2017; BREDA, 2018; OLIVEIRA, 2018) e, especificamente, do jogo geográfico com vistas a construir uma definição. Nessa direção, os jogos geográficos são aqui entendidos como jogos didaticamente organizados que articulam e explicitam uma temática geográfica, tanto em seu conteúdo quanto em seu formato, expressando, desse modo, uma identidade própria. Com efeito, a qualidade especial desse jogo, isto é, seu atributo fundamental, é a capacidade de proporcionar ao jogador a apropriação de conceitos, princípios e de vocabulário geográfico, para que, assim, o aluno desenvolva e mobilize o raciocínio geográfico. Diante disso, apresentou-se o encaminhamento teórico-metodológico para a criação de jogo geográfico, o qual explicita os fundamentos teóricos e definições que norteiam a construção desses materiais e expõe nove etapas metodológicas para a elaboração, confecção e implementação dessas ferramentas, com base na inter-relação entre o conteúdo, o sujeito e o formato (tipo) do jogo. Metodologicamente, a pesquisa, de abordagem qualitativa, embasou-se na perspectiva colaborativa para sua efetivação e, para tanto, foram convidadas três professoras de Geografia, da Educação Básica, para avaliar, testar e validar o encaminhamento, a partir da realização de oficinas e da produção de jogos geográficos. Os dados coletados ao longo desse trabalho, com observação e entrevistas, foram analisados seguindo o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MORAES, 1999). As professoras colaboradoras evidenciaram, ao longo das oficinas e nas entrevistas, que o encaminhamento cumpre o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos docentes de Geografia para a produção e o uso consciente de jogos geográficos, uma vez que detalha, em cada etapa, os elementos que os compõem e indicam o caminho teórico e metodológico para garantir a qualidade geográfica do material. Ademais, as docentes revelaram que o encaminhamento e, principalmente, os debates promovidos nas oficinas, instigaram uma reflexão sobre o raciocínio geográfico e contribuíram para que modificassem seu entendimento sobre a importância do jogo e o que, efetivamente, o qualifica como geográfico. Nessa perspectiva, sublinha-se que os professores dessa disciplina carecem de oportunidades de acessar aportes teóricos para ampliar os conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica. Indicou-se, também, que a elaboração desses recursos a partir do encaminhamento, conta, imprescindivelmente, com o despertar criativo e reflexivo do docente de Geografia e com a articulação de seu arcabouço de conhecimentos. Por fim, vale ressaltar, o encaminhamento se mostrou efetivo, na medida em que foi capaz de fomentar a reflexão sobre

o uso dos jogos geográficos e a construção desses materiais pelos professores, além de contribuir para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Jogos. Educação geográfica. Didática da Geografia. Raciocínio Geográfico.

## ABSTRACT

This dissertation aims to present and evaluate, considering the pedagogical practice of Geography teachers in basic education, a theoretical-methodological referral for the creation, production and use of geographic games in the teaching-learning process. This referral, without intending to be the only way to develop games and, even less, to stifle pedagogical practice, seeks to equip teachers to, considering the different contexts of professional practice, be themselves developers of geographic games. In order to achieve the proposed objective and theoretically support the research, we sought to understand geographic reasoning, both from the epistemological foundations of geographic science (CORRÊA, 2000; 2012; MORAES, 2000; ANDRADE, 1987; CAPEL, 2013; LACOSTE, 1988; CLAVAL, 2014; MOREIRA, 2012; SUERTEGARAY, 2001; GOMES, 2017); and from the assumptions of geographic education (LOPES, 2010; CALLAI, 2018; DUARTE, 2016; CAVALCANTI, 1998, 2019; SANTOS, 2020; GIROTO, 2015; BNCC, 2017; CASTELLAR; PAULA, 2020; ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018). We also discussed the potential of the game in the teaching-learning process (KISHIMOTO, 1994; VIAL, 2015; LEIF; BRUNELLE, 1978; HUIZINGA, 1980; JACQUIN, 1963; GRANDO, 1995; 2000; CASTELLAR; VILHENA, 2011; VERRI, 2017; BREDÁ, 2018; OLIVEIRA, 2018) and, specifically, of the geographic game with a view to building a definition. In this direction, geographic games are understood here as didactically organized games that articulate and explain a geographic theme, both in their content and in their format, thus expressing their own identity. Effectively, the special quality of this game, that is, its fundamental attribute, is the ability to provide the player with the appropriation of concepts, principles and geographic vocabulary, so that the student can develop and mobilize geographic reasoning. In view of this, the theoretical-methodological referral for the creation of a geographic game was presented, which explains the theoretical foundations and definitions that guide the construction of these materials and exposes nine methodological steps for the elaboration, preparation and implementation of these tools, based on the interrelation between the content, the student and the format (type) of the game. Methodologically, the research, with a qualitative approach, was based on the collaborative perspective for its execution and, to this end, three Geography teachers were invited, of Basic Education, to evaluate, test and validate the referral, from the realization of workshops and the production of geographic games. The data collected during this work, with observation and interviews, were analyzed following the content analysis method (BARDIN, 1977; MORAES, 1999). The collaborating teachers showed, throughout the workshops and in the interviews, that the referral fulfills the objective of providing theoretical and methodological subsidies to Geography teachers for the production and conscious use of geographic games, since it details, at each stage, the elements that compose them and indicate the theoretical and methodological path to guarantee the geographical quality of the material. In addition, the teachers revealed that the referral and, especially, the debates promoted in the workshops, instigated a reflection on geographic reasoning and contributed to changing their understanding of the importance of the game and what, effectively, qualifies it as geographic. From this perspective, it is emphasized that teachers of this discipline lack opportunities to access theoretical contributions to expand the knowledge that underlies their pedagogical practice. It was also indicated that the elaboration of these resources from the referral, relies, essential, on the creative and reflective awakening of the Geography teacher and on the articulation of their knowledge framework. Finally, it is worth mentioning that the referral proved to be effective, as it was able to encourage

reflection on the use of geographic games and the construction of these materials by teachers, in addition to contributing to the enrichment of their pedagogical practices.

**Keywords:** Games. Geographic education. Geography Didactics. Geographical Reasoning.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Etapas da análise de conteúdo.....	31
<b>Quadro 2</b> - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico - BNCC.....	72
<b>Quadro 3</b> - Perfil das professoras participantes.....	117

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Esquema metodológico da pesquisa .....	28
<b>Figura 2</b> - Estruturação do Pensamento Geográfico.....	68
<b>Figura 3</b> - Os conceitos fundantes inerentes à construção do conhecimento geográfico, o raciocínio geográfico e as práticas espaciais, sob mediação do tripé metodológico localizar - descrever – interpretar. ....	71
<b>Figura 4</b> - Estrutura do Jogo geográfico .....	101
<b>Figura 5</b> - Etapas básicas para criar um jogo pedagógico. ....	105
<b>Figura 6</b> - Etapas para elaboração de Jogo Geográfico. ....	111
<b>Figura 7</b> - Esquema das etapas para elaboração de jogo geográfico sugerido pela professora. ....	124
<b>Figura 8</b> - Tela do jogo .....	134
<b>Figura 9</b> - Ilha relevo .....	134
<b>Figura 10</b> - Introdução da ilha relevo .....	135
<b>Figura 11</b> - Avatares dos alunos. ....	135
<b>Figura 12</b> - Configurações de comportamentos.....	136
<b>Figura 13</b> - Questões de batalhas.....	136
<b>Figura 14</b> - Interface do jogo. ....	138
<b>Figura 15</b> - Cartas do jogo. ....	139
<b>Figura 16</b> - Carta desafio. ....	140
<b>Figura 17</b> - Equipes de alunos jogando. ....	142
<b>Figura 18</b> - Alunos jogando individualmente.....	142

## **LISTA DE ABRAVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
NRE	Núcleo Regional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projeto de Iniciação Científica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
2.1	Instrumentos de coleta de dados .....	29
2.2	Análise dos dados.....	30
<b>3</b>	<b>O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO PROCESSO DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA.....</b>	<b>33</b>
3.1	As especificidades da Geografia enquanto ciência e seu desenvolvimento histórico .....	34
3.2	O processo de mobilização do raciocínio geográfico envolvido na análise dos fenômenos .....	50
<b>4</b>	<b>A CONSTRUÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>56</b>
4.1	Os propósitos da educação geográfica .....	57
4.1.1	O pensamento geográfico e o pensamento espacial .....	61
4.2	O desenvolvimento do raciocínio geográfico.....	69
4.3	As didáticas disciplinares e seu papel na mobilização do raciocínio geográfico pelo aluno.....	77
<b>5</b>	<b>JOGO GEOGRÁFICO: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO .....</b>	<b>85</b>
5.1	O jogo para a humanidade e para a educação: breve história.....	85
5.2	O jogo como recurso didático no ensino de geografia.....	93
5.3	Jogos geográficos: em busca de uma definição .....	98
5.4	Caminhos de organização e elaboração de jogos.....	102
5.5	Uma proposta de encaminhamento teórico-metodológico para professores de Geografia .....	107
<b>6</b>	<b>AVALIAÇÃO, TESTES E VALIDAÇÃO DO ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>116</b>
6.1	Professoras participantes da pesquisa .....	117
6.1.1	Professora Sônia .....	117
6.1.2	Professora Taynara .....	118



6.1.3 Professora Elisandra .....	119
<b>6.2 As oficinas.....</b>	<b>121</b>
6.2.1 1ª Oficina: Apresentação da proposta e avaliação.....	121
6.2.2 Oficinas de estudos.....	125
6.2.3 Oficinas de criação dos jogos: teste.....	127
<b>6.3 Os jogos e sua implementação em sala de aula: validação .....</b>	<b>131</b>
<b>6.4 O olhar das professoras.....</b>	<b>143</b>
6.4.1 Impressões sobre o encaminhamento teórico metodológico de criação de jogo geográfico .....	144
6.4.2 Os jogos geográficos .....	147
6.4.3 O desenvolvimento do raciocínio geográfico.....	150
<b>7 CONCLUSÕES.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>167</b>
<b>Apêndice A - tópico guia para entrevista 1ª oficina.....</b>	<b>168</b>
<b>Apêndice B - questionário 1ª oficina .....</b>	<b>169</b>
<b>Apêndice C - tópico guia para entrevista individual com professoras .....</b>	<b>172</b>
<b>Apêndice D - encaminhamento teórico-metodológico para confecção de jogo geográfico .....</b>	<b>174</b>
<b>Apêndice E - documento de design para jogo geográfico .....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>
<b>Anexo A – parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....</b>	<b>183</b>
<b>Anexo B - termo de concordância do núcleo regional de educação de Maringá .....</b>	<b>186</b>
<b>Anexo C - termo de consentimento livre e esclarecido para professor participante da pesquisa.....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo temos realizado estudos que se inserem no campo das pesquisas em Ensino da Geografia e, do mesmo modo, sob a perspectiva dos pressupostos da didática da Geografia, problematizamos o emprego dos jogos no processo ensino-aprendizagem dessa disciplina. Por esse motivo, as posições aqui assumidas, tanto teóricas quanto práticas, assentam-se nas experiências dessas investigações já efetuadas ao longo de nossa trajetória como pesquisadora.

Nessa perspectiva, registramos que o interesse pessoal, pela temática da pesquisa, surgiu ainda na graduação, durante o projeto desenvolvido, ao longo de dois anos, no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ao observar, inicialmente, as dificuldades dos discentes no trabalho com as temáticas cartográficas. Isso despertou uma inquietação e uma busca por desenvolver um recurso didático que auxiliasse alunos e professores na aprendizagem/ensino desses conteúdos, o que culminou na criação do jogo: “Acertando as Horas”, que visa trabalhar o conteúdo de fuso-horário de maneira prática, desenvolvido no Projeto de Iniciação Científica (PIC) e aperfeiçoado durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ambos sob orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Esses trabalhos suscitaram novas indagações que guiaram a dissertação de mestrado, na qual se objetivou discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos, como recurso didático por professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem. Intentamos compreender o lugar do jogo no ensino de Geografia, sua importância para a formação do aluno, os tipos de jogos utilizados pelos professores, os saberes docentes envolvidos nesse processo, bem como, identificar a potencialidade dos jogos para o desenvolvimento de habilidades e raciocínios geográficos nos alunos.

Diante desses objetivos, a pesquisa de mestrado revelou, dentre outros pontos, considerando o universo pesquisado, que é recorrente o emprego dos jogos no processo ensino-aprendizagem de Geografia e apresenta resultados satisfatórios, segundo uma parcela significativa de professores que participaram da pesquisa. A investigação mostrou, ainda, que diante do atual cenário da educação, os docentes, em sua maioria, utilizam jogos prontos ou confeccionam materiais que buscam apenas a fixação e memorização de conteúdos, além de serem empregados, por uma grande parcela com o objetivo de simplesmente promover a gestão da sala de aula. Este cenário demonstrou que os docentes que participaram da investigação não

compreendam suficientemente a complexidade envolvida na interpretação e problematização conceitual, no desenvolvimento das habilidades pertinentes à própria ciência geográfica, bem como, suas relações com a Geografia vivenciada cotidianamente pelo aluno, o que indica a necessidade de uma instrumentalização teórica que de suporte ao docente.

Esses resultados revelaram a necessidade de desenvolvimento de materiais que atrelem, organicamente, forma e conteúdo geográfico, para, dessa maneira, possibilitar que o aluno, ao jogar, adquira e exercite modos de pensar próprios dessa ciência. Apontou, portanto, para a exigência de jogos que contribuam para que o aluno se aproprie de conceitos e, articuladamente, mobilize habilidades geográficas para avançar no conhecimento, desenvolvendo, assim, um raciocínio geográfico, ou seja, vale repetir, jogos que, ao articular uma forma e um determinado conteúdo, forneça bases para a construção de um pensamento geográfico nos discentes.

Ao considerarmos essas novas inquietações e questionamentos, bem como os desdobramentos delas decorrentes, compreendemos que a proposta aqui expressa, de se analisar a produção e o uso de jogos em novas perspectivas teóricas, está em consonância com as reflexões de parte expressiva da comunidade científica preocupada com o ensino de Geografia na educação básica. Como sublinham alguns pesquisadores (VESENTINI, 2004; LOPES, 2010; CAVALCANTI, 2002; 2019), o ensino de Geografia, considerando a realidade vivida pelo aluno, deve levar o educando a compreender as relações sociais que a configuram em todas as escalas geográficas, contribuindo para a formação de um cidadão ativo. Por conseguinte, a educação geográfica que se almeja alcançar tem por pressuposto que o aluno se aproprie de conceitos e habilidades, para ler o espaço geográfico e poder agir (CAVALCANTI, 2002; 2019).

Nessa direção, inferimos que ensinar Geografia é, desse modo, ensinar um modo específico de pensar, é criar possibilidades para que o aluno desenvolva um tipo específico de pensamento: o geográfico. Sua finalidade é, com efeito, contribuir para que o aluno efetive seu papel enquanto cidadão, que analisa, com o olhar geográfico, as relações socioespaciais que permeiam suas vivências, para atuar de modo crítico na sociedade.

Para a efetivação da função de promover uma forma específica de pensar – o raciocínio geográfico – faz-se necessário um trabalho didático-pedagógico que oportunize ao aluno a apropriação e o uso consciente de conceitos e de habilidades geográficas que o permita compreender, pela ótica dessa ciência, os fenômenos estudados. Deste modo, ainda que se considerem as adversidades enfrentadas no cotidiano da profissão, é o professor que por meio

de sua prática pedagógica, vai tornar o ensino de Geografia significativo para o aluno, proporcionando a apropriação e utilização das ferramentas teóricas e metodológicas historicamente desenvolvidas pelos geógrafos.

Assim, questiona-se: quais estratégias e recursos podem ser empregados no processo ensino-aprendizagem para que se alcance o objetivo de proporcionar ao aluno a apropriação e a mobilização de conceitos e habilidades geográficas?

Face a este questionamento e sem negar, evidentemente, outras estratégias didáticas, defende-se que o jogo geográfico contribui efetivamente para a promoção do ensino dessa disciplina, como diversos pesquisadores têm pontuado (CASTELLAR; VILHENA, 2011; SILVA, 2014b; VERRI, 2017; BREDÁ, 2018; OLIVEIRA, 2018). A literatura educacional tem mostrado, nas diversas áreas do currículo escolar, que os jogos, como atividades lúdicas, podem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem como uma forma de contribuir para a construção do conhecimento do aluno e ajudá-lo a desenvolver conceitos e habilidades de forma prazerosa. Considera-se, do mesmo modo, que, para o professor, o jogo também possui grande importância, podendo ser usado como um instrumento para diversificação de suas práticas e auxiliando-o no processo de ensino, a partir da definição de objetivos claros.

Esses apontamentos direcionam a discussão para a busca de aportes teórico-metodológicos mais robustos para dar sustentação ao processo de produção e utilização dos jogos na prática docente. Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se pela importância e necessidade didática de ser apresentar e discutir referenciais teóricos e metodológicos que efetivamente instrumentalizem o docente para o uso de jogos na sala de aula e que, considerando aportes teóricos da didática da Geografia, realize a devida articulação entre o pedagógico e o disciplinar (ou da natureza epistemológica da disciplina escolar geografia), tendo e vista possibilitar ao discente acessar os conhecimentos geográficos.

Essas reflexões, como salientado, apontam para a urgência de se edificar e fornecer um constructo teórico e metodológico que sustente a construção de jogos geográficos, por professores dessa disciplina. Assim a problemática que norteia este trabalho, parte do fato de que, uma parcela significativa dos jogos empregados pelos docentes de Geografia, são recursos que tem o intuito de memorização do conteúdo para a avaliação, sem buscar promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno.

Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o uso de jogos no ensino de Geografia, ao propor um

encaminhamento teórico-metodológico que visa instrumentalizar o docente para a criação e utilização de jogos geográficos. Mais amplamente, visa promover uma formação discente que vai ao encontro da melhoria da educação geográfica e que contribua para que se tornem cidadãos críticos e atuantes no espaço em que vivem, capazes de ler o mundo e reconhecer sua ação sobre o espaço geográfico. Esta tese, destarte, se concretiza pela apresentação e validação de uma proposta teórico-metodológica que visa possibilitar aos professores da educação básica, a produção de jogos geográficos, ou seja, jogos cujo objetivo fundamental é desenvolver nos alunos o raciocínio geográfico.

Nessa perspectiva, buscando compreender o modo como jogos, capazes de contribuir para que alunos desenvolvam e mobilizem o raciocínio geográfico, podem ser construídos focalizando e valorizando o processo criativo dos professores da educação básica, as perguntas que guiam esta pesquisa são: Quais as propriedades de um jogo, propriamente, geográfico? Como os professores podem desenvolver jogos geográficos que permitam ao aluno se apropriar e, assim, mobilizar os conceitos e as habilidades geográficas? Como o jogo geográfico pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento geográfico do aluno?

À vista disso, para realização desta pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

Apresentar e avaliar, considerando a prática pedagógica dos professores de Geografia da educação básica, um encaminhamento teórico-metodológico para a criação, produção e utilização de jogos geográficos no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar.

### **Objetivos específicos**

- Compreender o significado atribuído ao raciocínio geográfico a partir do exame da lógica histórica e dos pressupostos epistemológicos da ciência geográfica.
- Discutir o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico, na educação básica, considerando a prática docente e os fundamentos da didática da Geografia.
- Avaliar a aplicabilidade do encaminhamento teórico-metodológico para produção de jogos, com a colaboração de professores de Geografia da Educação Básica.

- Analisar as possibilidades e os limites do uso de jogos geográficos no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, produzidos a partir da proposta, e suas potencialidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Diante desses objetivos, buscando alcançá-los, a investigação aqui proposta pauta-se em fundamentos teóricos que sustentam as reflexões sobre a temática discutida e o desenvolvimento da proposta teórico-metodológica para a criação de jogos geográficos. Além disso, a pesquisa, de abordagem qualitativa, se embasa na perspectiva colaborativa para sua efetivação, visto que, para avaliar, testar e validar a proposta, foram convidadas 3 professoras de Geografia, que lecionam em instituições de ensino da Educação Básica, do Núcleo Regional de Educação de Maringá, Paraná, Brasil. Dessa maneira, com a realização de oficinas e implementação de jogos geográficos em sala de aula os objetivos poderão ser alcançados.

Nessa perspectiva, as discussões efetuadas neste trabalho, estão estruturadas em sete seções. Assim, nesta primeira seção, apresentam-se, de “maneira introdutória”, as inquietudes pessoais que impulsionam esta investigação, a justificativa em que se assenta, bem como, a problemática que direciona esta pesquisa, seus objetivos e, brevemente, o recorte espacial na qual está sendo desenvolvida.

A segunda seção, “Procedimentos metodológicos e os caminhos da pesquisa”, centra-se em expor a posição teórica assumida na investigação e os procedimentos metodológicos que nortearam seu desenvolvimento. Dessa maneira, considerando a pesquisa de campo, expõem-se os instrumentos de coleta dos dados, bem como a metodologia empregada no tratamento e análise das informações coletadas.

Na terceira seção, “O raciocínio geográfico no processo da evolução histórica da Geografia”, apresenta-se uma reflexão sobre a lógica histórica e científica, bem como, da epistemologia da Geografia, buscando compreender o significado atribuído por essa ciência ao raciocínio geográfico, uma vez que esse tipo de raciocínio e, conseqüentemente, o conhecimento dessa ciência e seu modo particular de compreensão do mundo darão suporte para a elaboração de jogos geográficos. Desse modo, a discussão exposta nessa seção visa, sem pretender esgotar tão denso debate, compreender o arcabouço teórico e lógico-metodológico que caracteriza a Geografia e o decurso de construção e delimitação de sua especificidade no campo das ciências, para, dessa maneira, intentar entender o raciocínio geográfico.

Na quarta seção, “A construção e a mobilização do raciocínio geográfico no ensino de Geografia na educação básica”, realiza-se uma discussão apoiada nos pressupostos da educação geográfica para se compreender o processo de construção do raciocínio geográfico pelo aluno na educação básica. Considerando a prática pedagógica do professor dessa disciplina e seus saberes, discutem-se também os fundamentos da didática da Geografia como suposição essencial para o desenvolvimento dessa forma de raciocinar.

A quinta seção, “Jogo Geográfico: instrumento para o desenvolvimento do raciocínio geográfico”, expõe ponderações sobre os jogos, sua utilização ao longo da história da humanidade, bem como no processo ensino-aprendizagem, apontando-os, a partir disso, como componentes de estratégia didática que podem contribuir significativamente para o ensino de Geografia. Essa discussão direciona a reflexão para a busca por definir o jogo geográfico e suas características. Diante disso, apoiando-se nos estudos apresentados anteriormente, expõe-se o encaminhamento teórico-metodológico para a confecção de jogos geográficos, proposto por esta pesquisa.

A sexta seção, “Avaliação, testes e validação da proposta teórico-metodológica”, apresenta, as professoras participantes da pesquisa, bem como, o desenvolvimento das oficinas e a produção de jogos. Posteriormente são expostos e analisados os resultados obtidos no trabalho de campo.

Na sétima e última seção, “Conclusões”, com base nos aportes teóricos e no trabalho de campo, revelam-se as informações coletadas, os resultados alcançados e as considerações finais da pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao considerar que esta pesquisa, como já anunciado, centrou-se no desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica, que seja capaz de subsidiar a elaboração de jogos geográficos, tendo como público alvo os professores de Geografia da Educação Básica, esta seção busca evidenciar e refletir sobre os procedimentos metodológicos e pressupostos que sustentam esta proposta investigativa. Dessa maneira, em um primeiro momento, serão apresentadas as perspectivas teórico-metodológicas e, em seguida, considerando a pesquisa de campo, serão expostos os instrumentos de coleta dos dados, bem como, a metodologia que guiará o tratamento e a análise das informações coletadas.

A partir dos objetivos propostos neste estudo, que se insere no campo das pesquisas do Ensino de Geografia, a opção metodológica adotada se alinha a uma abordagem qualitativa, visto que, busca interpretar as realidades sociais (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). Essa abordagem, como sustenta Minayo (2002, p. 21 - 22), responde à questões particulares e se preocupa com o nível de realidade não quantificável, “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), ao refletirem sobre a pesquisa qualitativa na educação, salientam que esse tipo de investigação possui 5 características. São elas: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo que o investigador é o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores, nessa perspectiva, interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os dados são analisados pelos investigadores de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital nessa abordagem. Os autores ressaltam que, ainda que nem todas as pesquisas qualitativas apresentem essas características em sua totalidade, existe uma busca por compreender o que os sujeitos investigados sentem e experimentam.

Lüdke e André (1986, p. 12) salientam que nos estudos qualitativos

Há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.



Diante disso, se sustentando nos pesquisadores vinculados a esse campo de investigação, é possível classificar esta pesquisa como qualitativa por se tratar de um estudo que buscou apoio, além da teoria, no universo educacional e, mais especificamente, no professor, à luz de suas práticas cotidianas, em seus conhecimentos, valores e aspirações. Intentou-se, à vista disso, valorizar as experiências e saberes docentes para imergir na compreensão que possuem sobre os jogos.

Assim, ao se ancorar nessa perspectiva metodológica, este trabalho se embasou na pesquisa colaborativa para sua efetivação, pois essa pressupõe interação e colaboração mútua entre pesquisador e professores, na construção do conhecimento sobre práticas educativas, tratando-as como próprio objeto da investigação (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2016). Sobre essa abordagem, Desgagné (2007, p. 9) afirma que “[...] uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários.” Desse modo, ao colaborar com esta pesquisa os professores, segundo o autor, tornam-se “co-construtores” do conhecimento produzido na investigação.

Essa colaboração ocorre na reflexão e construção dos saberes, considerando o entendimento que o docente possui sobre sua prática pedagógica em primeiro plano, sendo papel do pesquisador direcionar e orientar a pesquisa de modo mais efetivo. Dessa forma, segundo o autor em tela, a pesquisa colaborativa auxilia, ao mesmo tempo, a produção de novos conhecimentos acadêmicos e a elevação profissional do professor de maneira crítica, que, ao participar de forma colaborativa do estudo na produção do conhecimento, também vivencia processos formativos sobre a prática que requer aperfeiçoamento, assim,

A consequência de tal perspectiva de pesquisa é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos professores para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem (DESGAGNÉ, 2007, p. 13 - 14).

Por consequência, os saberes e as práticas construídas ao longo da investigação se tornam uma produção conjunta, isto é, não são produtos exclusivos do professor ou do pesquisador, de igual modo, o conhecimento gerado não é estritamente acadêmico nem

estritamente prático (IBIAPINA, 2016). Nessa direção, tenciona-se maior aproximação e mediação entre teoria e prática, entre universidade e escola, projetando o desenvolvimento de novos conhecimentos e a resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem, atendendo, assim, as demandas de desenvolvimento profissional, do professor, e avanço nos conhecimentos científicos, através de um processo reflexivo colaborativo (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2016). Ressalta-se, entretanto, que nessa perspectiva os professores não participam, necessariamente, de todas as etapas e tarefas da investigação, pois, são convidados pelo pesquisador, que atua tanto na pesquisa quanto na formação, a realizar uma atividade reflexiva, ou seja, a convidados para participar de um dos momentos do trabalho, como ocorreu no estudo que proposto nesta tese.

A abordagem colaborativa estrutura-se, portanto, em uma tripla dimensão: 1) supõe um processo de co-construção entre os envolvidos, pesquisadores e professores; 2) auxilia, simultaneamente, a produção de novos conhecimentos e reflexões e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e interconexão entre universidade e escola (DESGAGNÉ, 2007). Essa abordagem, como defende o autor, ao possibilitar essa interconexão entre pesquisador e professor, pressupõe que esse último realize uma exposição de suas percepções a respeito de sua prática, desse modo, reconhece e valoriza esses profissionais, situando-os como reflexivos e em aperfeiçoamento contínuo. Essas reflexões convergem com os pressupostos que orientaram essa pesquisa, de valorização da experiência e do saber que emerge da prática docente.

Apoiando-se nos pressupostos de Carr e Kemmis (1988), a presente investigação objetivou contribuir para a educação e enriquecimento da prática, ao invés de ser uma pesquisa sobre a educação, através da participação ativa dos atores educacionais. Assim, buscou emancipar os educadores e promover uma reflexão crítica, em colaboração com os professores participantes, para evolução e elevação da prática, isto é, uma teoria enraizada nas experiências concretas dos docentes.

Nessa perspectiva, entende-se que os docentes produzem conhecimentos que emergem de sua própria prática e, como salienta Charlot (2005), há um saber coletivo construído historicamente pelos docentes, saber esse que deve ser valorizado pela pesquisa, bem como os processos de sua produção, postura assumida neste estudo. Isso possibilita o reconhecimento do saber prático e auxilia na transformação do docente em um produtor de conhecimento, que reflete sobre sua própria prática. Entretanto, salienta-se, apoiado em pesquisadores vinculados

a esse campo de investigação (CARR; KEMMIS, 1988; CHARLOT, 2005; SACRISTÁN, 1999), que é necessário considerar que a prática docente se efetiva dentro de um determinado contexto de trabalho, política e socialmente organizado e exteriores à sua atuação, portanto, evita-se apoiar os impasses educacionais contemporâneos sobre o trabalho dos professores, culpabilizando-os por sua irresolução.

Assim sendo, ao reconhecer o saber prático dos docentes, esta pesquisa objetivou colaborar com o processo de profissionalização e explicitação desses conhecimentos e vai ao encontro de uma aproximação entre universidade e escola, pesquisador e professor, proporcionando um diálogo mais profícuo entre esses. Nessa perspectiva, essa parceria oferece uma produção colaborativa do conhecimento, rechaça a imposição de teorias distantes da realidade escolar e possibilita uma elevação da prática docente por meio de uma reflexão crítica.

À vista disso, no desenvolvimento da pesquisa, foi formulado o encaminhamento teórico-metodológico<sup>1</sup> para criação de jogos geográficos, fundamentado na necessidade de elaborar jogos que atrelem forma e conteúdo para expressar sua geograficidade e que proporcionem ao aluno a apropriação de conceitos e desenvolvimento de habilidades próprias da Geografia, para, dessa maneira, raciocinar geograficamente. Sucessivamente, tentando atingir o objetivo de avaliar a aplicabilidade da proposta, foram convidadas 3 professoras<sup>2</sup> de Geografia, que lecionam em instituições de ensino da Educação Básica, do Núcleo Regional de Educação de Maringá, para participar de maneira colaborativa desta investigação.

A participação co-constitutiva das docentes se efetivou em oficinas, detalhadas mais adiante, e diretamente em sala de aula, desse modo, centrou-se em 3 momentos do trabalho de campo, são eles: avaliação, teste e validação. A primeira oficina, foi o momento de avaliação da proposta teórico-metodológica, em que foi possível apresentar o trabalho para as professoras participantes, debater, refletir e avaliar o encaminhamento teórico-metodológico, de maneira conjunta. Na etapa de teste foram realizadas diversas oficinas para estudos teóricos e para confecção, pelas docentes, de jogos geográficos, tomando como base o encaminhamento. Assim, nessas oficinas as professoras produziram, seguindo orientações, um jogo para testar se o encaminhamento teórico-metodológico fornece os aportes necessários para subsidiar a criação de jogos pelo professor de Geografia. É relevante destacar que, apesar desse encaminhamento ter sido desenvolvido, em um primeiro momento, pela pesquisadora, a partir

---

<sup>1</sup> A proposta teórico-metodológica, bem como os aportes e pressupostos que a embasam, serão discutidos e apresentados nas seções seguintes e de modo mais detalhado na seção 5.

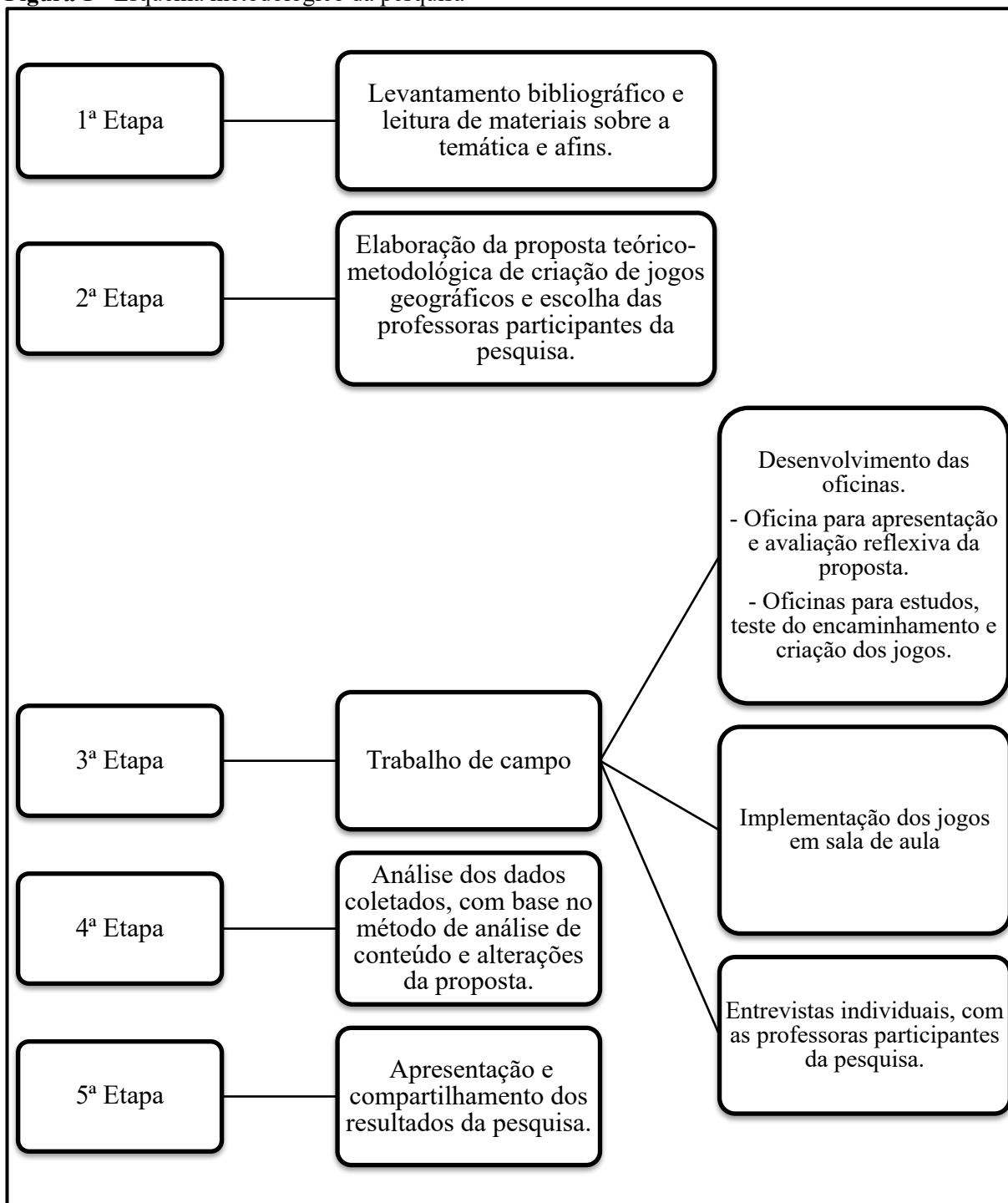
<sup>2</sup> As professoras serão apresentadas, oportunamente, na seção 6, bem como os critérios empregados em sua seleção.

das reflexões oriundas dos debates realizados em conjunto com as docentes nas oficinas, sofreu alterações, enfatizando, desse modo, o caráter colaborativo desta pesquisa.

Por sua vez, a validação dos jogos que se concretizaram foi realizada em sala de aula e ocorreu por meio da implementação dos jogos pela docente participante da pesquisa, que escolheu uma de suas turmas para verificar a aprendizagem dos alunos, a partir do emprego do material, que elaborou durante as oficinas, e, conseqüentemente, da proposta teórico-metodológica como um todo.

Os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos para a construção da tese, ou seja, todas as etapas realizadas sem e com a co-participação das professoras, estão sistematizadas e organizadas no esquema metodológico, apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Esquema metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao longo de todo o processo investigativo, em colaboração com as professoras foram coletados dados por meio de instrumentos específicos, os quais serão detalhados a seguir.

## 2.1 Instrumentos de coleta de dados

Os dados da investigação foram coletados durante as oficinas realizadas com as professoras e durante o momento de validação dos jogos, em sala de aula, ou seja, em todos os processos realizados em conjunto com as colaboradoras, para isso foram empregados dois instrumentos de coleta: observação e entrevista.

A observação participante foi realizada nas etapas de avaliação, teste e validação da proposta teórico-metodológica, visto que, enquanto instrumento de coleta de dados, possibilita, como argumentam Lüdke e André (1986), um estreito contato do pesquisador com o fenômeno e com a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, “Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Dessa maneira, diante do caráter colaborativo desta pesquisa as docentes tiveram clareza sobre a identidade da pesquisadora, uma vez que, seu papel neste trabalho, foi de observadora participante. Como sustentado por Gil (2008), essa modalidade consiste na participação real das situações verificadas na investigação, isto é, a pesquisadora participou de modo efetivo, realizando intervenções e orientações durante todas as etapas do trabalho desenvolvido com as professoras.

As observações ocorreram nos momentos de discussões e criação dos jogos, pelas professoras selecionadas previamente, buscando observar as interações, com a proposta e com o desenvolvimento do jogo, as dificuldades e os pontos positivos e negativos diagnosticados pelas participantes. Também foram realizadas observações durante a validação dos jogos, para verificar e avaliar se o material, desenvolvido e implementado em sala de aula pelas colaboradoras, atingiram os objetivos propostos. Diante disso, para registro das informações e debates observados foram realizadas anotações de campo, descritiva e reflexivas, em forma de diário, para posterior análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O segundo instrumento empregado para a coleta de dados, como mencionado anteriormente, foi a entrevista, efetuada individualmente, posto que, para Gil (2008, p. 109), a entrevista é uma técnica de diálogo assimétrico entre uma parte que busca dados e a outra que é a fonte das informações, ou seja, é uma “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” Corroborando essa ideia, Gaskell (2002, p. 65) defende que a entrevista objetiva “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em

relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”, buscando, dessa maneira, explorar as diferentes perspectivas de cada participante sobre o assunto e não apenas coletar opiniões. Ao empregar essa técnica, de acordo com o autor, as perguntas, dirigidas ao entrevistado, devem permitir que esse reflita e fale livremente com suas próprias palavras, sem interrupções e de maneira não padronizada.

Nessa perspectiva, após as etapas de avaliação, teste e validação foram realizadas entrevistas semiestruturadas, visando aprofundar, individualmente, as informações a respeito de todo o trabalho desenvolvido nas oficinas e na implementação dos jogos, com seus respectivos alunos. Essas entrevistas individuais também foram conduzidas através de um tópico guia, para que não se tornassem uma extensa série de perguntas e permitissem uma flexibilização no roteiro, de acordo com as reflexões apresentadas pelas entrevistadas, possibilitando, assim, como qualifica Gaskell (2002), que falassem abertamente sobre suas experiências e, fundamentalmente, a respeito das aprendizagens proporcionadas pelos jogos geográficos.

## **2.2 Análise dos dados**

Os dados, como já mencionado, foram coletados por meio de observações e entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas com fidelidade e, em seguida, todo o material foi organizado, para posterior tratamento e análise, na qual empregou-se o método de **análise de conteúdo**, baseada em Bardin (1977) e Moraes (1999), por permitir descrever e interpretar diferentes documentos e textos e, assim, mostrar-se como um suporte coerente ao uso dos instrumentos de coleta das informações elencados para esta pesquisa.

A análise de conteúdo se constitui em um conjunto de técnicas, explicitadas no quadro 1, que possibilita a análise de dados, visando, segundo Bardin (1977, p. 42) “[...] obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” Essa metodologia de pesquisa permite, por meio do processamento e descrição sistemática dos dados, uma leitura e interpretação em profundidade e, como declara Moraes (1999, p. 9) “[...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma nova compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” Entretanto, ressalta-se que, como advoga o autor, “De certo modo a

análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” (MORAES, 1999, p. 11).

A realização da análise, seguindo essa metodologia, deve obedecer a alguns procedimentos, os quais são descritos na literatura de diferentes formas, por diversos autores. Moraes (1999), adotado nesta investigação, sugere um processo de análise de conteúdo, composto por cinco etapas, sendo elas: preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. No quadro 1 verifica-se as etapas que compõem esse processo e sua descrição.

**Quadro 1** - Etapas da análise de conteúdo.

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Preparação</b>	Etapa em que se deve realizar a leitura de todos os materiais, contendo os dados da pesquisa, e observar quais dessas informações correspondem aos objetivos da pesquisa, dessa maneira, esse é o momento de organizar as informações que serão analisadas. É o momento de determinar um código que possibilite identificar e separar as entrevistas e demais materiais, assim, inicia-se o processo de codificação para a posterior análise.
<b>Unitarização</b>	Nesta etapa, são definidas as unidades de análise, através de uma releitura dos materiais, que podem ser palavras, frases ou um documento na íntegra. A partir do delineamento das unidades, essas devem ser codificadas, considerando uma linearidade, ou seja, elas devem possuir um significado, de modo que, quando lidas isoladamente, sejam compreendidas. Em paralelo a definição dessas unidades devem ser elencadas as unidades de contexto, que são mais amplas, podem conter mais de uma unidade de registro e desempenham um papel de referência para as anteriores, fixando limites contextuais para interpretá-la.
<b>Categorização</b>	Na categorização se devem determinar as categorias, por semelhança ou analogia, segundo critérios definidos a priori ou a partir dos dados coletados. Para a definição das categorias é preciso se fundamentar em apenas um critério, que pode ser: semântico, sintático ou ainda léxico.



<b>Descrição</b>	Este é o momento em que são expressados os significados das mensagens analisadas, isto é, é a etapa em que serão informados os resultados encontrados nas informações e categorias identificadas, em formato de texto.
<b>Interpretação</b>	Última etapa da análise de conteúdo, na qual, através de uma acurada interpretação, procura-se atingir uma compreensão do conteúdo dos dados. A interpretação das informações pode ser realizada com base na fundamentação teórica, já definida antes de sua coleta ou apoiada em uma produção de teoria por meio dos materiais em análise.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Moraes (1999).

A partir da definição dos procedimentos metodológicos que orientam esta investigação, bem como, dos instrumentos de coleta de dados e da metodologia que norteou o tratamento e análise das informações coletadas, ou seja, as escolhas metodológicas e os pressupostos assumidos, pretende-se, neste momento, apresentar, nas seções seguintes, os referenciais teóricos que deram sustentação a esta pesquisa. Dessa maneira, a seguir discute-se a lógica histórica da Geografia para compreensão do desenvolvimento do raciocínio geográfico, para, posteriormente, com base na Didática da Geografia, pensar a produção de jogos geográficos.

### **3 O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO PROCESSO DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA**

Entende-se, nesta pesquisa, que a possibilidade de se produzir e utilizar um jogo com finalidades didático-geográficas – jogo geográfico – na educação básica implica na compreensão da estrutura substantiva e sintática<sup>3</sup> dos conteúdos geográficos, que, por meio dele (o jogo) deseja-se ensinar, ou seja, deve ter como ponto de partida um profundo conhecimento da Geografia e de seu modo particular de compreensão do mundo, para que possa contribuir com o desenvolvimento, no aluno, do raciocínio geográfico e, conseqüentemente, promover o exercício do pensamento geográfico. Considera-se também, as necessidades sócio-históricas que, ao longo do tempo, sucederam-se e que legitimaram e ainda legitimam seu lugar no campo das ciências e no currículo escolar.

Diante disso, o objetivo desta seção é compreender o significado atual atribuído ao raciocínio geográfico e seu desenvolvimento, a partir do exame da construção histórica e científica da Geografia, uma vez que, é o reconhecimento desse modo próprio de pensar que oferece suporte para o desenvolvimento dessa disciplina na educação básica, além de alicerçar as práticas pedagógicas para a construção do jogo geográfico que se pretende atingir com este trabalho. Para alcançar esse objetivo, a reflexão que segue está centrada no delineamento da discussão sobre a história e a epistemologia<sup>4</sup> da Geografia, buscando, sem pretender esgotar tão denso debate, nem aprofundar excessivamente as ideias dos autores que, em diferentes tempos e espaços, dedicaram estudos e pesquisas a essa questão, compreender o arcabouço teórico e lógico-metodológico que a caracteriza e o decurso de construção e delimitação de sua especificidade no campo das ciências, para, dessa maneira, entender o raciocínio geográfico.

---

<sup>3</sup> Corrobora-se com Pereira (2020, p. 70) quando afirma que na Geografia “as estruturas substantivas” podem ser compreendidas por meio de paisagem, lugar, território, entre outros conceitos fundamentais na análise de seu objeto de estudo – espaço geográfico – e os grandes paradigmas de investigação – positivista, dialético, fenomenológico – pelos quais o objeto de estudo pode ser examinado e explicado. Tendo por referência a estrutura substantiva da área de conhecimento, as “estruturas sintáticas” compreendem esses paradigmas de investigação, espelhando nos procedimentos de pesquisa e interpretação.

<sup>4</sup> Ressalta-se que essa explanação epistemológica é pertinente, pois, como salienta Gomes (2017), incide diretamente na compreensão sobre as condições de produção do conhecimento, assim como, sua consistência lógica.

### 3.1 As especificidades da Geografia enquanto ciência e seu desenvolvimento histórico

A Geografia, à semelhança de outras ciências, foi construída e reconstruída historicamente, por meio de diferentes paradigmas e a partir do desenvolvimento de determinados conceitos, os quais, como observa Corrêa (2012), sintetizam sua objetivação, ou seja, “[...] o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere a geografia a sua identidade e a sua autonomia no âmbito das ciências sociais”. No mesmo sentido, esclarece Moraes (2000, p. 23):

[...] os campos disciplinares devem exprimir visões angulares da realidade social, isto é, caminhos peculiares no deslindamento do movimento da sociedade, os quais – a partir da investigação de fenômenos e processos específicos – devem conseguir iluminar algumas relações e mediações que formam parte da tecitura do fluir histórico, em outras palavras, abordam elementos da totalidade movente.

Destarte, com objetivo de captar e interpretar, de maneira singular, mas não única, o movimento da totalidade social, a tarefa particular da Geografia está centrada na **dimensão espacial da sociedade humana**. Trata-se, portanto, de um recorte analítico. Este ângulo específico pelo qual essa ciência capta as práticas sociais é enfatizado nos estudos de Moraes (2000, p. 27-28) que afirma:

[...] a Geografia humana deveria estudar a espacialidade da vida social, vista como uma mediação particularizadora na compreensão da história de uma sociedade concreta. Ela objetivaria, assim, uma dada visão angular da história, dedicada ao deslindamento de uma dimensão específica de seu movimento: a espacial.

Seu objeto, portanto, é o espaço geográfico (MOREIRA, 1982; GOMES 1997), categoria por intermédio da qual se busca apreender os movimentos do todo e que permite melhor compreender os processos sociais gerais. Desse modo, essa ciência busca analisar estes espaços e responder questões no tocante às relações sociais, que ocorrem em um espaço-tempo, uma vez que, para o processo de produção social e dos mecanismos de controle da sociedade, esse espaço é fundamental. Assim, cabe a Geografia compreendê-lo.

Andrade (1987) considera, por sua vez, que esta ciência estuda as relações entre a sociedade e a natureza e que é de difícil definição e caracterização precisa. Segundo o autor, inicialmente, e durante algum tempo, a Geografia foi definida “[...] como a ‘ciência que faz

descrição da superfície da Terra’, como se a simples descrição constituísse uma atividade científica.” (1987, p. 13). Posteriormente, com a evolução da ciência, essa definição foi se desenvolvendo e passou a considerar, não apenas a descrição, mas também a explicação do espaço geográfico, uma vez que, a mera descrição não reverberava o caráter científico da Geografia.

A Geografia, no decurso de sua construção, não teve uma evolução linear, assim como em toda a ciência, que, ao longo da história da humanidade passou e passa por rupturas epistemológicas, revoluções científicas e a adoção de novos paradigmas, promovendo mudanças e superações dos desafios enfrentados. E são essas rupturas e revoluções no pensamento geográfico, que, como salienta Capel (2013), dão lugar a novos paradigmas e novas concepções, que vão estruturando essa ciência. Como reflete este pesquisador, à margem de rupturas e disputas, diferentes paradigmas podem coexistir, e efetivamente coexistem, num mesmo momento histórico impulsionando, pelo debate gerado, o processo de construção do pensamento geográfico, na medida em que parte da comunidade, eventualmente, não aceita determinada concepção e propõe outra.

À vista disso, distintas correntes filosóficas exerceram influências nas visões de mundo apresentados pelos geógrafos, assim como, impulsionaram debates e mudanças nas concepções geográficas e na sua forma de compreender as relações no mundo. Essa influência e os diferentes embates estão presentes na constituição da Geografia, tecendo, desse modo, uma pluralidade de conhecimentos que a sustentam.

Dessa forma, ainda que as posições dos geógrafos se apresentem tão distintamente, Capel (2013) sustenta que existem elementos de continuidade, nas diferentes perspectivas, os quais constituem-se nos problemas-chave da disciplina. Nessa direção, para o autor, a partir do século XIX, são dois os problemas-chave, em torno dos quais os geógrafos desenvolveram seus trabalhos: 1) o estudo da diferenciação do espaço na superfície terrestre; e 2) o estudo da relação homem-meio.

Antes de prosseguir destacando o decurso histórico de produção das ideias geográficas de cunho científico, é necessário ressaltar que os “saberes geográficos” são anteriores a esse período (Séc. XIX), e diversos autores (LACOSTE, 1988; MOREIRA, 2012; ANDRADE, 1987; TATHAM, 1960; CLAVAL, 2014) corroboram a ideia de que a Geografia, enquanto saber cotidiano, existe desde os primórdios da humanidade. Assim, durante o período pré-científico, desde a pré-história até o período de consolidação científica, os saberes geográficos

já subsidiavam diferentes práticas desenvolvidas pelos povos que habitavam a Terra, embora fossem desprovidos de rigor e sistematização metodológica.

Andrade (1987), por exemplo, considera que os povos primitivos, em suas experiências cotidianas, já produziam e desenvolviam saberes que podem ser considerados geográficos, como, por exemplo: as noções de orientação espacial, observações sobre a direção dos ventos e das correntes marítimas, o uso de técnicas de irrigação que envolvem o conhecimento do regime dos rios, dentre outros. Para o pesquisador, não se pode afirmar que eles faziam ou cultivavam uma ciência geográfica, mas, em seu fazer cotidiano e corriqueiro, esses povos cultivaram saberes de ordem geográfica e espalharam sementes que corroboraram para que a ciência oportunamente se desenvolvesse.

É nesse contexto que se pode compreender a assertiva de Claval (2014, p. 11), para quem, seja no passado ou presente, “Desde a origem dos tempos, todo homem é geógrafo”. O teórico defende, desse modo, que os saberes geográficos sempre estiveram, estão e estarão presentes no dia a dia do ser humano e que são necessários ao viver social. Assim, a Geografia, carregada de experiências e de subjetividades “[...] está presente nas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos sempre mobilizamos em nossa vida diária, nos preceitos que os governos observam para dirigir seus países ou nos procedimentos aos quais recorrem os empreendedores [...]” (CLAVAL, 2014, p. 11). Essa concepção, vale repetir, pode ser estendida da antiguidade até os dias atuais, pois o saber geográfico, como já mencionado, faz parte da vida da humanidade. Esse fato, como se verá adiante, carrega elementos positivos e negativos, ou seja, o aspecto empírico aguça o olhar e estimula a reflexão, mas, ao mesmo tempo, pode reduzir a análise à mera observação, à simples descrição da aparência dos fenômenos.

Tatham (1960), em consonância com o que já afirmado, assinala em sua obra *A Geografia do Século XIX* que os conhecimentos que constituem essa ciência são anteriores, isto é, mais velha, do que a definição de seu escopo e da sua essência, para o autor suas raízes mergulham na antiguidade. Ele enuncia que

As primeiras provas do interesse do homem pela natureza do mundo físico que o rodeia contêm informações e especulações de caráter geográfico. Nenhuma ciência tem genealogia mais longa que a geografia. No mundo antigo, a geografia surgiu de três atividades intimamente ligadas: a exploração, que conduziu ao conhecimento de inúmeros fatos acerca da superfície terrena; a elaboração de cartas e mapas das áreas conhecidas e o estudo interpretativo do material colhido. (TATHAM, 1960, p. 551).

Exemplos dessas atividades e das contribuições de diferentes civilizações para a formulação e desenvolvimento inicial dessa ciência, são os estudos realizados pelos gregos, que tinham, na maioria das vezes, caráter descritivo e informativo. Na Idade Média, segundo Giroto (2015), as estratégias de controle espacial já se mostravam presentes no modo de produção feudal, isto é, os feudos, sua distribuição no território europeu e o complexo sistema de alianças entre suseranos e vassalos eram uma importante estratégia territorial. Já, durante o período das grandes navegações (séc. XV e XVI), desenvolveram-se técnicas cartográficas e, até o século XVIII, destacaram-se os estudos de relatos de viagens, fenômenos naturais e elaboração de mapas (ANDRADE, 1987). Assim, a organização e projeção espacial dessas sociedades humanas, bem como, a interpretação e produção do espaço nesses momentos, evidenciam, como salienta Giroto (2015), o uso do que atualmente é denominado “raciocínio geográfico”<sup>5</sup>.

Retomando o processo de constituição desse saber como ciência, isto é, as necessidades históricas colocadas aos seres humanos e que resultaram em seu processo de criação – seu desenvolvimento histórico –, recorre-se a Capel (2013) que, ao discorrer sobre as diferentes rupturas epistemológicas que ocorreram durante a evolução do saber científico, conforme já mencionado, apoia-se no filósofo Michel Foucault, que demonstra a existência de duas grandes descontinuidades epistêmicas: a primeira, na metade do século XVII, que origina a ciência clássica, e a segunda, no século XIX, que assinala o início da ciência moderna. As transformações nesses momentos são profundas e, como argumenta Capel (2013, p. 26), essa última ruptura coincide com o nascimento da Geografia como ciência; em suas palavras: “A ruptura epistemológica que marca a passagem da episteme clássica à moderna constituiria, assim, um feito fundamental que coincide com o nascimento de uma ‘nova geografia’, a geografia que podemos estritamente considerar como moderna”.

Diversos geógrafos contribuíram de maneiras distintas para a construção dessa ciência nesse novo momento. Para Andrade (1987), a expansão do espaço conhecido, o moderno entendimento sobre a configuração da Terra e, conseqüentemente, o abandono de diversas crenças a respeito da superfície terrestre, resultou em grande revolução no conhecimento geográfico, acelerado pela expansão do capitalismo. Na mesma perspectiva, Tatham (1960) advoga que uma expansão dos conhecimentos humanos, sem precedentes, assentou o caminho para novos progressos na ciência geográfica.

---

<sup>5</sup> O termo “raciocínio geográfico” não existia, tal como se concebe atualmente, por isso será empregado, neste trabalho, entre aspas, quando remeter a um conhecimento geográfico ainda não consolidado.

Foi, então, na Alemanha do século XIX que se encontraram condições necessárias para a construção da Geografia científica e, para diversos pesquisadores, essa organização da Geografia como ciência parte, decisivamente, dos estudos de Alexander Von Humboldt e Karl Ritter (CAPEL, 2013; MOREIRA, 2012). Ao discorrer sobre as contribuições dos dois autores alemães, Andrade (1987, p. 53), considerando-os fundadores da Geografia Moderna, salienta que “O conjunto da obra destes dois sábios alemães respondia ao desafio da sociedade europeia em que viviam, tanto em função da dominação capitalista, como para a formação da unidade da Alemanha”.

No que tange a Karl Ritter, em seus estudos, contribuiu para o estabelecimento da ciência geográfica buscando compreender as relações dos fenômenos e formas da natureza com o homem e estudando a superfície terrestre a partir das individualidades regionais. Ritter realizava, assim, comparações de recortes de áreas diferentes, visando reconhecer as características comuns e as individualidades, obtendo as singularidades de cada área.

Dessa maneira, conforme discorre Moreira (2012, p. 21),

Ritter reitera o princípio corológico e aperfeiçoa o método comparativo, estabelecendo o perfil e o rigor científico que ainda faltava à geografia. [...] Trata-se de uma combinação dos métodos indutivo e dedutivo, casados no método único da comparação, que faz da geografia uma ciência indutivo-dedutivo, levando-o a designar geografia comparativa à forma de ciência que está criando. O objetivo da Geografia comparativa é a constituição da ‘individualidade regional’, a região teoricamente conceituada e produzida na linha da geografia sistemático-regional dos antigos, mas pautada no pensamento do espaço-todo e região-parte de Kant.

Alexander Von Humboldt, no que lhe concerne, em suas inúmeras viagens ao redor do mundo, buscou entender as diferenças e similaridades entre as paisagens da superfície terrestre, usando o método comparativo. Para ele, o objeto de estudo da Geografia era a globalidade do planeta “[...] vista a partir da interação entre a esfera inorgânica, orgânica e humana holisticamente realizada pela ação intermediadora da esfera orgânica.” (MOREIRA, 2012, p. 21).

Ao ponderar as contribuições de Humboldt, afirma Capel (2004, p.11),

Quase todos os estudiosos da história da geografia concordam em considerar Alexander Von Humboldt como o pai da moderna ciência geográfica. Sua obra, sem dúvida, foi decisiva para a configuração de muitas das idéias geográficas, particularmente no campo da geografia física.

Moreira (2012), por sua vez, ao tecer comentários sobre a obra dos dois precursores da Geografia moderna, assegura que Ritter e Humboldt se aproximam e, contraditoriamente, se separam. Segundo o autor, para Karl Ritter, fundamentado na filosofia da identidade, a Geografia centrava-se no homem, já, para Von Humboldt, fundamentado na filosofia da natureza, a Geografia era centrada no homem, porém, compreendido a partir da interação das esferas, priorizando o papel mediador do orgânico.

Essa organização científica da Geografia se desenvolveu, como salienta Capel (2013), sobre as bases filosóficas do positivismo, estruturado por Augusto Comte, que supõem, metodologicamente, a valorização da razão, do método empírico-indutivo e do modelo das ciências da natureza. Como argumenta o autor, “A base essencial do método positivista é sempre um raciocínio indutivo, que parte da observação e mediante classificações e comparações leva a conclusões gerais, ao descobrimento de leis.” (CAPEL, 2013, p. 45). Isso gerou uma geografia positivista alicerçada sobre esses pressupostos e influenciada por acontecimentos históricos.

Esse arranjo da ciência se relaciona, ainda, ao processo de expansionismo das grandes potências europeias, que, como já destacado, tem no “raciocínio geográfico” papel decisivo, atendendo aos anseios comerciais da época e, ao mesmo tempo, incidindo, diretamente, na produção do conhecimento. Deve-se considerar também a influência do evolucionismo<sup>6</sup>, que, como tece Capel (2013), transformou-se em uma síntese que explicava a realidade como um todo e que teve importantes repercussões na ciência e na filosofia, o que não foi diferente na Geografia, em especial.

Essa organização da Geografia, calcada no positivismo e nos fatores históricos elencados, deu origem ao determinismo ambiental, que, de acordo com Corrêa (2000, p. 4-5), ao discorrer a respeito desse momento da história do pensamento geográfico, foi

[...] o primeiro paradigma a caracterizar a geografia que emerge no final do século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para uma fase monopolista e imperialista. Seus defensores afirmam que as condições naturais, especialmente as climáticas, e dentro delas a variação da temperatura ao longo das estações do ano, determinam o comportamento do homem,

---

<sup>6</sup> Aqui se refere às teorias do evolucionismo biológico, as quais, a partir do século XVIII, inauguraram um questionamento as ideias da fixidez das espécies biológicas e apontaram para a evolução variacional dos seres vivos como os estudos de Jean- Baptiste de Lamarck e Charles Darwin.



interferindo na sua capacidade de progredir. Cresceriam aqueles países ou povos que estivessem localizados em áreas climáticas mais propícias.

Ainda segundo o autor, as ideias positivistas e evolucionistas foram organizadas, exponencialmente, por Friedrich Ratzel, o qual, se baseando nos pressupostos darwinistas, sistematizou a Geografia humana. O autor alemão desenvolveu a Geografia política, direcionando a Geografia setORIZADA na perspectiva relacional do homem com o meio em seu espaço, posicionando a reflexão dessa relação na fronteira entre a Geografia, a Antropologia e a Sociologia (MOREIRA, 2012).

Corroborando essa ideia, Andrade (1987) salienta que Ratzel deu maior ênfase ao homem na sua formulação geográfica, e

Dedicando-se às ciências naturais, sobretudo à Antropologia, encarou o homem como uma espécie animal e não como elemento social. Tentando explicar a evolução da humanidade dentro dos postulados de Darwin. A evolução se processaria através da luta entre as várias espécies, vencendo as mais capazes na sua adaptação ao meio natural. Se isso ocorria entre as várias espécies, ocorria também entre as raças humanas e os povos, sendo selecionadas para a sobrevivência e para o mundo as mais capazes de se adaptar e de controlar o meio natural. (ANDRADE, 1987, p. 54).

Influenciados por essas formulações, os europeus argumentavam uma superioridade sobre os ditos selvagens e os defensores desse paradigma, alegavam que as condições naturais, especialmente as climáticas, determinavam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir. Esse foi um poderoso instrumento de legitimação do expansionismo europeu da época, sobretudo alemão, no continente Africano e Asiático.

Entretanto, em reação as ideias do determinismo ambiental, por seu caráter naturalista e de minimização do homem, surgem na França, no final do século XIX e início do século XX, outro paradigma, o possibilismo. Essa visão, conforme sustenta Corrêa (2000, p. 6), “[...] focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza determinante do comportamento humano”. Desse modo, as ideias desenvolvidas nesse modelo, distintamente das concepções produzidas pelo determinismo ambiental, apontam que o homem deve ser compreendido como ser ativo que sofre influência do meio, porém, que atua sobre esse, transformando-o, ou seja, o meio ambiente pode ser modificado para atender as necessidades do homem.

O possibilismo teve como grande referencial teórico o geógrafo Vidal de La Blache, para quem, de acordo com Corrêa (2000, p. 6), “[...] as relações entre o homem e a natureza eram bastante complexas. A natureza foi considerada como fornecedora de possibilidades para que o homem a modificasse: o homem é o principal agente geográfico”. La Blache fundou, através de suas pesquisas, importante escola de Geografia na França, centrando seus estudos na relação entre homem e meio. Esse estudioso

Preocupou-se então com o estudo das relações entre o homem e o meio físico, passando a admitir que o meio exercia alguma influência sobre o homem, mas que este, dependendo das condições técnicas e do capital de que dispunha, poderia exercer influência sobre o meio. Daí o surgimento da expressão **possibilismo**. (ANDRADE, 1987, p. 70, grifo do autor).

Contudo, Suertegaray (2001) pondera que, para La Blache, a Geografia é a ciência dos lugares, pois os estudos estavam voltados para as pequenas áreas, o que ficou conhecido como estudos regionais, nos quais eram descritos os quadros físicos, humanos e econômicos, para, posteriormente, apresentar as relações existentes entre os aspectos de uma dada área. Diante disso, ressalta-se que os estudos possibilistas não consideravam o homem como ser social, se assemelhando nesse ponto ao determinismo, porém avançaram na medida em que buscaram entender as influências e transformações sobre o meio natural pela ação humana.

Em reação e oposição a esses dois paradigmas – determinismo ambiental e possibilismo – emerge o terceiro paradigma da Geografia clássica, que, conforme os estudos de Corrêa (2000) é o método regional, o qual tem no geógrafo norte-americano Richard Hartshorne seu maior expoente. Nessa concepção, “[...] a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra.” (CORRÊA, 2000, p. 6). Dessa maneira, buscou-se a integração de fenômenos heterogêneos como base para compreender as distintas áreas.

A Geografia produzida a partir desses três paradigmas, no período que se estende aproximadamente de 1870 a 1950, é considerada como clássica ou ainda como tradicional e carrega o legado do método positivista, como destaca Suertegaray (2005). Para a autora, o método da Geografia Clássica, ou seja, o positivismo, “[...] tinha como procedimento analítico o estudo do fenômeno como único, sua explicação era resultado de sua construção na história. A ênfase era dada às diferenças.” (SUERTEGARAY, 2005, p. 19). Desse modo, a lógica

científica, ou seja, o fazer geográfico, nesse período histórico, se expressava através das seguintes etapas: localizar, observar, descrever e explicar.

À vista disso, destaca-se que os geógrafos vinculados ao positivismo, isto é, os deterministas, os possibilistas, e os regionais, segundo Corrêa (2012), privilegiaram os conceitos de paisagem e região e estabeleceram, em torno desses conceitos, a discussão sobre o objeto da Geografia. Desse modo, em detrimento a esses conceitos “O espaço, em realidade, não se constitui conceito chave na geografia tradicional. Contudo, está presente na obra de Ratzel e de Hartshorne, ainda que, como no caso do segundo, de modo implícito.” (CORRÊA, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, a Geografia era compreendida como uma ciência de síntese de uma dinâmica complexa da Terra. Os estudos geográficos dos fenômenos se restringiam aos aspectos visíveis, mensuráveis, palpáveis, pautavam-se, assim, no empirismo e na observação. Dessa maneira, o homem aparecia como um elemento da paisagem e não como modificador dessa e os princípios que norteavam a análise do geógrafo são da unidade terrestre, da individualidade, da atividade, da conexão, da comparação, da extensão e da localização.

Segundo Gomes (1997), nesse processo de construção da ciência, a Geografia apresentou-se como campo de estudos da Terra, buscando compreender as leis do todo, o equilíbrio produzido pela dinâmica dos fatores naturais em conjunto com a ação humana, e a integração do conjunto, do organicismo. Diante disso, foi “[...] admitido que o fator que diferenciaria os geógrafos dos demais estudiosos, que tinham também como interesse fenômenos que ocorriam à superfície da Terra, era a forma de olhar — *o olhar geográfico*.”<sup>7</sup> (GOMES, 1997, p. 17). Esse olhar próprio do geógrafo assentava-se nos conceitos utilizados.

Frente a essas ponderações, ressalta-se que, historicamente, o raciocínio geográfico, e o conhecimento que se produz a partir de sua mobilização, foi e é importante nas relações mundiais e tem sido fundamental na expansão de domínios e influências políticas, seja pelo Estado ou por agentes capitalistas, como indica Giroto (2015). Além disso, esse tipo de raciocínio também se faz presente nas práticas cotidianas de indivíduos e de comunidades, ainda que sem se constituir em um saber sistematizado. Com isso, é possível inferir que o conhecimento geográfico caminha e evolui na medida em que se ampliam as inquietudes e as necessidades, de se compreender as relações que ocorrem no espaço.

---

<sup>7</sup> Segundo Gomes (1997) essa expressão era comum entre geógrafos da chamada Escola Francesa de Geografia”, como Jules Sion e Pierre Deffontaine.

Seguindo a evolução do pensamento geográfico e buscando apreender dela sua construção histórica, é importante considerar que as décadas de 30, 40 e 50, do século XX, foi um período decisivo na evolução das ciências sociais, visto que, neste momento, muitas ideias do século XIX, como sustenta Capel (2013), entraram em crise, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, o que ocasionou profundas mudanças na sociedade. Por consequência, a Geografia não poderia escapar às enormes transformações ocorridas em todos os domínios científicos. Nesse período, a expansão capitalista gerou novas tecnologias e novas necessidades para a sociedade, apresentando um novo mundo, o qual não mais poderia ser compreendido pelos paradigmas da Geografia clássica.

À vista disso, em meados do século XX, momento de mudanças e desenvolvimento na sociedade e, conseqüentemente, na ciência geográfica, pesquisadores romperam, como mencionado anteriormente, com os paradigmas da Geografia clássica e, apoiados nas novas tecnologias, bem como, em novos pressupostos teóricos, buscaram refletir sobre as diferentes possibilidades teóricas e metodológicas para analisar essa nova sociedade que se constituía. Corroborando essa ideia, Andrade (1987, p. 96), ao refletir sobre os impactos da Segunda Guerra Mundial no pensamento geográfico, afirma que, nesse momento histórico, os geógrafos “[...] passaram a percorrer novos caminhos, ora procurando atualizar os princípios gerais da geografia clássica e tradicional, ora procurando romper com ela, criando uma ‘nova’ geografia.”.

Diante desses apontamentos, pode-se afirmar que, essa ciência é, nessa conjuntura, afetada pela corrente filosófica neopositivista, também chamada de novo positivismo ou positivismo lógico. Para Suertegaray (2005, p. 21), esse método “[...] assim como o Positivismo, identifica para a construção do conhecimento científico um único método. Diferentemente do Positivismo Clássico, para este, o método válido é o hipotético–dedutivo”. Ou seja, nessa perspectiva, as teorias eram possíveis de serem validadas sem o recurso da experiência.

No neopositivismo, como reitera Capel (2013, p. 89),

Acima de tudo, renegam-se os métodos qualitativos e todas aquelas aproximações que deixam lugar à intuição ou às faculdades que se consideram não estritamente científicas. Surge um interesse claro pela aplicação de sistemas lógicos ao material empírico das diferentes ciências [...].

Ainda segundo o autor, dá-se início a uma generalização dos métodos quantitativos nas ciências sociais, por meio da aplicação de métodos matemáticos ou estatísticos, para estudar um fenômeno social. Desse modo, a transformação, que então se produziu, na ciência geográfica, foi uma revolução quantitativa, surgindo daí o movimento de renovação, denominado de Nova Geografia, em oposição à Geografia chamada de Tradicional.

Essa nova corrente de pensamento

[...] tem um papel ideológico a ser cumprido. É preciso justificar a expansão capitalista, escamotear as transformações que afetaram os gêneros de vida e paisagens solidamente estabelecidas, assim como dar esperanças aos "deserdados da terra", acenando com a perspectiva de desenvolvimento a curto e médio prazo: o subdesenvolvimento é encarado como uma etapa necessária, superada em pouco tempo. (CORRÊA, 2000, p. 9).

Assim, a Nova Geografia – Geografia Teorética ou Quantitativa – caracterizou-se, como citado anteriormente, pelo emprego maciço das técnicas matemático-estatísticas, se manifestando através da quantificação e da abordagem sistêmica, em razão da procura por uma linguagem matemática para dar cientificidade aos estudos. Para Capel (2013) essa perspectiva se apresentou com uma vontade de ciência positiva, buscando alcançar a explicação científica e a formulação de leis gerais. Entretanto, para os críticos desse paradigma, as pesquisas geográficas, ao considerar esses aportes, preocupavam-se mais com os modelos matemáticos e com a estatística, do que com a compreensão das relações sociais e espaciais.

Capel (2013) salienta, ainda, que, na Nova Geografia ocorre uma reformulação dos problemas-chave, o primeiro, o estudo da relação homem-meio, se mantém, porém, sua abordagem, agora, parte da teoria geral dos sistemas. Já, a linha da corografia, segundo problema-chave, é afetada pela crise do historicismo. Diante disso, como argumenta o autor, a história é deletada da investigação geográfica e passam a dominar as concepções funcionais ou sistêmicas, sendo que, os conceitos abstratos são, nessa ótica, usados para a formulação das teorias.

Depreende-se desse modo que, essa perspectiva adotou uma visão de unidade epistemológica da ciência e, calcada nas ciências da natureza, propôs uma linguagem objetiva na produção do conhecimento, enfatizando a matemática e a lógica formal, linguagens essas que deram suporte para se obter clareza e objetividade, necessárias ao trabalho geográfico. Dessa maneira, a Geografia estava condicionada a alcançar algumas metas, tais como: maior

rigor na aplicação da metodologia científica, desenvolvimento de teorias, abordagem sistêmica, uso de técnicas estatísticas e matemáticas e uso e construção de modelos quantitativos.

Na Nova Geografia ocorreram, também, mudanças nas temáticas abordadas e nos conceitos que sustentavam a análise geográfica. De acordo com Suertegaray (2005, p. 22),

Enquanto a Geografia Clássica privilegiava, por exemplo, o estudo das paisagens, das regiões, das cidades, como objetos únicos, a Geografia deste período privilegiou, por exemplo, o estudo das cidades, suas funções e sua classificação hierárquica, buscava com esses estudos padrões de maior generalização através de busca das similaridades. Padrões e tendências eram perspectivas muito valorizadas.

Nessa mesma perspectiva, Corrêa (2012, p. 20) salienta que “[...] o espaço aparece, pela primeira vez na história do pensamento geográfico [na Geografia quantitativa], como o conceito-chave da disciplina”, isto é, os pesquisadores que se apoiam nesse método passam, em seus estudos, a considerar o espaço como um conceito central. Desse modo, o espaço é considerado, pelos geógrafos lógico-positivistas, sob duas formas não excludentes: através da noção de planície isotrópica<sup>8</sup> e de sua representação matricial. Contudo, o autor pondera que

Trata-se de uma visão limitada de espaço, pois, de um lado, privilegia-se em excesso a distância, vista como variável independente. Nesta concepção, de outro lado, as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes ou relegadas a um plano secundário. (CORRÊA, 2012, p. 20 - 21).

Sobre outros conceitos, o autor evidencia que a concepção de paisagem é colocada de lado e região passa a ser compreendida apenas como resultado de um processo de classificação de unidades. Já, os conceitos de lugar e território, como salienta o geógrafo, não eram significativos para os pesquisadores. Essa compreensão, o entendimento e o uso de cada conceito refletem a estruturação científica da Geografia nesse período histórico.

Todavia, na década de 1960, em diferentes países, pesquisadores passaram a questionar esse modelo, afirmando que os resultados do paradigma teórico-quantitativo não mais atendiam as necessidades geográficas, como assinalam autores vinculados a esse campo de

---

<sup>8</sup> Segundo Correa (2012, p. 20) “A planície isotrópica é uma construção teórica que resume uma concepção de espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético-dedutivo”.

investigação (CAPEL, 2013; MOREIRA, 2012; CORRÊA, 2000; ANDRADE 1987). Corroborando essa ideia, segundo Capel (2013, p. 134),

O que poucos anos antes havia sido recebido como o verdadeiro método científico resulta agora claramente insatisfatório e trivial, quando não simplesmente mistificador. Na base deste descontentamento, encontram-se problemas reais de que se toma consciência e se fazem agudos [...].

Compreende-se a partir dessa assertiva que, as raízes desse momento, ou seja, do questionamento da Geografia quantitativa, são sociais e se vinculam a uma série de mudanças que afetam o sistema de relações internacionais e ao conjunto da sociedade ocidental. E essas mudanças decorrem do aprofundamento dos problemas sociais originados por crises de desemprego e habitação, ampliação da concentração de renda, constantes migrações para as cidades, além das questões raciais, que construíram um espaço degradado. Isso fez com que,

No final dos anos de 1960, essa crise se traduz na proliferação de movimentos críticos ou ‘radicais’ que se desenvolvem em todas as ciências sociais. Ao mesmo tempo, o descobrimento da dimensão psicológica e a nova valorização da experiência pessoal contribuem, também, para questionar os enfoques abstratos positivistas e geram um renovado interesse por correntes filosóficas como a fenomenologia e o existencialismo. É em relação com tudo isso que aparecem novas correntes de pensamento no meio geográfico, as quais conduzem a disciplina por caminhos inéditos que, por sua vez, permitem recuperar uma parte importante do legado historicista. (CAPEL, 2013, p. 111)

Nesse sentido, a necessidade de compreender o contínuo movimento da sociedade, devido às suas rupturas e transformações, demandou novos olhares da Geografia, o que fez surgir novas perspectivas, baseadas em distintos métodos, com a finalidade de analisar esse espaço. Ou seja, circunstâncias históricas inéditas impuseram à Geografia avançar em suas proposições teóricas e explicitar com maior precisão sua relevância social. Diante disso, como destaca Andrade (1987), a geografia radical, a geografia do comportamento e da percepção – humanista – e a corrente ecológica, são as novas correntes do pensamento geográfico que emergem, apoiadas em diferentes posicionamentos filosóficos, em oposição simultaneamente, à Geografia tradicional e à Nova Geografia.

Assim, a chamada Geografia radical, denominada também de crítica, surge na década de 1970, baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, elaborado por Karl Marx, que, segundo Suertegaray (2005), busca o entendimento do mundo como processo de

totalização em movimento, ou seja, trata-se de um método que valoriza a historicidade, e também a compreensão da parte, como constituinte do todo e da análise da essência, para além das aparências. Nesse conjunto de ideias, a vida social é interpretada conforme a dinâmica da luta de classes e prevê a transformação das sociedades, de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de seu sistema produtivo, objetivando, geograficamente, a compreensão da realidade como totalidade.

A influência desse pensamento filosófico significou uma nova orientação na prática política dos geógrafos, que buscavam romper com a neutralidade pregada pelo positivismo e se envolver em propostas de mudanças sociais. Diante disso, os geógrafos críticos, de acordo com Moraes (1983), assumem a perspectiva da transformação da ordem social e passam a compreender o homem como ser social, adicionando relações políticas e econômicas no debate, com o objetivo de compreender as profundas desigualdades espaciais existentes. Trata-se, portanto, de uma Geografia que, como sustenta Capel (2013), visa o comprometimento e a contribuição para com as mudanças revolucionárias de que a sociedade necessita.

Essa corrente do pensamento, fundamentada no método do materialismo histórico e dialético, interessada na análise dos modos de produção e das formações socioeconômicas, que são resultantes do modo de produção capitalista e preocupada em ser mais crítica e atuante, em relação aos problemas sociais, propôs um novo modelo de análise espacial, rigorosamente científico e, ao mesmo tempo, revolucionário.

Nessa perspectiva, como esclarece Corrêa (2012), o espaço reaparece como conceito-chave, sendo concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, ou seja, é onde a vida acontece. Dessa maneira, a análise geográfica desse espaço, por meio do método adotado pela Geografia crítica, é consequência, como já salientado, da intensificação das contradições sociais e espaciais, além das modificações da natureza causadas pelo homem, o que demonstra a construção histórica dessa ciência. Esse entrecruzamento dos processos históricos convida a Geografia a olhar a sociedade por um viés crítico, para, dessa maneira, compreender os processos sociais em sua essência, gerados pelo capitalismo.

Nesse mesmo contexto, de emergentes discussões sociais, na década de 1970, surge a Geografia humanista<sup>9</sup>, embasada nos pressupostos filosóficos da fenomenologia, em reação a Geografia de cunho lógico-positivista, e permeada por influências de outros campos do

---

<sup>9</sup> As raízes da Geografia humanista são profundas, entretanto não cabe nessa discussão, visto que o objetivo deste trabalho não é se aprofundar nesta temática.



conhecimento, como a psicologia comportamental. Essa corrente humanista recupera o campo da experiência pessoal, permitindo uma revalorização do humano e do individual, frente às abstrações positivistas (CAPEL, 2013). Dessa maneira, busca valorizar a experiência do indivíduo ou de um grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir em relação aos seus lugares, considerando a percepção, as atitudes e os valores envolvidos na relação entre os seres humanos e o meio ambiente.

O método fenomenológico, que dá base para essa corrente geográfica, tem pressupostos como: subjetividade, intuição, sentimentos, experiência, simbolismo e contingência, privilegiando o singular e não o particular, e ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real (CORRÊA, 2012). Nesse sentido, a Geografia humanista, busca compreender como as atividades e fenômenos geográficos revelam a qualidade da percepção humana, privilegiando o sujeito do conhecimento, pois, como defende Suertegaray (2005, p. 30),

[...] o método fenomenológico consiste em descrever o fenômeno, aquilo que se apresenta imediatamente. Propõe-se a descrever os fenômenos da experiência. Esta descrição implica em exclusão de crenças e preconceitos, colocar-se no lugar de, ou seja, procurar captar o sentido e significado dado pelos atores, agentes, grupos envolvidos, ao vivido. Exige, também, o reconhecimento da variabilidade e da complexidade do fenômeno que está sendo descrito. Para trabalhar nesta perspectiva, utiliza-se uma variabilidade de fontes e instrumentais técnicos, entre elas as entrevistas qualitativas, as histórias de vida.

Essa corrente, conforme argumenta Corrêa (2012), revaloriza os conceitos de paisagem e região e tem como conceito-chave o lugar, enquanto o espaço é vivido, considerando os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo sobre esse. Reverberando essa reflexão, Suertegaray (2005, p. 30-31) sustenta que, na Geografia humanista, são três os conceitos fundamentais: espaço, paisagem e lugar. Para a autora o espaço não é concebido geometricamente, ele “[...] é vivido, experienciado. A superfície limitante do espaço experienciado é a paisagem. Finalmente, temos o conceito de lugar; este constitui o centro de significados expressando, não só a localização, mas o tipo de experiência com o mundo”.

Diante disso, é relevante ressaltar que, a Geografia Humanista busca compreender o mundo a partir do entendimento do indivíduo e de sua percepção sobre o seu espaço, valorizando, assim, os valores e sentimentos humanos, individuais ou de um grupo, que condicionam seu comportamento, em um espaço e lugar.

Também na década de 1970, paralelo à problemática social, o processo industrial se intensifica apoiado no desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, o aumento da degradação dos recursos naturais, o que levou uma parcela da comunidade geográfica a se preocupar seriamente com o problema do meio ambiente, surge, assim, a corrente ecológica, como sustenta Andrade (1987). Corroborando a ideia, Suertegaray (2005) enfatiza que a valorização da qualidade de vida promove a emergência da discussão ambiental, buscando tanto a preservação como a valorização da natureza como patrimônio. Assim, essa perspectiva teórica da Geografia coloca a discussão ambiental em pauta, desempenhando um papel importante, por ser uma ciência de interface entre natureza e sociedade. Diante disso, os conhecimentos especializados são aplicados nos estudos realizados pelos geógrafos, inseridos nessa corrente, considerando o impacto do homem sobre o meio ambiente.

Essas reflexões apresentam, ainda que de modo geral, a construção científica da Geografia, considerando as diferentes correntes do pensamento, os distintos momentos históricos e os métodos adotados, por meio dos quais é possível compreender o desenvolvimento dessa ciência. Infere-se que, ao longo de sua história, foram desenvolvidos paradigmas e pensamentos que ainda coexistem, uma multiplicidade de abordagens que demonstram o seu dinamismo, os quais são fundamentais para a construção dessa ciência e para a análise e compreensão das práticas espaciais e da organização dos fenômenos socioespaciais.

De modo generalista, mas sem desconsiderar a importância das especificidades, é possível inferir que nesse decurso histórico essa ciência se distingue em dois momentos, dois diferentes modos de ver e pensar, como destaca Moreira (2012). O primeiro é a Geografia mais clássica, calcada principalmente na descrição da organização do espaço pelo homem, com base no estudo da relação homem-meio. O segundo, uma Geografia crítica, a partir de 1970, que busca superar a descrição do visível e analisar o invisível da organização espacial das coisas. Contudo, esses dois modos de pensar constituem uma unidade científica, na qual, em ambos os momentos, os geógrafos operam com os conceitos-chave para a leitura do espaço. Dessa maneira, sua organização científica expressa como a análise geográfica é realizada, mediante determinados conceitos, apoiada em um determinado método.

Nesse sentido, a partir dessa breve explanação, sobre a construção da história do pensamento geográfico, é possível compreender que o saber dessa ciência é produzido de acordo com as transformações econômicas, políticas e sociais, em conformidade com os diferentes contextos históricos, assim, sua construção é sempre o resultado do entrecruzamento

de diferentes concepções que resultam em rupturas e continuidades. À vista disso, em cada tempo e lugar, o geógrafo é chamado a justificar as razões de sua existência e do seu fazer científico, a clarear objetivos e explicitar métodos de análise.

A sistematização desse conhecimento contribuiu e vem contribuindo atualmente, para a análise das relações sociais espacializadas no globo terrestre, e, é do mesmo modo, utilizado pelo poder, visando atender seus próprios interesses (GIROTTI, 2015; LACOSTE, 1988). Além disso, os conhecimentos produzidos, no bojo dessa ciência, interessam também a sociedade como um todo, pois são relevantes para a formação de todos os cidadãos, para que possam compreender e viver no mundo (CAVALCANTI, 2019).

Assim sendo, infere-se que a Geografia, enquanto campo de conhecimento, busca analisar e compreender o mundo e suas contradições, ou seja, a ordem espacial das coisas, das pessoas e dos fenômenos (GOMES, 2017), evidenciando onde e porque as coisas estão em uma determinada localização. Para essa tarefa, indistintamente do paradigma e do método, o geógrafo mobiliza conceitos e princípios comuns, que caracterizam e sustentam seu modo de pensar, mobilizando, assim, um complexo raciocínio e que guia a análise geográfica. Isto posto, segue-se a reflexão a respeito da análise geográfica e os conceitos e princípios que a apoiam, para, dessa maneira, intentar compreender, de modo singular, segundo o objetivo desta seção, o raciocínio geográfico.

### **3.2 O processo de mobilização do raciocínio geográfico envolvido na análise dos fenômenos**

Ao considerar a pluralidade de concepções relacionadas a Geografia, conforme a discussão apresentada anteriormente, é possível depreender que não há um único paradigma ligado a essa ciência, mas sim vários, e são essas correntes e tendências que embasaram e embasam seus estudos, delineando e projetando seus rumos e particularidades. Além disso, observa-se que existem pontos discordantes entre os paradigmas, mas também pontos de encontro, os quais promoveram o desenvolvimento de seus conceitos-chave para interpretar a organização espacial. Assim, infere-se que a Geografia, utiliza-se de seus conceitos fundamentais para, de modo singular, analisar as relações sociais construídas, ou seja, como argumenta Gomes (1997), na análise geográfica o ‘visível’ depende dos óculos conceptuais.

À vista disso, em consonância com autores que dão sustentação a este trabalho, entende-se que a Geografia é uma forma de ler o mundo, uma maneira original e potente de organizar, metodicamente, o pensamento – uma ciência – com vistas à compreensão e à ação do/no mundo (MOREIRA, 1997; GOMES, 2017; CORRÊA, 2005; MORAES, 2000). Essa leitura exige a consideração da dimensão espacial da organização da vida humana, visto que inexistem sociedades aespaciais (MORAES, 2000; LOPES, 2010). Desse modo, “estudar geograficamente o mundo”, por esse prisma, é:

[...] um exercício cognitivo muito relevante que supõe o deslindamento da lógica que rege a realidade social por intermédio da observação e do estudo metódico do espaço. Trata-se do desenvolvimento sistemático do **raciocínio espacial**, que estabelece, como produto mental, a formação de uma **consciência espacial ou geográfica**. (LOPES, 2010, p. 86, grifo do autor).

Corroborando essa perspectiva, Gomes (2017), considera a Geografia como uma forma de pensar, uma maneira autônoma e original de estruturar o pensamento. Diante disso, o autor argumenta que os geógrafos precisam compreender, de modo mais explícito, o valor do raciocínio geográfico para, dessa forma, apresentar seu alcance, sua abrangência e sua importância, ainda que esse não seja exclusivo do geógrafo, pois é utilizado pelos especialistas de outros campos do conhecimento como uma forma de organizar e sistematizar o pensamento, priorizando a localização das coisas.

Na visão desse pesquisador, “[...] o raciocínio que valoriza posições e relações entre lugares é aquilo que funda e dá qualidade à Geografia” (GOMES, 2017, p. 101). Ele é empregado para explicar porque as coisas estão **onde** estão, bem como, porque são diferentes quando aparecem em outros locais. Dessa maneira, o raciocínio geográfico, se mostra complexo, e, para o autor, possui como pergunta fundadora: **por que** isso está **onde** está? O que o leva a conectar e relacionar elementos muito distintos que são, necessariamente, tomados conjuntamente, pelo fato de ali se apresentarem. Essa análise parte, então, da localização dos objetos, para que se possa, dessa forma, compreender o espaço.

Gomes (2017), nessa direção, afirma que as ferramentas que fazem ver essa ordem no espaço se originam e se constituem pelo exercício de um raciocínio geográfico, ou seja, instrumentos, quadros geográficos, fundamentados na localização e posição, que fazem pensar e ver as coisas e os fenômenos de outra maneira. Nesse âmbito, em conformidade com o autor, o raciocínio geográfico se apoia neste instrumento (o quadro geográfico), construindo

significações a partir do jogo de posições entre elementos espacialmente localizados, reunidos em uma composição que pode se revelar graficamente.

Lacoste (1988), por sua vez, concebe o conhecimento geográfico como um saber estratégico, um instrumento de poder intimamente ligado às práticas estatais e militares. Nessa perspectiva, para o autor, a função do geógrafo é pensar o espaço para nele agir mais eficientemente. Lacoste (1988), desse modo, discorre que o raciocínio geográfico não é simples, tem um caráter eminentemente estratégico, a análise como processo fundamental e a necessidade de se considerar as diferentes escalas como primordial. Para ele,

Esses raciocínios, que podem se referir a problemáticas e a preocupações muito diversas, são mais ou menos complexos e não se reduzem à adição dos conhecimentos produzidos pelas diversas ciências ou atividades que utilizam; eles trazem um suplemento de conhecimento que é, frequentemente, bastante importante e algumas vezes decisivo para a compreensão de situações particularmente complicadas. (LACOSTE, 1988, p. 196).

Fundamentando-se nessas reflexões, pode-se depreender que esse tipo de raciocínio – o raciocínio geográfico – mesmo que sem uma alusão explícita, foi profusamente empregado em diferentes momentos históricos por diferentes grupos, com distintos objetivos e, na atualidade, é sustentado por toda a organização epistemológica da Geografia. Além disso, esse raciocínio é próprio do geógrafo, é o que o diferencia dos demais profissionais de áreas próximas, desse modo, o raciocínio geográfico sustenta a análise geográfica da organização espacial.

Entende-se que esse exercício se concretiza na medida em que são apreendidos e utilizados os conceitos inerentes a essa ciência, isto é, os conceitos-chave e os demais conceitos conectados a esses, bem como, os princípios lógicos da Geografia. Assim, esses conceitos-chave e princípios alicerçam a análise geográfica e, desse modo, são mobilizados pelo indivíduo que, no desenvolvimento da análise, raciocina geograficamente.

À vista disso, é necessário destacar que, como sinaliza Moreira (2012), os princípios lógicos possibilitam uma orientação consciente, ou seja, norteiam metodologicamente o pensamento e têm papel central na formação da personalidade e do discurso da representação geográfica. Os princípios são, então, a base da base dos conceitos, pois é por meio desses, antes mesmos dos conceitos, que a análise geográfica se inicia, assim “Tudo na Geografia começa então com os princípios lógicos.” (MOREIRA, 2012, p. 117).

Para o autor, os princípios lógicos da Geografia são: localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala<sup>10</sup>, e são empregados para identificar e analisar um fenômeno em sua dimensão geográfica. Dessa maneira,

Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade. (MOREIRA, 2012, p. 117).

Depreende-se que esses princípios lógicos são importantes norteadores da observação e da descrição dos fenômenos, além de serem fundamentais para a formação e mobilização do raciocínio geográfico. Contudo, no processo da análise geográfica, só fazem sentido se estiverem conectados e articulados aos conceitos dessa ciência.

Diante disso, ressalta-se, como já salientado, que para o exercício de leitura e análise do espaço, pela Geografia, os conceitos que são capazes de sintetizarem a sua objetivação específica, conferindo-lhe uma identidade no âmbito das ciências sociais, além de determinar o modo como a sociedade deve ser analisada, como sustenta Corrêa (2012). Segundo o autor, a análise propriamente geográfica é o resultado da organização do pensamento via cinco conceitos, são eles<sup>11</sup>: **paisagem, região, território, lugar e espaço**, que se conectam pela ação modeladora do homem sobre a superfície terrestre. Assim, é por meio desses conceitos da Geografia que o espaço é especificamente analisado, implicando diretamente na compreensão das relações que aí se constituem.

Os conceitos fundamentais – paisagem, região, lugar, território e espaço –, como exposto no tópico anterior, foram sendo definidos e amplamente debatidos, nos diferentes paradigmas geográficos, dentro dos quais foram distintamente formulados e empregados, o que contribui para o entendimento do espaço e para os avanços teóricos dessa ciência, como defende Corrêa (2012). Todos esses desdobramentos paradigmáticos geraram algumas distinções na

---

<sup>10</sup> A BNCC (BRASIL, 2017, p 358), citando o mesmo autor relaciona os seguintes princípios do raciocínio geográfico: analogia; conexão; diferenciação; distribuição; extensão; localização; e ordem ou arranjo.

<sup>11</sup> É necessário esclarecer que existem divergências quanto aos conceitos-chave, uma vez que alguns autores destacam os conceitos de modo distinto. Para Moreira (2012) destaca os conceitos de paisagem, território e espaço como fundamentais para uma leitura geográfica. Já Suertegaray (2005), além de paisagem, território, lugar e região acrescenta o conceito de ambiente. Contudo, optou-se neste trabalho se basear em Corrêa (2012).

definição dos conceitos, entretanto, há pontos de encontro e permanências epistemológicas em cada conceito que os sustentam.

Alguns autores compreendem que, os conceitos ao serem empregados na análise geográfica passam a ser categorias. Nessa perspectiva, para Moreira (2007, p. 108) as categorias são os conceitos em ação, são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência em teoria. Para Cavalcanti (2019, p. 103), na mesma direção, “As categorias são os conceitos utilizados na análise geográfica, e, nesse sentido, são utilizados para identificar e interpretar dimensões mais ou menos distintas da realidade.”

Nesse âmbito, conceitos, categorias e princípios se articulam no desenvolvimento da análise da organização social e espacial dos fenômenos. É por meio do domínio inter-relacionado dos princípios lógicos e dos conceitos dessa ciência que o geógrafo pode efetivamente analisar a sociedade e, assim, raciocinar geograficamente, ou seja, o geógrafo formula suas ideias a partir de um conhecimento específico para inferir respostas, analogias, conclusões, ou ainda, novos questionamentos, e assim analisar fatos e fenômenos. Diante disso, é possível depreender das reflexões apresentadas que o raciocínio geográfico é complexo e é, no presente, um modo específico de raciocinar, em que o indivíduo mobiliza conceitos, categorias e princípios geográficos para ler, analisar a sociedade em sua dimensão espacial.

A partir da compreensão da importância de todo o arcabouço conceitual da Geografia, enquanto ciência para a análise de seu objeto, bem como, do raciocínio geográfico, que se revela um conhecimento estratégico e poderoso, entende-se que, em proporções distintas, no processo de ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica, o aluno deve ser capaz de raciocinar geograficamente para resolver um problema real disposto didaticamente pelo professor dessa disciplina, por meio de um jogo, por exemplo.

Nesse campo de debate, são sobejamente conhecidas as severas críticas que Lacoste (1988) teceu, em seu tempo, à Geografia desenvolvida naquele período, tanto nas universidades quanto nas escolas, denunciando que essa disciplina na educação básica foi construída com a função de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço geográfico. Segundo o autor, essa disciplina se configurava entre as demais, na década de 1970, como um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino, assim, era percebida como uma disciplina maçante, enfadonha, desinteressante e desvinculada dos conteúdos e significados da vida, com função apenas de fornecer elementos de descrição do mundo. Com essas críticas é possível

constatar que, naquele momento, a disciplina de Geografia, na escola, não possibilitava o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno.

Discutindo as reflexões de Lacoste (1988), Giroto (2015) sustenta que o raciocínio geográfico atualmente, mesmo sendo reconhecido como uma forma de pensamento estratégico para a compreensão do mundo, ainda ocupa lugar secundário nas práticas pedagógicas, as quais, em muitos casos privilegiam uma lógica pautada no conteudismo. Diante disso, dos avanços teóricos das pesquisas no campo da educação geográfica e da importância do raciocínio geográfico na formação do aluno, tenciona-se para a reflexão sobre o desenvolvimento e construção desse tipo de raciocínio no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia.

À vista disso, considerando a construção científica da Geografia, que sustenta esse raciocínio e a urgência de fornecer bases que auxiliem o discente a mobilizá-lo e a compreender sua importância para sua formação enquanto cidadão, dado seu poder, surge a inquietação e a necessidade de pensar sobre o que é preciso para que o aluno desenvolva esse raciocínio, bem como, quais devem ser os encaminhamentos da prática pedagógica do professor de Geografia. É por essa perspectiva que segue a discussão da próxima seção, intentando refletir sobre a construção do raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem.



#### **4 A CONSTRUÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Geografia emerge no Brasil, como disciplina escolar, no século XIX, quando foi implantada como componente curricular obrigatório no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, e, posteriormente, consolidada em outras escolas do país. Desde sua introdução nas escolas, até os dias atuais, essa disciplina tem passado por momentos de mudanças, de avanços e de retrocessos condicionadas às transformações que ocorreram na esfera da ciência e referência, nas tendências didático-pedagógicas, nas políticas curriculares e na política econômica e social de forma geral.

O ensino da Geografia, no momento de sua consolidação como disciplina e por muito tempo, tinha objetivos nacionalistas, marcado pela descrição, memorização de fatos e informações e distanciamento da realidade dos discentes, ou seja, nas palavras de Debesse-Aviset (1978) estava mais preocupada em fabricar “cabeças muito cheias” em lugar de “bem feitas”. Nas últimas décadas, acompanhando movimentos críticos de mudança, na ciência de referência e nas tendências pedagógicas, observa-se uma gradual transformação no ensino de Geografia, nos seus objetivos e nas práticas didático-pedagógicas, que aponta para uma perspectiva de superação do ensino mnemônico, a partir da compreensão de que o ensino dessa disciplina não pode estar calcado na simples transmissão de conteúdos (CAVALCANTI, 2019). Dessa maneira, verifica-se um esforço, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas práticas pedagógicas dos professores, para que a Geografia seja ensinada de modo significativo para os alunos e que esteja conectada as suas vivências.

Recentemente, seguindo essas transformações, tem emergido debates, nas pesquisas acadêmicas desse campo, a respeito da função e dos objetivos da Geografia como disciplina na escola e sua efetiva contribuição para o processo formativo do aluno enquanto cidadão. Frente a esses estudos, tem-se fortalecido a perspectiva de que o ensino de Geografia deve ser norteado pela aprendizagem de um modo de pensar e raciocinar especificamente geográfico. Essas pesquisas buscam robustecer as bases teóricas para o desenvolvimento dessa disciplina e o reconhecimento de sua especificidade no processo educativo (LOPES, 2010; CALLAI *et. al.*, 2016; CAVALCANTI, 1998, 2019, CASTELLAR; JULIASZ, 2017).

Fundamentando-se nessa perspectiva e considerando o objetivo principal desta pesquisa, que é desenvolver um encaminhamento teórico-metodológico capaz de subsidiar a produção e

o uso consciente de jogos geográficos, que promovam a construção do raciocínio geográfico, esta seção objetiva, refletir sobre o processo de construção e desenvolvimento, pelo aluno, desse tipo de raciocínio e seu corolário. Para tanto, inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre a educação geográfica e seu objetivo de desenvolver o pensamento geográfico, tentando qualificar esse tipo de pensamento, e identificar a rede de conceitos conectados a ele. Na sequência, busca-se entender o desenvolvimento do raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, considerando o papel central da prática docente no desenvolvimento desse raciocínio, discute-se os pressupostos teóricos da didática da Geografia como fundamental para a construção de jogos propulsores do raciocínio geográfico.

#### **4.1 Os propósitos da educação geográfica**

Entende-se que a Geografia, enquanto disciplina escolar, deve proporcionar ao aluno o acesso a conteúdos significativos e valiosos que lhe permitam, em uma perspectiva geográfica, analisar fatos e fenômenos em distintas escalas, superando antigas preocupações, como, por exemplo, o aspecto meramente descritivo dos fenômenos e a simples memorização. Assume-se, portanto, em consonância com diversos autores (CALLAI *et al.* 2016; CAVALCANTI, 2019; LOPES, 2010), o pressuposto de que ensinar Geografia é ensinar um modo específico de pensar: um modo de pensar geograficamente que possibilita ao estudante analisar a realidade, instrumentalizado pela mobilização dos conceitos e princípios próprios dessa ciência. Instruir-se geograficamente, dessa maneira, não é simplesmente encher a mente com dados e informações sobre os diferentes fenômenos apresentados em sala de aula, trata-se, essencialmente, de experimentar o processo que torna possível o estabelecimento de novos conhecimentos neste campo e ser capaz de pensar o espaço pela mediação de conceitos. Entende-se, então, se apoiando em Bruner (1972), que “Não há nada mais central em uma disciplina que seu modo de pensar. Não há nada mais importante do que dar a uma criança oportunidades prematuras de aprender este modo de pensar – as formas de conexão, as atitudes, esperanças, brincadeiras e frustrações que o acompanham”.

Nessa perspectiva, em consonância com Cavalcanti (2019, p. 82), ensinar Geografia não é transferir o conteúdo produzido pela ciência para a situação da sala de aula. Muito mais do que isso, “O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade”, portanto, por meio da consecução de

análises, raciocínios e reflexões o professor pode viabilizar a produção do conhecimento pelos alunos. Destarte,

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 1998, p. 24)

Assim, baseada em suas pesquisas sobre o ensino de Geografia, a autora ratifica seu posicionamento, também assumido nesta tese, de que se ensina Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente, isto sob o argumento de que este pensamento é produto e, ao mesmo tempo, condição e resultado, central e específico, dos conhecimentos da Geografia científica, os quais são relevantes para todas as pessoas, para viver no mundo e para compreendê-lo melhor, ou seja, para a formação básica de todos os cidadãos.

É preciso destacar que a qualidade geográfica desse pensamento deriva da ciência base ou de referência dessa disciplina, uma vez que, como destacado na seção anterior, ao longo de sua construção, nas distintas perspectivas teóricas, a Geografia construiu um arcabouço conceitual próprio e um modo específico de pensar que a caracteriza de maneira particular e assegura sua identidade epistemológica. Esse pensamento, com o qual os fenômenos são analisados, liga ciência geográfica à disciplina escolar, assim, a Geografia escolar e a científica possuem vínculos que as aproximam, ainda que também tenham finalidades distintas que as levam a percorrer caminhos diferentes.

Nesse contexto, ressalta-se que a Geografia escolar não deve ser caracterizada como mera simplificação didática da ciência que lhe serve de referência, pois, como sustenta Lopes (2010, p. 80), “Embora não possa ser desvinculada desta última [da geografia científica], constituiu-se historicamente e conserva certa originalidade que se explica pelo contexto educativo em que está inserida e objetivos a ele relacionados”. A partir dessa clara distinção, é possível compreender que a disciplina escolar tem como uma importante base de sustentação o conhecimento teórico, o vocabulário e a rede de conceitos produzidos pela Geografia científica. Como já discutido anteriormente, são os conhecimentos específicos, seus conceitos, como lugar, espaço, território, região, paisagem, entre outros, além dos princípios lógicos, como localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala, que compõem o corpo de

conhecimento da disciplina de Geografia e que permitem diferenciá-la das demais disciplinas escolares, isto é, revela sua especificidade. Diante disso, evidencia-se, nesta pesquisa, a importância da ciência de referência, mas sem desconsiderar as particularidades da disciplina escolar.

Dessa maneira, a Geografia, enquanto disciplina escolar, constitui-se em “[...] um saber *transformado* e organizado tendo em vista os objetivos educacionais” (LOPES, 2010, p. 80, grifo do autor), posto que, é influenciada pelas teorias produzidas na academia e também por pressupostos didático-pedagógicos e construções docentes. Ao se basear nesse conhecimento, busca fornecer estruturas para que os indivíduos possam, em uma perspectiva particular, compreender e analisar de modo crítico a realidade que os cercam. Entende-se, assim, que as práticas docentes em Geografia, sem desconsiderar os conhecimentos didático-pedagógicos mais gerais utilizados por diferentes disciplinas, “[...] devem estar alicerçados nos conceitos e procedimentos mais importantes e centrais que caracterizam esta disciplina e a ciência geográfica” (LOPES, 2010, p. 81).

Nessa perspectiva, Callai (2018, p. 10) afirma que

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola.

Corroborando essa ideia, Castellar e Juliasz (2017, p. 161, grifo nosso) pontuam que

A Educação Geográfica cumpre uma função social importante, como conhecimento que possibilita a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações entre a sociedade e a natureza. Apresenta-se, então, como uma disciplina fundamental para a leitura do território e das disputas globais, para entender os usos dos recursos naturais e suas implicações no ambiente e na produção industrial, [...]. Constitui, portanto, um conhecimento que **estrutura a leitura do mundo**, na compreensão da formação espacial e desenvolvimento do pensamento espacial que promove a formação de cidadãos críticos.

Depreende-se dessas reflexões que a Educação Geográfica, pautada nos conceitos e princípios de sua ciência de base, articulados aos pressupostos didático-pedagógicos, visa a

formação de sujeitos críticos, capazes de ler, analisar e compreender o mundo, utilizando o pensamento geográfico. Diante disso, essa disciplina não serve à transmissão de informações dos diferentes lugares e territórios que compõe o espaço geográfico de forma fragmentada e desconexa, visto que se impõe a necessidade de um processo de ensino que relacione didaticamente a produção teórica deste campo do saber, às vivências do aluno, tendo por meta a formação crítica do discente.

A Geografia escolar, então, é capaz de contribuir significativamente com a proposta de educar para o exercício da cidadania e, como já explicitado, tem por finalidade específica formar e desenvolver no discente um olhar geográfico sobre o mundo. Conseqüentemente, o conhecimento geográfico deve compor e fazer parte da vida dos alunos, passível de ser mobilizado nas ações cotidianas e, mais amplamente, nas diversificadas relações que permeiam o espaço no qual os discentes estão inseridos. À vista disso, ressalta-se que é o professor dessa disciplina que, por meio de seu arcabouço de saberes profissionais, transforma didaticamente os conhecimentos científicos da Geografia, construídos ao longo da história, em conhecimentos a serem ensinados (LOPES, 2010).

Neste contexto teórico entende-se a Educação geográfica como viabilizadora da construção de um pensamento característico dessa disciplina. Silva (2014a) e Lopes (2010) observam, analisando a literatura da área, sobretudo a mais recente, que é frequente a utilização de expressões semelhantes como: “alfabetização espacial”, “pensamento espacial”, “pensamento geográfico”, “olhar geográfico”, “leitura geográfico do mundo”, “pensamento lógico-espacial”, “imaginação geográfica”, “raciocínio geográfico”, dentre outros, para definir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica. Percebe-se, desse modo, como defende Lopes (2010, p. 83),

[...] que tais autores estão buscando, exatamente concretizar a identidade e a função da disciplina geografia na escola básica. Atentam com muita propriedade, para a necessidade e importância de se considerar o domínio da dimensão espacial na organização da vida humana e do potencial educativo, político e estratégico da Geografia no dia-a-dia dos alunos, dos professores e da sociedade de maneira geral.

Ao considerar todos esses termos empregados nas pesquisas, muitas vezes, como destacado, com significados assemelhados, busca-se a seguir aprofundar a compreensão do significado ou significados atribuídos ao raciocínio geográfico, uma vez que este, conforme os pressupostos da tese é o conceito estruturador do jogo geográfico. Neste sentido, conceitos tais

como “pensamento geográfico” e “pensamento espacial” serão discutidos a seguir, posto que estes, por vezes, aparecem na literatura educacional articulados ao raciocínio geográfico, o que revela a necessidade de distingui-los, uma vez que, como pontua Cavalcanti (2019), não basta apenas afirmar que a Geografia escolar busca a formação do pensamento geográfico, é essencial delinear o que se compreende por esse tipo de pensamento. À vista disso, visando identificar a discussão e os avanços até agora alcançados, questiona-se: Há diferença entre o pensamento espacial e o geográfico? O que seria o pensamento geográfico pela ótica da Educação geográfica? Quais seriam suas especificidades? O que difere o pensamento geográfico do raciocínio geográfico?

#### 4.1.1 O pensamento geográfico e o pensamento espacial

A partir da compreensão de que o ensino de Geografia deve promover, de acordo com seus objetivos educacionais, o desenvolvimento de um modo específico de pensar a realidade baseado nos conhecimentos da ciência de referência, entende-se, como já ressaltado, ser necessário clarificar os significados atribuídos ao pensamento geográfico, e assumidos nesta tese, a partir da ótica das pesquisas direcionadas à consecução da Educação geográfica. É importante ressaltar inicialmente que embora, a função da Geografia escolar de ensinar a pensar seja uma perspectiva consolidada e o termo ‘pensamento geográfico’ empregado por diversos autores, o sentido dado ao conceito ainda está em construção, uma vez que, as discussões teóricas e metodológicas a respeito do termo pensamento geográfico ainda são recentes (DUARTE, 2016; SANTOS, 2020), principalmente no Brasil, e estão em processo de elaboração. Desse modo, não se findam no presente momento.

Nas discussões efetuadas nesse campo de investigação outro termo que aparece com frequência, na literatura educacional mais recente, ora como sinônimo do “pensamento geográfico”, ora como componente deste ou, ainda, como uma definição mais ampla, é o termo “pensamento espacial”, apontando para a importância desse tipo de pensamento no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Nessa perspectiva, depreende-se ser necessário, ainda que brevemente, assinalar as concepções teóricas desenvolvidas a respeito do pensamento espacial e o modo como este incide no ensino aprendizagem de Geografia.

À vista dessas ponderações, sem a pretensão de construir nesta tese uma definição, buscar-se-á pontuar os avanços teóricos que qualificam esses tipos de pensamentos, se apoiando

em pesquisadores que já realizam essas reflexões, a fim de compreender as distinções e aproximações entre o pensamento “geográfico” e o “espacial” e como contribuem para a construção da identidade dessa disciplina, das práticas docentes e, conseqüentemente, para a construção e utilização dos jogos e sala de aula.

Começando pelo pensamento espacial, ou *Spatial Thinking*, sublinha-se que as pesquisas sobre este são relativamente recentes, desenvolvidas a partir da década de 1990, principalmente em países de língua inglesa, como destaca Duarte (2016). Segundo o autor, apesar de, na educação geográfica, as pesquisas sobre a temática terem se iniciado nos anos 1990, foi apenas no início do século XXI que ganharam força e, devido a esse caráter recente dos estudos, somado ao universo interdisciplinar destes, a definição de pensamento espacial se encontra ainda em processo de construção, tanto no campo nacional das pesquisas quanto internacional. No Brasil, entre os trabalhos que abordam o pensamento espacial articulado à Geografia destacam-se: Duarte (2016), Risetete (2017), Castellar e Juliasz (2017), Castellar e Paula (2020), Paula (2020), dentre outros.

Um importante documento que apresenta uma concepção de pensamento espacial é o relatório *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*<sup>12</sup>, produzido pelo *National Research Council - NRC* (Conselho Nacional de Pesquisa estadunidense), publicado em 2006. Este extenso documento, elaborado com vistas a contribuir com a aprendizagem e que se tornou referência mundial para as pesquisas sobre a temática, inclusive para trabalhos desenvolvidos no Brasil, apresenta em sua introdução a definição desse tipo de pensamento:

O pensamento espacial - uma forma de pensar - é baseado no amálgama construtivo de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio. É o conceito de espaço que torna o pensamento espacial uma forma distinta de pensamento. Ao compreender o significado do espaço, podemos usar suas propriedades (por exemplo, dimensionalidade, continuidade, proximidade e separação) como um veículo para estruturar problemas, para encontrar respostas e para expressar soluções. Expressando relações dentro de estruturas espaciais (por exemplo, mapas, modelos de escala multidimensionais, renderizações de design assistido por computador [CAD]), podemos perceber, lembrar e analisar a estática e, por meio de transformações, as propriedades dinâmicas de objetos e as relações entre os objetos. [...] Podemos usar representações em uma variedade de

---

<sup>12</sup> Aprendendo a pensar espacialmente: GIS como um sistema de suporte no currículo K-12 (tradução nossa). Em que GIS refere-se ao sistema de informações geográficas e K-12 é uma expressão norte-americana empregada para designar a fase de escolarização que compreende do jardim de infância ao ensino médio, respectivamente no Brasil.

modos e mídias (gráfico [texto, imagem e vídeo], tátil, auditivo, cinestésico e olfativo) para descrever, explicar e comunicar sobre a estrutura, operação e função dos objetos e suas relações. (NRC, 2006, p. ix, tradução nossa)<sup>13</sup>

Esse tipo de pensamento sustenta-se, então, no amálgama do tripé cognitivo: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio. Segundo o documento, o pensamento espacial não se restringe a nenhum domínio do conhecimento, ele é um modo universal de pensar, se manifestando distintamente em diferentes disciplinas, mas, pode ser mais característico da arquitetura, medicina, física e biologia, do que da filosofia, administração de empresas, linguística e literatura comparada (NRC, 2006).

A concepção apresentada pelo NRC (2006), como salientado, é empregada como referencial teórico em diversas pesquisas brasileiras no campo do ensino de Geografia, sobretudo nos trabalhos que articulam a Educação Geográfica e a Cartografia escolar, como na pesquisa desenvolvida por Duarte (2016).

Duarte (2016), em sua tese, objetivou avaliar qual é o nível de contribuição da Educação Geográfica e da Cartografia Escolar para que os alunos dos anos finais do ensino fundamental sejam capazes de pensar espacialmente em situações que envolvam representações cartográficas aplicadas em contextos geográficos. Diante disso, a hipótese do autor é que a articulação entre a educação geográfica e a cartografia escolar contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial nos alunos.

Para tanto, nesse trabalho, Duarte (2016) assume como central a definição organizada pelo NRC, salientando que o pensamento espacial é utilizado para resolução de problemas do cotidiano, dos mais banais aos mais sofisticados, como, por exemplo, quando caminhamos em ruas movimentadas, para definir a melhor rota para deslocamento, para praticar um esporte ou organizar os móveis em uma casa, ou seja, é onipresente em nosso cotidiano. À vista disso, o pesquisador destaca que o pensamento espacial ocorre em três contextos geográficos, são eles:

---

<sup>13</sup> Spatial thinking—one form of thinking—is based on a constructive amalgam of three elements: concepts of space, tools of representation, and processes of reasoning. It is the concept of space that makes spatial thinking a distinctive form of thinking. By understanding the meaning of space, we can use its properties (e.g., dimensionality, continuity, proximity, and separation) as a vehicle for structuring problems, for finding answers, and for expressing solutions. By expressing relationships within spatial structures (e.g., maps, multidimensional scaling models, computer-assisted design [CAD] renderings), we can perceive, remember, and analyze the static and, via transformations, the dynamic properties of objects and the relationships between objects. [...] We can use representations in a variety of modes and media (graphic [text, image, and video], tactile, auditory, kinesthetic, and olfactory) to describe, explain, and communicate about the structure, operation, and function of objects and their relationships.



“as geografias dos nossos espaços cotidianos; as geografias dos nossos espaços físicos e sociais; as geografias dos nossos espaços intelectuais.” (DUARTE, 2016, p. 120).

O autor entende que a Geografia, enquanto disciplina escolar, só pode atingir suas finalidades educacionais se considerar a importância do pensamento espacial e seu desenvolvimento pelos alunos, uma vez que, essa disciplina deriva de uma ciência que se dedica a compreender o espaço geográfico. Nessa perspectiva, para o pesquisador a tarefa central da educação geográfica é ensinar a pensar geograficamente. E acrescenta que pensar espacialmente e aprender a dominar a linguagem cartográfica, são meios essenciais à consecução da educação geográfica e não fins em si mesmos (DUARTE, 2016).

Já, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que norteia a construção dos currículos em todo o território brasileiro, além de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, aponta, inicialmente, que estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive. O documento indica o desenvolvimento do pensamento espacial na educação escolar, articulado à Geografia e assinala: “Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente” (BRASIL, 2017, p. 359). Diante disso, a grande contribuição dessa disciplina, para os alunos da Educação Básica, segundo a BNCC, é a promoção do desenvolvimento do pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para a leitura do mundo. Porém, o documento acentua que a ideia de desenvolver no aluno um pensamento espacial abarca diferentes disciplinas do currículo escolar e, portanto, não é exclusiva da geografia. Entende-se, assim, que para a Base, reverberando autores como os já citados, a compreensão e o desenvolvimento desse tipo específico de pensamento é uma tarefa multidisciplinar que tem, evidentemente, um especial interesse para a Geografia, mas também se utiliza do conhecimento intelectual de outras áreas como, entre outras, a Ciência, a Matemática, a Literatura e a Educação Física.

Por outra perspectiva, Cavalcanti (2019, p. 90) assinala que ainda que o pensamento espacial seja mais amplo que o pensamento geográfico e que, portanto, esteja relacionado às capacidades mais gerais a serem desenvolvidas por vários tipos de profissionais ou áreas científicas, esse tipo de pensamento – o pensamento espacial – não deve substituir a centralidade que o desenvolvimento do pensamento geográfico tem na consecução dos objetivos do ensino de Geografia. Frente a isso, a pesquisadora ressalta que o pensamento

geográfico não é um subconjunto do pensamento espacial, pois “[...] para o ensino de Geografia, o pensamento espacial, euclidiano e não euclidiano, compõem a especificidade da Geografia, portanto é um subconjunto dessa capacidade central que é o pensamento geográfico.” (CAVALCANTI, 2019, p. 91).

Neste sentido, Cavalcanti (2019) opõe-se, de certo modo, ao que parece supor Duarte (2016), argumentando que o foco fundamental da disciplina escolar Geografia é o desenvolvimento do pensamento geográfico e que, de modo relacionado, é o pensamento espacial deve ser considerado como um subconjunto daquele. A autora ressalva, todavia, que esta perspectiva não intenta delimitar fronteiras rígidas nem hierarquizar conceitos. Trata-se, antes, de atentar para o essencial da atividade geográfica, reforçando a centralidade do desenvolvimento do pensamento geográfico como tarefa da educação geográfica.

Por sua vez, Santos (2020), ao investigar o desenvolvimento do pensamento geográfico na formação inicial de licenciandos de Geografia, intenta clarificar esse tipo de pensamento e, para isso, debate também outros termos presentes na literatura, como pensamento espacial e raciocínio geográfico. Para a autora, segundo os resultados de sua pesquisa, o desenvolvimento do pensamento espacial é elemento basilar para a Geografia, pois esta não pode prescindir da análise da dimensão espacial ao refletir sobre as esferas sociais e ambientais. Entretanto, argumenta que o “Pensamento Geográfico não se restringe às habilidades espaciais, por sua vez contempladas em diferentes áreas.” (SANTOS, 2020, p. 42). Desse modo, ainda que complementares, pensamento “espacial” e “geográfico”, se diferem e esse último, vincula-se, especificamente a disciplina de Geografia, por ser inseparável dos fundamentos epistemológicos dessa ciência, reafirmando, assim, a identidade desta.

Baseando nesses aportes, assume-se, nesta tese, a posição teórica que compreende a importância do pensamento espacial, cujo desenvolvimento e utilização implicam na existência espacial de cada indivíduo. Percebe-se, igualmente, a contribuição da Geografia para seu desenvolvimento, na medida em que pode levar os alunos a mobilizá-lo nas análises das distintas situações didáticas em sala de aula. Entende-se, ainda, que o pensamento espacial é sem dúvida útil para a Educação Geográfica, visto que permeia o pensamento geográfico, bem como, seu processo de construção. Contudo, o pensamento espacial não é, e não deve ser o foco central do ensino de Geografia, que deve possuir efetivamente o objetivo de desenvolver o pensamento geográfico. Assim, corrobora-se, neste trabalho, a perspectiva que assume a

centralidade do conhecimento geográfico e de seus fundamentos epistemológicos, na consecução da Educação Geográfica.

Desse modo, considerando que objetivo desta tese é promover o desenvolvimento de jogos geográficos, entende-se que o pensamento espacial pode ser útil na produção desses materiais, uma vez que, numa perspectiva multidisciplinar, contribui para compreender a espacialidade dos fenômenos. Além disso, os jogos desenvolvidos a partir dessa premissa, podem potencializar o desenvolvimento desse tipo de pensamento ao conterem em sua dinâmica ou implicar na mobilização, pelo jogador, de seu tripé cognitivo: conceitos de espaço; ferramentas de representação e processos de raciocínio. Entretanto, ressalta-se que o jogo geográfico se assenta, como se discutirá nas seções seguintes, na construção e mobilização do raciocínio geográfico, ou seja, nos fundamentos epistemológicos da Geografia.

A partir da perspectiva que valoriza a qualidade geográfica do pensamento no ensino dessa disciplina, Cavalcanti (2019) sustenta que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos. Para a autora,

O pensamento geográfico é parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1993, 2009a<sup>14</sup>) que ocorre continuamente nos sujeitos (estudantes), em processos de formação de conceitos geográficos (cotidianos e científicos: lugar, paisagem...) e no exercício articulado de raciocínios cognitivos genéricos (memorização, comparação, análise, síntese) e mais específicos para a Geografia (observação, comparação, conexão, descrição), que são representados/apresentados de diferentes maneiras, articulados em diversas partes... (CAVALCANTI, 2019, p. 96).

Depreende-se de seus apontamentos que o raciocínio faz parte do pensamento, sendo uma operação mental mobilizada pelo indivíduo para, de modo articulado aos conceitos, compreender as práticas espaciais. Assim, a pesquisadora afirma que o raciocínio geográfico são raciocínios específicos estruturados pelo pensamento geográfico, ou seja, um modo de operar com esse pensamento ao analisar a realidade.

Para Cavalcanti (2019), o desenvolvimento desse pensamento capacita docentes e discentes a estudar e solucionar problemas cotidianos e a realizar práticas espaciais cidadãs, entretanto, sublinha que o pensamento geográfico não é desenvolvido a partir da reprodução de conteúdos e de práticas transmissivas, ao contrário, é importante a adoção de práticas de

---

<sup>14</sup> VYGOTSKY, Lev, S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

aprendizagem ativas que, a partir de propostas críticas, posicionem o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem. Ainda segundo a autora, para pensar pela Geografia, isto é, realizar a análise geográfica, é preciso ter uma orientação consciente do pensamento que se baseia nos conceitos e nos princípios próprios dessa ciência e por ela produzidos. Desse modo, Cavalcanti (2019) destaca os conceitos de Espaço, Lugar, Paisagem e Região como estruturantes e localização, distribuição, conectividade e escala, como os princípios norteadores do pensamento geográfico.

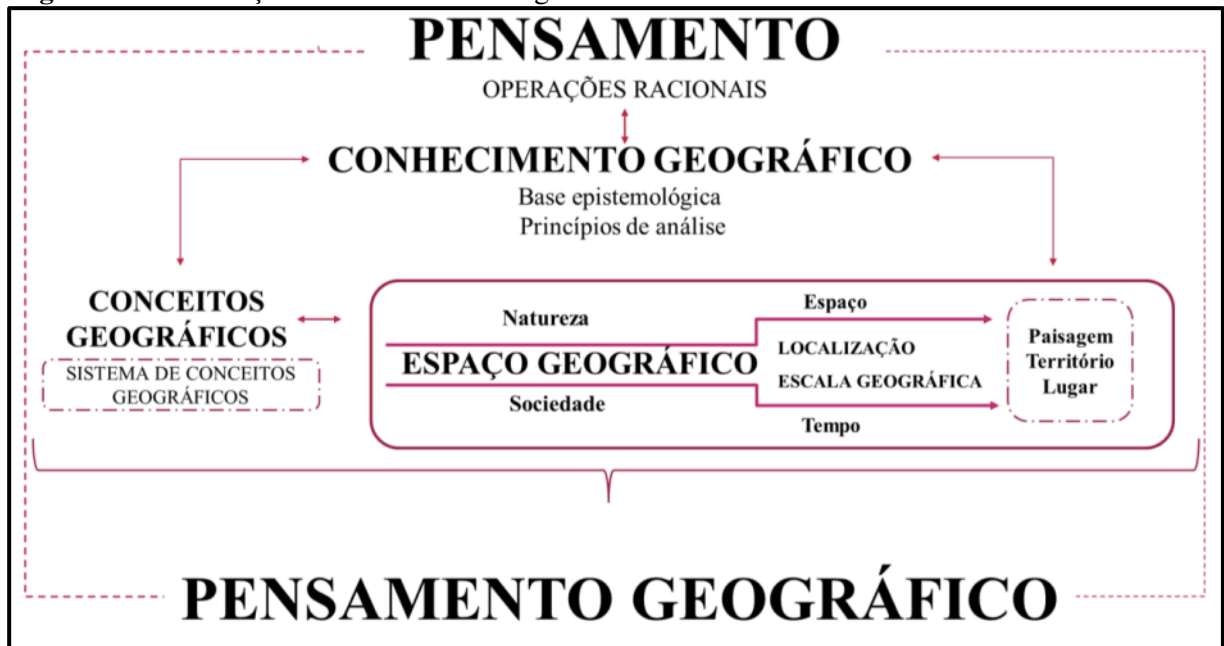
Em uma perspectiva adjacente, Santos (2020, p. 65) defende que "[...] o Pensamento Geográfico consiste em compreender os fenômenos a partir dos conceitos e princípios basilares dessa ciência, usando os mesmos para estruturar questões e buscar soluções." E, para tanto, é necessário assegurar e considerar alguns aspectos, que segundo a pesquisadora são: 1) a necessidade da construção sólida dos conceitos dessa ciência; 2) a necessidade de que os conceitos geográficos sejam tomados em um sistema com relações de equivalência, complementaridade e hierarquia; e 3) a inserção dos conceitos científicos em um sistema que atravesse relações de hierarquia.

De acordo com a pesquisadora, o Pensamento Geográfico está organizado a partir de um sistema conceitual, visto que, sua constituição perpassa a construção do conceito de espaço geográfico e, para tanto, mobiliza os princípios metodológicos de localização e escala, uma vez que, a análise dos fenômenos, a partir desse modo de pensar, implica em localizar o fato e delimitar sua extensão espacial e de análise. À vista disso, para uma compreensão mais profunda do evento observado, esse processo pressupõe, ainda, a mobilização de outros conceitos geográficos, tais como: paisagem, lugar, território, dentre outros. Assim,

O Pensamento Geográfico não se trata de um estatuto pronto e acabado para pensar um objeto geográfico específico que pode ser ensinado. Tem-se, na verdade, um movimento processual que mobiliza conceitos próprios dessa ciência – que se compreendem pelo espaço geográfico - para pensar os diversos fenômenos que se materializam na interação entre a ação humana e a natureza, e, conseqüentemente, se localizam, se distribuem e se conectam segundo uma lógica espacial, dando origem a um arranjo em que verificamos diferentes recortes, usos, agrupamentos, relações de poder, de identidade e outros (SANTOS, 2020, p. 85).

A partir desses apontamentos a autora sistematiza a organização do pensamento geográfico, visando indicar o processo de desenvolvimento desse e sem a pretensão de definir um modelo enrijecido, apresentada no esquema a seguir (Figura 2).

**Figura 2 - Estruturação do Pensamento Geográfico.**



Fonte: SANTOS (2020, p. 84).

Depreende-se, a partir do esquema apresentado, que, para Santos (2020), o aluno, ao longo de sua aprendizagem, compreende e desenvolve conceitos próprios da Geografia ao mobilizar as estruturas do pensamento, as quais envolvem o raciocínio, isto é, operações racionais de análise, síntese, comparação, generalização, classificação, abstração e concreção, conceitos utilizados pelos discentes, em conjunto com as operações racionais, para analisar fatos e fenômenos por meio do pensamento geográfico.

Diante das reflexões teóricas expostas até aqui, compreende-se que o pensamento geográfico, como meta da Educação Geográfica, sustenta-se nos pressupostos epistemológicos da Geografia científica. Assim, são esses conhecimentos específicos que qualificam e impulsionam esse tipo de pensamento, dando identidade a disciplina. Ressalta-se também que os conceitos são desenvolvidos a partir da análise dos fenômenos espaciais, para a qual o aluno raciocina utilizando os princípios geográficos e categorias para compreender e solucionar as situações estudadas. Assim, o pensamento geográfico é construído pelo discente, na Educação Básica, ao longo de sua formação e não apenas a partir de uma ou outra atividade.

Nessa mesma direção, infere-se que o pensamento e o raciocínio são processos mentais distintos, mas complementares, cuja relação é de dependência, visto que o raciocínio existe a partir do pensamento e este último mobiliza o primeiro para a construção dos conceitos

(SANTOS, 2020). O raciocínio se constitui como um processo fundamental e indispensável para a estruturação do pensamento e para a operação com os conhecimentos geográficos diante dos fenômenos. À vista disso, corrobora-se a ideia de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com as categorias e princípios, próprios da ciência de referência, para analisar a organização espacial dos fenômenos (CAVALCANTI, 2019). Perante o exposto, o debate a seguir centra-se na compreensão do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

#### **4.2 O desenvolvimento do raciocínio geográfico**

Nesta subseção se busca, se apoiando nos pesquisadores da área do ensino de Geografia que já vem efetuando essa reflexão, clarificar e identificar os elementos que o constituem, sem findar as discussões ou estabelecer uma definição pronta sobre o que é o raciocínio geográfico. Isso atende ao propósito de entender como esse tipo raciocínio pode impulsionar e estruturar a criação de jogos propriamente geográficos e, ao mesmo tempo, como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico, a partir de seu formato e conteúdo.

O termo raciocínio geográfico tem sido empregado nas pesquisas mais recentes no campo da Educação Geográfica e, como os demais termos destacados neste trabalho, ainda não possui uma definição exata, nem consensual. Como já sublinhado, alguns autores utilizam o termo raciocínio geográfico como sinônimo de pensamento geográfico, pensamento espacial, olhar geográfico, entre outros, mas entende-se que, na maioria dos casos, intenta-se atingir um tipo de conhecimento específico da Geografia escolar, sustentado pela ciência de referência, que qualifica o ensino, a prática pedagógica e a aprendizagem, na direção de possibilitar que o aluno desenvolva um conhecimento que o permita compreender o mundo pela ótica geográfica.

Giroto (2015, p. 73), ao discutir a formação e utilização do raciocínio geográfico, na educação escolar, afirma que este “[...] está presente no cotidiano dos sujeitos e foi, desde a antiguidade, apropriado como um saber estratégico por diferentes grupos (políticos e econômicos) como uma das formas para a manutenção dos mesmos no poder”. Nesse âmbito, para o autor, esse tipo de raciocínio desempenha funções importantes nas relações geopolíticas mundiais e está cada vez mais atrelado às condições de reprodução do capitalismo. Dessa maneira, entende o raciocínio geográfico como a “[...] capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas.”

(GIROTTI, 2015, p. 72). É, assim, um saber estratégico, que permite compreender as relações que ocorrem em diferentes locais.

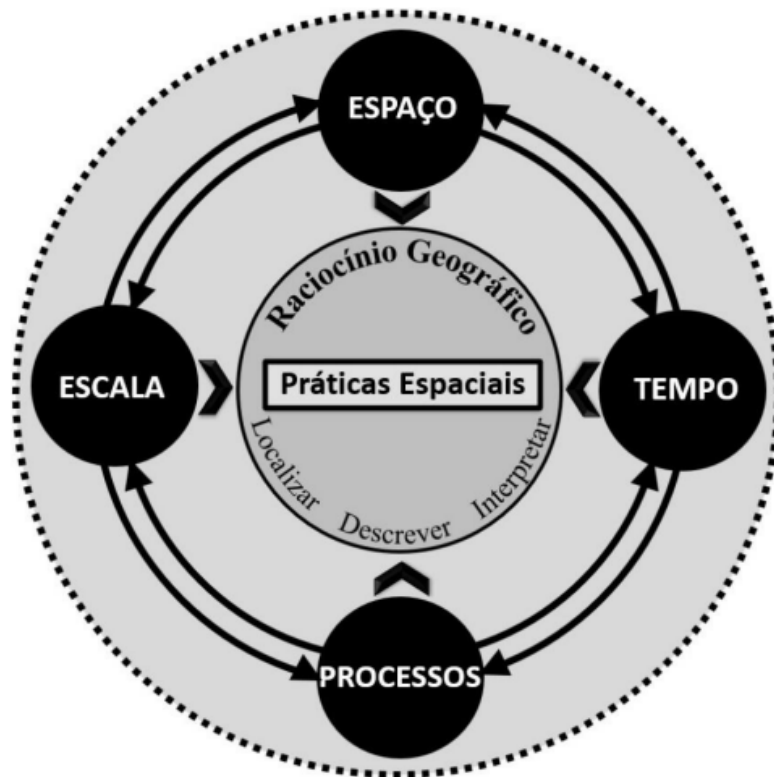
Castellar e Paula (2020), visando analisar como o raciocínio geográfico pode ser estimulado nas práticas pedagógicas para compreensão da realidade, apresentam uma articulação entre os campos de conhecimentos do pensamento espacial e o estatuto epistemológico da Geografia como base para o desenvolvimento desse raciocínio. Diante disso, compreendem que o pensamento espacial é um conteúdo procedimental, constituído pelo amálgama de três campos do conhecimento: processos cognitivos, conceitos de relações espaciais e representações do espaço.

Quanto aos três campos de conhecimento do pensamento espacial, segundo os pesquisadores, as representações espaciais, que abrangem diversos tipos de produtos cartográficos, são os meios através das quais o usuário acessa às informações espaciais visualizáveis: “Elas apresentam o mundo, suas informações e ordenamentos, expressam desejos, ideias e sentidos e medeiam as intencionalidades dos produtores do espaço e dos agentes, bem como daqueles que as elaboram.” (CASTELLAR; PAULA, 2020, p. 301 – 302). Já, os conceitos de relações espaciais se referem ao conjunto de vocábulos, que indicam os atributos espaciais, utilizados para identificar a natureza de um fenômeno geográfico, como por exemplo: área, distância, escala de incidência, extensão, dentre outros. Os processos cognitivos dizem respeito ao corpo de conceitos que envolvem ações, como localizar, observar, analisar, identificar, etc.

Esses campos de conhecimento do pensamento espacial, como sustentam Castellar e Paula (2020), conectados às categorias (paisagem, território, região, lugar e natureza) e aos princípios geográficos (localização, conexão, extensão, causalidade, arranjo e ordem, analogia e diferenciação etc.), gerados a partir da trajetória epistemológica da Geografia, bem como, de situação geográfica, constituem os campos de conhecimentos do raciocínio geográfico. Esse contexto permite que a análise geográfica, realizada por meio das práticas pedagógicas, além de possibilitar entender os conteúdos, também qualifique e aprofunde-os, superando, assim, o discurso geográfico destituído de fundamentos teóricos.

Já, Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) apontam que a interpretação da espacialidade de um fenômeno se efetiva a partir da articulação entre os conceitos fundantes de Espaço, Tempo, Escala e Processos e o tripé metodológico da Geografia: localizar, descrever, interpretar, como exemplificado na figura a seguir:

**Figura 3** - Os conceitos fundantes inerentes à construção do conhecimento geográfico, o raciocínio geográfico e as práticas espaciais, sob mediação do tripé metodológico localizar - descrever – interpretar.



Fonte: Roque Ascenção e Valadão (2017).

Segundo os autores “A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente das relações de interdependência entre localização, descrição e interpretação de processos, considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem, o espaço em que ocorrem” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018, p. 39). A partir da compreensão de uma dada espacialidade seria possível responder em qual medida um fenômeno atua na produção de um espaço e, dialeticamente, o modo como um espaço atua na ocorrência de um fenômeno. Essa interpretação da espacialidade se constitui a partir de um movimento intelectual específico: o raciocínio geográfico. Dessa maneira, depreende-se que o raciocínio geográfico, para os pesquisadores, é um modo de operar com os conceitos fundantes e o tripé metodológico, para a análise da espacialidade dos fenômenos e das práticas espaciais.

Reverberando o debate teórico atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ressaltado anteriormente, estabelece que os discentes precisam ser estimulados a pensar espacialmente para que possam ler o mundo em que vivem, desenvolvendo, dessa maneira, o raciocínio geográfico. Esse pensamento espacial, conforme consta na BNCC, e discutido no



tópico anterior, impulsiona o desenvolvimento intelectual do aluno, integrando conhecimentos, não somente da Geografia, mas também de diferentes áreas, visando à resolução de problemas que envolvem, por exemplo, mudanças de escala, orientação, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

Lê-se na BNCC que o raciocínio geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, que “[...] aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.” (BRASIL, 2017, p. 357). Ao definir os “princípios lógicos do raciocínio geográfico” o documento se apropria das ideias de Moreira (2012), nesta tese já discutidas, e os apresenta, como se observa a seguir, no Quadro 2.

**Quadro 2** - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico - BNCC

<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação</b>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).

<b>Ordem</b>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.
--------------	--

Fonte: Brasil (2017).

A concepção adotada pelo documento reverbera, como já foi destacado, discussões já produzidas sobre o uso dos conceitos-chaves da Geografia (espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem) e seus princípios para o desenvolvimento de um tipo de raciocínio próprio dessa disciplina. Desse modo, apropria-se e reproduz parte do discurso teórico que circula na academia, ao mesmo tempo que legitima, perante as políticas públicas, as reflexões realizadas pelos pesquisadores desse campo de estudo, apontando a necessidade de promover nos discentes o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

O documento ressalta que o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno utilizar os conceitos geográficos, mobilizar o pensamento espacial e aplicar procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas – ou seja, empregar o raciocínio geográfico – com a finalidade de reconhecer, tanto problemas mais amplos como, por exemplo, a desigualdade dos usos de recursos naturais pela população mundial, como também o envolvimento ativo em pensar e buscar soluções para os problemas gerados na vida cotidiana. (BRASIL, 2017). Nessa direção, a BNCC estabelece que

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 358).

Essa forma de significar a educação geográfica, a partir da utilização de princípios e conceitos próprios da ciência de referência, na BNCC, em certa medida é positiva, contudo, o documento não apresenta um aprofundamento, epistemológico e teórico sobre os conceitos de espaço – entendido como mais amplo e complexo – e os de território, lugar, região, natureza e paisagem, apontados como mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico. Além disso, não discute o processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos, a partir da prática docente. Dessa maneira, é fundamental que a BNCC seja

tomada criticamente, pelos docentes e elaboradores dos currículos, na direção de ampliar as reflexões teóricas sobre esses termos.

Diante dos apontamentos expostos, das distintas pesquisas e da BNCC, sobre o raciocínio geográfico, seus elementos de constituição e construção, observa-se que, ainda que existam pontos de divergência teórica e pedagógica, há pontos de convergência que permitem fazer o debate avançar. A base de sustentação desse raciocínio é a ciência geográfica, ou, mais precisamente os conhecimentos historicamente produzidos pela Geografia; desse modo, os elementos que o organizam e que também o qualificam são os conceitos e princípios. Raciocínio esse que é desenvolvido pelos alunos, a partir de práticas pedagógicas e utilizado para interpretar a espacialidade dos fenômenos.

Nessa perspectiva, se respaldando por toda a reflexão até aqui apresentada, o ensino de Geografia que se defende nesta pesquisa, deve estar alicerçado nos procedimentos teórico-metodológicos da Geografia enquanto ciência e, de modo relacionado, nos pressupostos didático-pedagógicos. Essa articulação possibilitará a promoção do desenvolvimento e mobilização de um modo específico de raciocinar. Diante disso, o ensino dessa disciplina deve possibilitar que os alunos, mediados pelo trabalho docente, desenvolvam e exercitem o raciocínio geográfico, um saber estratégico que contribui para a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Desse modo, assume-se nesta tese a compreensão de que o raciocínio geográfico é um modo específico e complexo de operar com as categorias e conceitos – espaço, região, território, lugar e paisagem, bem como, os demais conceitos a estes conectados - e princípios geográficos – localização, observação, descrição, analogia, escala – para analisar e compreender a organização espacial dos fenômenos. Seu desenvolvimento, além da mobilização, ocorre a partir das distintas situações didáticas apresentadas para estudo em sala de aula, nas quais os alunos se deparam com problemas reais, cuja resolução implica na formação dos conceitos e dos princípios geográficos.

Cada situação estudada pode ser apresentada aos alunos com objetivos distintos, estabelecidos pelo professor, mais simples ou mais complexos, que visem especificamente desenvolver um conceito ou analisar um fenômeno. Diante disso, distintos recursos podem ser empregados para que estimular a mobilização do raciocínio geográfico pelos discentes, como, por exemplo, um jogo geográfico, o qual, de modo lúdico, exhibirá um problema a ser solucionado utilizando esse raciocínio.

Portanto, em consonância com Cavalcanti (2002), defende-se que o desenvolvimento desse tipo de raciocínio requer o estabelecimento de referenciais teórico-conceituais claros e bem delimitados. Os conceitos geográficos são instrumentos mediadores fundamentais para a compreensão dos diversos espaços e, desse modo, essenciais para a leitura geográfica do mundo, uma vez que é a formação desses conceitos que possibilitará aos alunos darem sentido aos lugares próximos ou distantes. Assim, concorda-se, mais uma vez com a autora, quando afirma que

Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial. (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Destarte, o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno pensar por meio dos conceitos, pois estes são instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento de um pensamento capaz de lhe oferecer poder diante de seu cotidiano, ou seja, um pensamento que possibilita analisar e transformar qualitativamente sua relação com o mundo. É preciso enfatizar que a complexidade conceitual do pensamento geográfico e as distintas perspectivas teóricas e metodológicas que o constituem a Geografia, enquanto ciência e forma de pensar, refletem sua potência interpretativa do espaço (CALLAI *et. al.*, 2016; CAVALCANTI, 2019) e devem embasar a aprendizagem escolar. Assim, em consonância com os autores que sustentam esta tese, defende-se que os conceitos geográficos, atrelados aos princípios geográficos, são ferramentas fundamentais para se compreender o espaço, bem como, para analisar a organização espacial dos fenômenos.

À vista disso, ressalta-se, mais uma vez, a importância do aluno compreender efetivamente os conceitos e princípios geográficos, para que possa mobilizá-los e empregá-los de modo consciente ao analisar os distintos fenômenos espaciais, o que demonstraria, com efeito, o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Defende-se, portanto, enfaticamente, que o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de um cidadão ativo e crítico, que compreenda o mundo em que vive em toda sua complexidade, entendendo, desse modo, a dimensão geográfica da vida humana, nas distintas escalas de análise (VESENTINI, 2004; LOPES, 2010).

Um trabalho pedagógico efetivado nessa direção possibilita aos alunos construir, enquanto cidadãos, uma compreensão geográfica dos fenômenos que vivenciam cotidianamente, tornando-se, assim, significativa para a realização de suas práticas espaciais (CAVALCANTI, 2002). Sublinha-se, mais uma vez, a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino de Geografia, pois, conforme Giroto (2015, p. 71), este contribui para a formação de um sujeito capaz de compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos aparentemente desconectados. Trata-se, sem dúvida, de uma meta ambiciosa, mas, ao mesmo tempo, estimulante.

O professor, iluminado pela epistemologia da Geografia, possui, então, a tarefa de conduzir os alunos para desenvolverem um olhar geográfico sobre a dimensão espacial da realidade vivida cotidianamente. Desse modo, verifica-se que o trabalho didático-pedagógico do docente dessa disciplina “[...] consiste na organização e na promoção de atividades que, aninhadas no currículo escolar, mas em íntima conexão com os conteúdos desta disciplina, possibilitem ao aluno exercitar seu raciocínio espacial e desenvolver sua ‘consciência geográfica’” (LOPES, 2010, p. 89), proporcionando, assim, condições para que os discentes desenvolvam, mobilizem e utilizem as ferramentas intelectuais produzidas pela Geografia ao longo do tempo para, conseqüentemente, raciocinar geograficamente e analisar os fenômenos sociais e naturais que se organizam no espaço.

Entende-se, vinculando as ideias aqui apresentadas aos objetivos mais específicos dessa pesquisa, que as metodologias e recursos didáticos utilizados pelo professor de Geografia de modo geral e, especificamente, a produção e o emprego de jogos no processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para que o discente desenvolva e mobilize princípios e conceitos geográficos que o permitirão raciocinar geograficamente e, de maneira crítica, compreender a organização espacial dos fenômenos.

Inferre-se, diante disso, que a consecução da educação geográfica, por meio da produção e utilização de jogos que contribua efetivamente para o desenvolvimento pelo aluno do raciocínio geográfico, está implicada no domínio, pelo professor, do processo histórico da constituição da ciência geográfica e seu arcabouço teórico-conceitual (sua estrutura substantiva). Agrega-se, também, o domínio da análise geográfica, dos métodos e dos procedimentos presentes em sua organização e validação, enquanto conhecimento (sua estrutura sintática), objetivando compreender como o raciocínio geográfico é construído. Ressalta-se, nessa perspectiva, que diversas concepções de Geografia existem em um mesmo

momento histórico, assim como, distintas estruturas substantivas e sintáticas, sendo importante que o professor tenha o discernimento de verificá-las, analisá-las, compreendê-las e diferenciá-las.

A partir desse contexto e observando as necessidades formativas dos discentes para desenvolver o raciocínio geográfico, faz-se imprescindível pensar sobre a constituição das práticas docentes e, de modo mais significativo, os conhecimentos fundamentais e necessários para que os professores dessa disciplina possam promover essa construção nos alunos. Para tanto, na próxima subseção, discutir-se-á a importância dos fundamentos da didática da Geografia para o trabalho docente nessa disciplina de modo geral e, particularmente, para a produção de jogos geográficos. Isto porque, tem-se a convicção de que os aportes teóricos produzidos pelos pesquisadores desse campo, trazidos a seguir, fornecem elementos indispensáveis para se alcançar os objetivos deste trabalho, qual seja: a apresentação de uma proposta teórico-metodológica para a produção e uso de jogos na sala de aula de Geografia.

### **4.3 As didáticas disciplinares e seu papel na mobilização do raciocínio geográfico pelo aluno**

No bojo da reflexão realizada até aqui, pode-se entender que o trabalho docente, especificamente de Geografia, não pode se resumir à transmissão de um amontoado de conteúdos, nem mesmo desconsiderar as experiências que os alunos trazem consigo. Também não se trata de mera simplificação dos conhecimentos científicos da Geografia para a educação escolar (CAVALCANTI, 2017; LOPES, 2010). É necessário, sim, que o professor transforme didaticamente os conhecimentos geográficos para possibilitar o desenvolvimento de um raciocínio geográfico pelo aluno. Dessa maneira, “Ensinar Geografia é, pois, promover o desenvolvimento amplo do aluno para que ele possa realizar práticas espaciais cidadãs, consciente de que a produção social da espacialidade também depende dele, visto que ele é partícipe dessa produção” (CAVALCANTI, 2017, p. 108).

É importante, nesse processo de ensino-aprendizagem, como já destacado, o desenvolvimento dos conceitos e princípios geográficos e isso exige uma organização didático-pedagógica adequada, na qual conteúdo e forma se combinam mutuamente, isto é, a união dialética de forma e conteúdo, sendo que, forma, nesse contexto, refere-se à metodologia adotada, ao modo de se apresentar o conteúdo, que concerne às temáticas geográficas.

Essa importante união representa a maneira como o docente irá abordar e apresentar aos alunos um determinado conteúdo geográfico, visto que, como discutido anteriormente, a Geografia apresenta especificidades que a diferem das demais disciplinas do currículo. As especificidades dessa ciência e disciplina escolar, conseqüentemente, tornam a prática do professor um trabalho distinto, o que demanda elucubração a respeito das didáticas disciplinares e, mais especificamente, da didática da Geografia.

Frente a isso, faz-se necessário esclarecer que as didáticas disciplinares, como sustenta Camilloni (2016), correspondem a uma variação das chamadas didáticas específicas, ou seja, distinguem-se a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo do ensino. Há uma multiplicidade de parâmetros que se podem utilizar para delimitar essas regiões, assim, os critérios de diferenciação são variados. Nessa perspectiva, conforme sustenta Camilloni (2016), as didáticas disciplinares se distinguem da didática geral, ou fundamental, por ressaltarem as características dos conteúdos ensinados, isto é, por sua preocupação com a natureza epistemológica dos conteúdos a serem ensinados.

As didáticas disciplinares consideram a estrutura lógica conceitual e metodológica de cada disciplina ou área do currículo escolar, valorizando, dessa maneira, as especificidades que a caracteriza. Assim, pode-se falar da didática da História, da didática da Química, da didática da Geografia – campo de discussão deste trabalho, etc. Entretanto, é mister ressaltar que há uma relação entre a didática geral e as didáticas disciplinares, uma inseparabilidade, pois, como advoga Libâneo (2009, p. 1),

Na investigação pedagógica mais recente, tem se fortalecido o entendimento de que a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas.

Depreende-se que a didática é uma base para as didáticas disciplinares, que são, na mesma medida, importantes para o desenvolvimento da didática geral, devido às especificidades que essas demandam, cada uma respeitando suas peculiaridades. Nesse âmbito, como afirma Libâneo (2009, p. 1) “[...] ganha importância a compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares, de modo a conectar a didática à lógica científica da matéria ensinada”. Assim, para o autor, a didática só faz sentido se estiver conectada à organização científica de cada campo disciplinar.

Apoiando-se nessas reflexões, evidencia-se a fundamental junção entre o pedagógico e o epistemológico, pois tanto os conhecimentos mais gerais da didática, aqueles que transcendem o campo específico de cada disciplina, quanto às peculiaridades de cada ciência são importantes para o ensino. Essa integração dos conhecimentos se mostra como uma atividade complexa, que sustenta a didática disciplinar e, no caso da disciplina e ciência que regem essa pesquisa, a didática da Geografia, articulando o pedagógico à epistemologia do pensamento geográfico. Essa efetiva conexão, sempre a luz dos diferentes contextos da prática de tal junção, é uma atribuição que caracteriza o ofício do professor. É do docente a função de articular os conhecimentos que provêm dos diferentes campos da ciência com os conhecimentos didático-pedagógicos, que são os conhecimentos da didática e outras disciplinas ligadas às ciências da educação (como por exemplo, a psicologia e a sociologia da educação).

Tendo em vista essa importante articulação dos conhecimentos pedagógicos e dos epistemológicos, algumas pesquisas subsidiaram e têm impulsionado o aprofundamento dos trabalhos sobre as didáticas disciplinares, como alguns autores têm defendido (BOLÍVAR, 2005; LOPES; PONTUSCHKA, 2015; OLIVEIRA, 2015). Dentre essas pesquisas que fomentaram esse debate se destaca o trabalho realizado por Lee S. Shulman (2014) e seus colaboradores, o qual se centra na busca por compreender os saberes docentes, ou seja, aqueles saberes que são adquiridos pelo professor em diferentes momentos da formação e mobilizados em sua prática. O pesquisador parte da necessidade de se analisar e refinar boas práticas para, a partir disso, compreender o processo de ação e raciocínio pedagógico, verificando quais são os conhecimentos inerentes à essa profissão e que podem contribuir para a melhora da formação do professor e sua prática, assim sendo, o autor valoriza o professor e os saberes que sustentam essa profissão, em uma busca por elevar o caráter profissional dessa atividade.

No interior de um amplo programa de pesquisas, Shulman e seus orientandos identificaram o *missing paradigm* (o paradigma esquecido), que se refere ao modo como os professores transformam em ensino os conteúdos específicos de cada disciplina. Evidenciando o domínio dos conteúdos pelo professor para ensinar, o autor buscou compreender a maneira como determinados tipos de conhecimentos da matéria e estratégias didáticas interagiam na mente dos professores (SHULMAN, 2014).

Shulman (2014) discute e apresenta uma base de conhecimentos docentes necessários ao professor para ensinar e identifica as fontes dessa base de conhecimento, ou seja, as áreas da pesquisa acadêmica, bem como, da prática didática das quais os professores extraem o



conhecimento profissional. Essa base de conhecimentos, identificada pelo pesquisador, refere-se aos conhecimentos que os docentes necessitam para atuar, cuja constituição forma um repertório profissional, construído ao longo do período de formação e de sua vida docente, necessário para realizar um bom ensino e promover a aprendizagem dos alunos.

Os conhecimentos docentes, identificados por Shulman (2014), são adquiridos de diferentes formas, tanto durante seu processo formativo quanto ao longo de sua carreira profissional. Para o pesquisador, são quatro grandes fontes de onde os professores podem extrair os conhecimentos necessários para construir suas práticas e ensinar, sendo que, esses conhecimentos são constantemente configurados e reconfigurados no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Essas fontes são identificadas e classificadas pelo pesquisador do seguinte modo:

[...] (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 207).

A partir da indicação dessas fontes de aquisição, o pesquisador apresenta os conhecimentos docentes de base, dividindo-os em sete conjuntos de saberes, que advém e ao mesmo tempo sustentam os trabalhos dos professores. Shulman (2014) denomina esse repertório de: 1. conhecimento do conteúdo; 2. conhecimento pedagógico geral; 3. conhecimento do currículo; 4. conhecimento dos alunos e de suas características; 5. conhecimento de contextos educacionais; 6. conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica; 7. conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dentre esses sete tipos de conhecimentos, o pesquisador enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo<sup>15</sup> (CPC), pois, conforme sustenta, refere-se a um “[...] amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, 2014, p. 206), por isso, constituiu-se na categoria de conhecimento docente mais importante. O CPC é construído pelo professor ao longo de sua

---

<sup>15</sup> É mister destacar que, em pesquisa realizada por Oliveira e Lopes (2018), o conhecimento pedagógico do conteúdo se destaca como um dos saberes docentes importantes para o desenvolvimento e utilização de jogos geográficos no ensino dessa disciplina.

carreira profissional, se tratando, assim, de um tipo de conhecimento que é construído cotidianamente, do planejar das aulas ao entrar na sala de aula e ensinar os conteúdos de sua disciplina, e que é enriquecido ao se unir aos outros conhecimentos adquiridos e mobilizados pelo docente (OLIVEIRA, 2015).

Como argumenta Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse

[...] porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 207).

Nessa perspectiva, entende-se que o docente combina os conteúdos específicos da ciência aos conhecimentos pedagógicos, isto é, aos modos de ensinar os conteúdos, ao longo de sua carreira profissional, desenvolvendo, dessa maneira, diferentes formas de expor os conteúdos da disciplina aos diferentes grupos de alunos. Como argumentam Lopes e Pontuschka (2015, p. 79),

O CPC revela-se concretamente nos exemplos ilustrativos, nas analogias, nas explicações e nas demonstrações usadas pelo professor com o intuito de tornar o conteúdo de ensino atraente, acessível e útil aos alunos. Pode ser identificado, também, na capacidade de o professor antever dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo etc. Mostra-se, assim, na singular habilidade que têm os bons professores em converter criativamente os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos.

Depreende-se, que, além de conhecer o conteúdo, o professor precisa dominar, à luz dos diferentes contextos da prática, as diferentes formas de ensiná-lo, por meio de uma combinação especial de conteúdo e pedagogia que é desenvolvido pelo próprio docente. Dessa maneira, infere-se que o CPC é um aporte teórico precioso para o desenvolvimento das didáticas disciplinares e as intenções desta tese, porque aponta para a fundamental articulação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos didático-pedagógicos.

Essas reflexões promovidas por Shulman (2014), na medida em que destacam o CPC como principal conhecimento de base, aproximam-se das didáticas disciplinares e, diretamente, da Didática da Geografia, uma vez que valoriza o conteúdo da disciplina, seus conhecimentos

específicos, articulados aos didático-pedagógicos. Nessa perspectiva, “[...] o CPC pode contribuir efetivamente para a compreensão e o desenvolvimento teórico e prático da Didática da Geografia porque revela conceitualmente a interdependência existente entre conteúdo e pedagogia.” (OLIVEIRA, 2015, p. 127).

À vista disso, compreende-se que o professor, apoiado em seu arcabouço de conhecimentos profissionais, deve articular seus conhecimentos didático-pedagógicos e os epistemológicos da ciência geográfica para edificar meios didáticos de alcançar um ensino significativo e proporcionar elementos que possibilitem aos discentes desenvolverem e mobilizarem conceitos. Desse modo, ao elaborar estratégias didáticas, fundamentados nessa articulação, o docente desenvolve uma didática própria da Geografia, sustentada por sua base de conhecimentos. Essa Didática da Geografia pode ser compreendida como

[...] um conjunto de saberes que, considerando os conteúdos desta disciplina, busca as formas mais adequadas para, no contexto social do aluno, promover a educação geográfica. A Didática da Geografia escolar deve contribuir para a construção de conhecimentos geográficos que facilitem uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual os alunos vivem e, principalmente, sobre o espaço que ocupam, compreendendo como este é (re) organizado no seu cotidiano. (OLIVEIRA, 2015, p. 45)

Entende-se que a Didática da Geografia se fundamenta na confluência entre a epistemologia do pensamento geográfico e o pedagógico, ou seja, na articulação entre os conhecimentos geográficos e os conhecimentos didático-pedagógicos, considerando, ainda, os diferentes contextos sociais em que os professores e alunos estão inseridos, se aproximando, assim, do CPC, como já indicado.

Apoiando-se nessas reflexões e considerando os objetivos desta tese, é necessário reafirmar neste momento, a importância da compreensão, pelo professor, da epistemologia da Geografia, sua construção histórica, os conceitos de base e seus princípios, pois o docente precisa entender as condições de produção do conhecimento de sua disciplina e sua consistência lógica (GOMES, 2017). Assim, articulando esses conhecimentos aos didático-pedagógicos, ou seja, os fundamentos da educação, a sociologia e a psicologia da educação, os professores transformarão os conteúdos geográficos a serem ensinados em conteúdos geográficos a serem aprendidos pelos discentes (LOPES, 2010; 2016).

A compreensão da inseparabilidade entre o conhecimento geográfico e o conhecimento didático-pedagógico, sintetizada no domínio pelo professor do conhecimento pedagógico dos

conteúdos geográficos ensinados, contribui efetivamente para que este construa uma didática própria. Ao construir uma Didática da Geografia, o professor dessa disciplina cria condições para que o discente desenvolva o conhecimento geográfico, seus conceitos e princípios para analisar a organização espacial, possibilitando, por consequência, a construção de um raciocínio próprio dessa ciência, o raciocínio geográfico. Pode-se aqui ressaltar que a Didática da Geografia compreendida dessa forma é um conhecimento de excelência para a produção de jogos geográficos, porque permite clarificar os modos mais adequados de unir o conteúdo a ser ensinado à sua forma ideal, ou seja, mais adequada.

O entendimento dos fundamentos e desenvolvimento da Didática da Geografia permite ao docente, entre outras coisas, identificar a melhor forma e que mais pode contribuir para o ensino de determinado conteúdo, como, por exemplo, o emprego de um jogo geográfico em sala de aula, que, ao articular uma forma e um conteúdo geográfico, colabore para a construção do raciocínio geográfico pelos discentes. Essa discussão mostra como a qualidade da prática pedagógica dos professores incide diretamente no desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo aluno. Investe-se, portanto, nesta pesquisa, na potencialidade das didáticas disciplinares de modo geral e particularmente da didática da geografia em subsidiar teoricamente o uso e a produção de jogos geográficos, pois se entende que para o desenvolvimento de materiais que possam mobilizar conceitos nos discentes e, por conseguinte, desenvolver o raciocínio geográfico, é necessário a valorização das especificidades epistemológicas dessa disciplina.

Nesse momento da reflexão, é importante ressaltar que são muitos os desafios enfrentados pelo professor para a edificação de suas práticas e, conseqüentemente, da Didática da Geografia. Verifica-se, ainda na formação inicial desses profissionais, uma evidente desarticulação entre os conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos. Como salienta Lopes (2016), não é incomum que os professores reclamem da falta de pedagogia quando cursaram as disciplinas específicas e da falta de Geografia quando cursaram as disciplinas pedagógicas. Ou seja, os conhecimentos geográficos não são articulados aos pedagógicos para que os futuros docentes conheçam estratégias pedagógicas inerentes aos conteúdos da disciplina.

Outro problema enfrentado pelos professores se refere às questões estruturais do ambiente escolar, as quais, muitas vezes, não possibilitam uma estrutura física adequada, nem material para elaboração de recursos didáticos, menos ainda uma carga-horária que o permita planejar melhor as atividades e assim por diante. Isso reverbera a advertência de que não se

pode colocar sobre os ombros do professor a carga e a culpa por todos os problemas da educação. É imprescindível considerar que esses educadores estão inseridos em um contexto de trabalho com regras bem definidas, que, como salienta Sacristán (1999), pode ser obscurecido pelas ideias sobre a autonomia dos docentes, mas que está balizado por questões políticas e históricas, condicionando a prática à um controle burocrático.

Diante desses enfrentamentos é fundamental que haja uma maior aproximação dos debates acadêmicos com a realidade vivenciada diariamente pelos docentes, além disso, é necessário promover para o docente o aprofundamento teórico sobre essas temáticas, a troca de experiências e a promoção de seu conhecimento produzido na prática. Assim, desejando alinharem-se as perspectivas apresentadas ao longo dessa seção, discutir-se-á na próxima seção a utilização dos jogos no processo ensino-aprendizagem, visando refletir sobre o jogo e a qualidade que o torna geográfico e com o objetivo de fornecer aportes teóricos e metodológicos para sua confecção pelo professor.

## **5 JOGO GEOGRÁFICO: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO**

Esta seção objetiva discutir o uso de jogos em sala de aula de modo geral e, particularmente, perseguindo os objetivos dessa pesquisa, como um recurso didático impulsionador do ensino de Geografia. Busca, ainda, compreender e caracterizar os jogos geográficos como uma ferramenta que, ao possibilitar a mobilização de conceitos e princípios geográficos, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, auxiliando o docente a atingir as finalidades pedagógicas desejadas.

Para atingir tais objetivos expõe-se, inicialmente, uma reflexão geral sobre os jogos e sua definição, evidenciando a relação histórica desses materiais com o desenvolvimento da humanidade e, mais especificamente, com o processo educacional. Na sequência, identificam-se os jogos como componentes de estratégias didáticas, refletindo sobre suas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, direcionando a discussão para o jogo geográfico, sua definição e características particulares, qualificando-o como um recurso promotor do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Após a apresentação dessas reflexões, serão expostas pesquisas que fornecem aportes para a construção de jogos, visando pontuar os avanços teóricos que aqui se buscam e, por fim, apresenta-se o encaminhamento teórico-metodológico para a confecção de jogos geográficos, objeto desta pesquisa.

### **5.1 O jogo para a humanidade e para a educação: breve história**

O jogo faz parte da construção das relações humanas e se constitui através dessas, ou seja, seu significado foi construído no decurso da história da humanidade. Desse modo, é possível afirmar que foram muitos momentos históricos e distintas sociedades que influenciaram na definição e compreensão do que é jogo, cada um dos diferentes contextos sociais criou, e continua criando, sua própria concepção de jogo (KISHIMOTO, 1994). À vista disso, diversos pesquisadores buscam compreender o significado e a definição dessa ferramenta lúdica, bem como, identificar os elementos que a caracterizam.

Nessa perspectiva, Vial (2015), no que lhe concerne, ao apresentar um breve levantamento histórico sobre a existência de jogos e a relação do homem com esses em suas

práticas cotidianas, revela que estes instrumentos estiveram presentes nas mais antigas civilizações e nas diferentes religiões, mesmo nas mais coercitivas, pela reconhecida necessidade do divertimento. Se apoiando nessas reflexões, o autor evidencia que o jogo resulta da própria condição humana e, em cada período e em cada lugar, esse tipo de atividade foi revelada e empregada de distintas maneiras, ao mesmo tempo engajadas e desinteressadas, assim, sua origem se perde na noite dos tempos.

Por outra perspectiva, Kishimoto (1994), ao discutir o jogo na educação infantil, afirma que não é fácil defini-lo em consequência de suas especificidades e múltiplas aplicações nas diferentes culturas, visto, também, que existem diversos tipos de jogos, que possuem características que os aproximam e os distanciam. Para a autora, essa dificuldade em estabelecer uma definição aumenta quando um determinado comportamento pode ser visto por alguns como jogo e para outros como não-jogo, como por exemplo, um treinamento.

Leif e Brunelle (1978) confirmam a dificuldade de definir o jogo e afirmam que isso ocorre, dentre outros motivos, porque este perpassa por todas as fases da vida, ou seja, evoluiu da infância à velhice, passando pela adolescência e pela maturidade, possuindo, em cada uma dessas etapas, um significado. Com isso, os autores, ao buscarem compreender o jogo como conduta lúdica em todas as idades, salientam que a permissão é a característica principal no jogo do adulto, enquanto no adolescente essas condutas se centram na identidade pessoal do sujeito, mas há algo em comum nessas duas fases, tanto na maturidade quanto na adolescência o jogo é caracterizado pelo distanciamento da realidade e de oposição ao trabalho. Na infância, por sua vez, observa-se que “[...] em suas condutas lúdicas a criança se relaciona com o adulto segundo os três pares que se seguem: tutela e liberdade, discricção e disponibilidade, estimulação e segurança.” (LEIF; BRUNELLE, 1978, p. 35, grifos do autor). Desse modo, ainda que seja de difícil definição, o que caracteriza o jogo, para os pesquisadores, é a oposição ao real, sendo o brinquedo o objeto que simboliza essa oposição.

Para Huizinga (1980, p. 3), em *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (publicado originalmente em 1938), o jogo é mais antigo que a própria cultura e é **no** e **pelo** jogo que a civilização surge. Corroborando as ideias já destacadas, o pesquisador, se apoiando em outros autores, ressalta que diversos trabalhos buscaram, de maneiras divergentes, definir a função biológica do jogo, contudo, não chegaram a uma verdadeira compreensão de seu conceito, o que demonstra, mais uma vez, a dificuldade em defini-lo.

O autor, embora não discuta em sua obra a relação e as possibilidades do jogo no ensino, demonstra a sua conexão com o direito, com a guerra, com a poesia e com as formas de arte, apontando-o como inerente a cultura humana, desde as mais remotas civilizações. Frente a isso, indica que o jogo extrapola as fronteiras de uma atividade puramente física ou biológica e defende que o mesmo possui um sentido, um significado à ação, assim, está sempre ligado a algum propósito.

Ao discorrer a respeito das características formais do jogo Huizinga (1980) o qualifica como uma atividade voluntária, praticada a partir de regras bem definidas, dentro de certos limites de tempo e de espaço e acompanhada pelos sentimentos de exaltação, tensão, alegria e distensão, se distanciando da realidade. Isto posto, o autor considera que é o divertimento que define a essência do jogo, desse modo, é diretamente oposto a seriedade. À vista disso, nas palavras do teórico o jogo é

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 1980, p. 16).

Embora considere que o jogo não é passível de uma definição exata, em termos lógicos, biológicos ou estéticos, o autor, entende que

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (HUIZINGA, 1980, p. 33).

Depreende-se que, a partir dessas características, Huizinga (1980) compreende o jogo como uma função da vida, uma atividade livre, mas com regras que a organizam, e que, a partir do divertimento, possibilita a interação social, à vista disso, considera que o jogo tem “um fim em si mesmo”.<sup>16</sup> Diante disso, ainda que não apresente um significado para o que é o jogo, o

---

<sup>16</sup> Considerando a perspectiva que sustenta essa tese, entende-se que esse pode possuir finalidades específicas agregadas, como as educacionais, corroborando as ideias que aqui se evidenciarão.



autor tece diversas particularidades que fundamentam sua utilização e o difere de outras ações e atividades, contribuindo para a construção da definição do mesmo.

Jacquin (1963), por sua vez, em *A Educação pelo Jogo* (1960), compreende o jogo como a atividade mais importante da infância, com características que o constitui como um substituto e oposto ao trabalho e como um meio para o desenvolvimento da criança e de seu engrandecimento moral. À vista disso, o autor então define o jogo como

[...] uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado. O jogo tem por função essencial ministrar à criança o prazer moral do êxito que, enriquecendo-lhe a personalidade, lhe dá uma certa suficiência não só a seus próprios olhos, como aos dos outros (JACQUIN, 1963, p. 25, grifo do autor).

Verifica-se que, tal qual as concepções dos demais autores já apresentados (LEIF; BRUNELLE, 1978; HUIZINGA, 1980), Jacquin (1963) sublinha que o jogo é uma atividade livre que possui regras, o que indica esse elemento com uma importante característica. Outra ponderação que se destaca é a superação de um obstáculo estabelecido pelo jogo, na medida em que esse problema instigará o jogador a buscar uma solução e, conseqüentemente, tornar-se vencedor, o que possibilitará o estímulo à aprendizagem.

A partir da definição apresentada, o pesquisador expõe, por idade, sexo e grau de interesse, uma classificação do que chama de espécie principal de jogos, sendo eles, jogos de: proezas individuais; proezas – competição; imitação e imaginação; competição cooperativa; cooperação sem rivalidade; jogos de azar. Com base nessas espécies principais outros jogos se ramificam, considerando a essência desses.

Diante das reflexões, observa-se que as definições de Jacquin (1963) e de Huizinga (1980) possuem pontos de encontro, visto que, para ambos o jogo não é uma atividade imposta, isto é, o participante joga de maneira voluntária e espontânea, com regras que são livremente definidas e, ao mesmo tempo, obrigatórias. Contudo, distanciam-se na medida em que, para Huizinga (1980), o jogo deve ter como essência o divertimento, com fim em si mesmo, já, para Jacquin (1963), mesmo concedendo certo prazer ou divertimento, o jogo tem por função alcançar o êxito moral e enriquecimento da personalidade da criança, o que indica também uma finalidade educacional.

A partir das ponderações dos teóricos estudados, é possível inferir que o jogo se desenvolveu e se modificou em diferentes tempos e espaços, foi e é empregado pela sociedade

de diversas maneiras e em distintos contextos sociais, a partir de suas características lúdicas e de divertimento. Desse modo, a concepção sobre o que é jogo se modificou nas várias culturas.

Tomado por seu viés lúdico e outras perspectivas, como pelas relações de poder, o jogo esteve e está presente na vida humana, perpassando a infância, a adolescência, a maturidade e até a velhice de distintas maneiras e representações, ou seja, manifesta-se em todas as fases da vida, se efetivando através de diferentes jogos ou brinquedos (LEIF; BRUNELLE, 1978). Assim, como já afirmado, todas essas particularidades que circundam o jogo e seu significado dificultam caracterizá-lo, defini-lo e entendê-lo com precisão.

Porém, ainda que seja difícil defini-lo, considerando as asserções dos pesquisadores vinculados a esse campo de investigação e aqui apreciados, compreende-se o jogo como uma atividade livre e voluntária, realizada a partir de regras indispensáveis e estabelecidas livremente, que possui como essência o divertimento e que se mostra, ao mesmo tempo, engajada e desinteressada, mas sempre ligada a algum propósito, como a aprendizagem. E, considerando a perspectiva educacional, que aqui se busca atingir com o emprego desse recurso, acrescenta-se a essa definição uma função eminentemente pedagógica.

Partindo dessa compreensão sobre suas características e os elementos que constituem o jogo, bem como, das indicações já explicitadas de que os jogos estão presentes nas diferentes sociedades, desde o início da história da humanidade, em alguns momentos sendo abominados e, em outros, tendo sua utilização expandida nas distintas idades e esferas da vida, faz-se substancial, nesse ponto da discussão, refletir sobre a relação dos jogos com o processo de ensino-aprendizagem ao longo do decurso histórico.

Como já assinalado, desde a antiguidade o jogo é visto como uma atividade oposta ao trabalho e as atividades sérias, isto é, como algo não-sério, como recreação, e útil para o descanso da mente (KISHIMOTO, 1994; VIAL, 2015). Nessa direção, Leif e Brunelle (1978) ressaltam que na sociedade industrial essa oposição entre trabalho e jogo, trabalho e lazer, é intensificada e as pessoas ficaram enclausuradas nessa dicotomia, nesse momento, “O jogo é, assim, apenas um modo de não trabalhar, e ao mesmo tempo ele se define sobretudo dessa maneira puramente negativa” (LEIF; BRUNELLE, 1978, p. 81). Evidentemente, ocorreram mudanças nesse pensamento e em momentos posteriores o jogo ganha notoriedade e passa a ser incorporado às relações sociais.

Nesses períodos, essas distintas maneiras de se entender o jogo incidiram diretamente no emprego desses materiais na educação. À vista disso, quando se refere ao emprego dos jogos

como um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, historicamente, revela-se que esses foram, em alguns períodos, bem aceitos em sala de aula, contudo, em outros momentos foram retirados das escolas por concepções pedagógicas para as quais o jogo não tem valor formador, com base na oposição entre trabalho e jogo (KISHIMOTO, 1994; LEIF; BRUNELLE, 1978; VIAL, 2015).

Até o início do século XX os jogos foram utilizados nos processos educacionais em diferentes perspectivas pedagógicas, ora visando apenas o divertimento, isto é, como momento apartado do processo de ensino-aprendizagem, ora, inversamente, objetivando a aprendizagem, mas sem sua essência, o divertimento. Contudo, a partir desse período, com a hegemonia da concepção tradicional nas escolas, há uma negação das possibilidades dos jogos no ensino e, como pondera Vial (2015), a retirada desses recursos das aulas, uma vez que essa concepção pedagógica passa a exigir um procedimento baseado na seriedade e no preparo para o trabalho, consequência do desenvolvimento das sociedades industriais. Diante disso, as escolas, acompanhando o contexto social e cultural em que estavam inseridas, proibem o lazer e o jogos nas atividades educacionais objetivando que o aluno aprenda, até as coisas fáceis, de forma difícil. Tais medidas tiveram o apoio de uma grande parcela dos pais que não consideravam ser efetivamente “uma aula” situações em que o jogo fosse inserido, já que, em suas concepções jogar na escola era perda de tempo (VIAL, 2015).

Simultaneamente a essas ações de afastamento dos jogos na escola, há uma tendência contrária a esse movimento, na qual alguns pesquisadores buscaram compreender, evidenciar e incentivar a utilização do jogo em sala de aula por um viés educacional. Nessa perspectiva, esses materiais foram percebidos e empregados por seu duplo aspecto lúdico, como uma alavanca para despertar o interesse do aluno e, também, como um material que possibilita e apoia a abordagem de uma temática educativa pelo professor (LEIF; BRUNELLE, 1978; VIAL, 2015).

Jacquin (1963), entre outros autores, é um dos pesquisadores que contribui com a discussão nesse período, apontando a preciosidade do jogo como material educacional e a importância de seu emprego pelo professor com o objetivo de instruir e de educar a criança. O autor ressalta as possibilidades desse recurso, afirmando que o jogo exercita as habilidades físicas e intelectuais da criança, contribui para a construção da conduta moral e da disciplina, permite que se conheça a criança e, além disso, é eficaz para que o professor conquiste a confiança e reciprocidade do aluno. Diante disso, ressalta que ao utilizar o jogo é necessário

observar, considerando cada idade, a capacidade física, intelectual ou moral dos alunos, de modo que o material atenda aos seus desejos e necessidades. No entanto, Jacquin (1963, p. 71), pondera “[...] que o jogo não é a única atividade capaz de interessar à criança, que o trabalho autônomo pode e deve tomar lugar cada vez maior em sua vida e não se deve, portanto, transformar tudo em jogos”.

Identifica-se que toda essa relação entre os jogos e a sociedade, nas diferentes esferas, impactou e continua impactando no modo como esses recursos são compreendidos, bem como, na maneira como são utilizados e, evidentemente, no processo educacional esse cenário não é diferente. Evidencia-se que, no processo de ensino-aprendizagem, as perspectivas se modificaram e deram diferentes sentidos ao uso desses recursos e é nas concepções que destacam os jogos como materiais que podem contribuir para o desenvolvimento dos discentes que centra a reflexão deste trabalho.

Como é possível observar, a partir dos autores apresentados, no século XX estudos evidenciaram as potencialidades e possibilidades criadas com o uso dos jogos no ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Atualmente, muitas pesquisas têm impulsionado seu emprego em sala de aula e, portanto, constroem e fornecem aportes teóricos e metodológicos para professores. Na pedagogia foram produzidos muitos trabalhos que contribuíram com essa perspectiva, mas, igualmente, em outras áreas do conhecimento, também podem ser encontrados estudos focados na utilização de jogos como fator impulsionador da aprendizagem dos diferentes conteúdos por elas veiculados. Dentre estes estudos, destacam-se disciplinas como a Química, a Matemática e a Geografia.

Exemplo dessas pesquisas, na Química, é a tese de Soares (2004), intitulada de *O lúdico em química: jogos e atividades lúdicas aplicados ao ensino de química*, na qual o pesquisador apresenta uma ampla discussão sobre as teorias da aprendizagem e sobre os jogos, enquanto recurso didático, além de expor o desenvolvimento e aplicação prática de jogos que contém conteúdos da Química, buscando promover o uso desses materiais, bem como de outros recursos lúdicos, no ensino dessa disciplina.

As pesquisas de Grandó (1995; 2000), dissertação e tese, respectivamente intituladas de *O jogo suas possibilidades Metodológicas no Processo Ensino aprendizagem da Matemática e O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*, são exemplos de trabalhos na Matemática. A autora realiza uma profunda discussão teórica sobre a temática e, na tese, discute o uso de dois jogos específicos, buscando discutir e impulsionar o emprego de jogos no ensino,

como um material capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento matemático.

Na Geografia, um exemplo é a pesquisa realizada por Breda (2013), *O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar*, que tem como objeto de estudo os jogos. A autora, a partir de referencial teórico sobre os jogos no ensino, analisou quebra-cabeça, jogo da memória, jogo de tabuleiro e duas versões de dominós, confeccionados especificamente para trabalhar conteúdos da Geografia escolar, como Educação Ambiental e Cartografia.

A dissertação de Verri (2017), intitulada *Criação e implementação do jogo Desafio Urbano: contribuições para o ensino-aprendizagem de Geografia* é outro exemplo, na qual a pesquisadora, apoiada nos aportes teóricos sobre jogos e a didática da Geografia objetivou, por meio da pesquisa-ação, produzir, implementar e avaliação o Jogo “Desafio Urbano” como recurso pedagógico para o trabalho com temáticas da geografia urbana de modo geral e, particularmente, da cidade de Maringá, Pr. Desse modo, analisa um processo prático de criação de material e avalia sua aplicabilidade no ensino dessa disciplina na educação básica.

Por fim, pode-se citar o trabalho desenvolvido por Oliveira (2018), *A utilização de jogos por professores de Geografia na educação básica*, que objetivou discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos como recurso didático por professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa, distintamente das demais, não propôs um desenvolvimento prático de jogos, mas sim, um aprofundamento teórico na compreensão a respeito do modo como esses materiais são empregados em sala de aula, pelos docentes, seus objetivos, tipologias, resultados alcançados e dificuldades enfrentadas na utilização dos jogos.

À vista disso, infere-se que esse movimento, impulsionador do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem direcionou diversas pesquisas para a temática, em distintas áreas do conhecimento. A partir dessa tendência, é possível observar um forte movimento que, de diferentes perspectivas, tem evidenciado o poder dos jogos no processo de ensino, buscando atualizar o entendimento sobre os jogos e contribuir para o emprego desses materiais lúdicos, em todas as etapas da Educação Básica. Contudo, como pontua Oliveira (2018), ainda hoje se observa uma resistência à implementação desses recursos em sala de aula, por parte da comunidade escolar.

Essas contribuições teóricas buscaram e buscam apontar a importância desses materiais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, considerando, especialmente, apropriação do conhecimento relacionado a cada campo disciplinar. Entretanto, é necessário ressaltar que,

ainda que o número de pesquisas que possuem como objeto de estudo os jogos voltados para o ensino, venham crescendo ao longo dos anos, a maior parcela desses trabalhos são relatos de experiências envolvidas em práticas de sala de aula, ou seja, discutem o desenvolvimento de um ou mais jogos didáticos sem, contudo, apresentar um aprofundamento teórico que norteie de modo mais incisivo o uso desses materiais. Diante disso, a discussão segue na direção do uso de jogos que contribuem para o ensino de Geografia, visando aprofundar a base teórica que sustenta a construção e utilização de jogos geográficos.

## **5.2 O jogo como recurso didático no ensino de geografia**

Diversos autores (KISHIMOTO, 1994; GRANDO, 1995; 2000; CASTELLAR; VILHENA, 2011; SILVA, 2014b; VERRI, 2017; BREDA, 2018; OLIVEIRA, 2018), em suas reflexões teóricas, têm defendido, em uníssono, as possibilidades e potencialidades do uso dos jogos na educação. A partir desses estudos, compreende-se que esses materiais, enquanto instrumentos lúdicos podem ser empregados no processo ensino-aprendizagem para auxiliar professores e alunos a alcançarem objetivos instrucionais e impulsionar a apropriação e o desenvolvimento do conhecimento.

Nessa perspectiva, ao destacar que a utilização desses recursos em sala de aula oferece diversas potencialidades, infere-se que o jogo, quando inserido no ambiente escolar pelo professor de modo consciente e com planejamento adequado, produz uma situação que propicia a socialização dos alunos entre seus pares, com os docentes e, especialmente, com o conteúdo. Isso impulsiona o trabalho em equipe e desenvolve no aluno uma conscientização sobre a participação coletiva e colaborativa, que impacta na sua construção enquanto cidadão (GRANDO, 1995; 2000; CASTELLAR; VILHENA, 2011).

Além do caráter socializador, o jogo possui também uma dimensão lúdica que, quando bem compreendida, motiva e amplia o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem em sala de aula. Dessa maneira, contribui com o ensino e para o desenvolvimento da criatividade, se revelando um fator dinamizador desse processo: “O uso de jogos, como um recurso para o processo de ensino-aprendizagem, torna-se um material atrativo, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa” (BREDA, 2018, p. 27).

O jogo, utilizado com finalidades educacionais, deve apresentar um obstáculo a ser superado, isto é, uma situação problema, que precisa ser resolvida pelo discente, contribuindo, desse modo, com a construção do senso crítico, instigando o desenvolvimento de estratégias, bem como, a tomada de decisões pela avaliação das distintas possibilidades de solução do obstáculo (JACQUIN, 1963). À vista disso, esse recurso promove a participação ativa do aluno na mobilização de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades cognitivas. Nessa direção, como salienta Silva (2014b), o uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem

[...] contribui para um ensino que confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar. (SILVA, 2014b, p. 143).

O uso desse instrumento didático podem possibilitar, ainda, o desenvolvimento e a inclusão de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, transtorno neurológico, ou deficiência física, na medida em que os estimulam a socializarem, interagirem, organizarem o pensamento através dos conceitos e de estratégias, para efetuar as jogadas. Dessa maneira, o uso desse recurso contribui de diferentes maneiras para impulsionar a aprendizagem. Além disso, como Silva (2014b) afirma,

[...] a elaboração e a utilização de jogos e situações-problema em sala de aula podem ser importantes aliadas no processo de construção de conhecimentos, pois ao ser pensado e elaborado o jogo como instrumento pedagógico e de aprendizagem, pode contribuir para que o professor diagnostique os processos e as dificuldades apresentados pelas crianças durante a sua resolução. (SILVA, 2014b, p. 143).

Considerando essas reflexões, infere-se que o emprego do jogo, de acordo com os autores que subsidiam esta pesquisa (KISHIMOTO, 1994; GRANDO, 1995; 2000; CASTELLAR; VILHENA, 2011; VERRI, 2017; BREDA, 2018), é importante para: 1) promover engajamento, socialização, cooperação e criatividade; 2) desenvolver habilidades motoras, morais e cognitivas mais gerais, que transcendem as preocupações de uma disciplina em particular; 3) ensinar os conceitos relacionados aos conteúdos (inclusive mais abstratos) de cada disciplina do currículo escolar; e 4) identificar de dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo, de superar as mesmas.

Diante desses apontamentos, tem-se por pressuposto neste trabalho que o campo de pesquisas, que têm o jogo como objeto, já demonstrou suficientemente a relevância do emprego desses recursos em sala de aula. Trata-se, assim, de um campo de investigação que tem despertado crescente interesse dos pesquisadores preocupados especialmente com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na educação básica, nas diversas áreas do currículo escolar.

Entretanto, essa mesma literatura não deixa de pontuar as desvantagens em seu uso, verificadas notadamente quando inserido no processo de ensino-aprendizagem de modo puramente aleatório, sem a elaboração e a clarificação dos objetivos e sem buscar desenvolver no aluno o conhecimento. Ou seja, quando utilizado sem um adequado planejamento, o jogo não proporciona avanços na aprendizagem, pode se tornar apenas um recurso de gestão da sala de aula ou de simples divertimento e, ao contrário do que se deseja, contribui para o fortalecimento dos estigmas que sob ele pairam e, em consequência, para a manutenção da resistência em utilizá-lo em sala de aula.

O uso exacerbado dos jogos, como material com o qual podem ser trabalhadas toda e qualquer temática, isto é, sem critérios didáticos precisos, mostra-se também como um aspecto negativo. Outro problema ocorre quando o professor interfere demasiadamente no jogo ou o torna obrigatório, cerceando o caráter voluntário e dinâmico do instrumento. A competição tradicionalmente presente no jogo, do mesmo modo, pode ser vista como uma desvantagem, uma vez que é capaz de gerar discussões e brigas entre os alunos, contudo, esse aspecto do jogo pode, contraditoriamente, ser compreendido como positivo, na medida em que, com planejamento adequado, pode motivar o aluno a elaborar cooperativamente estratégias e identificar modos de resolver os problemas do jogo, para, assim, vencer a competição (GRANDO, 1995). Por fim, mais uma desvantagem é a indisponibilidade desses materiais e a falta de socialização de jogos entre professores e pesquisadores, o que impede o acesso aos materiais e incide na elaboração de novos jogos, demandando tempo, que, na maioria dos casos, falta ao docente.

Diante dessas reflexões, ressalta-se que o jogo, enquanto um recurso didático lúdico, não sana todos os problemas do ensino e da aprendizagem, no entanto, ao ser empregado a partir de um planejamento adequado, que considera a realidade escolar e dos alunos, bem como, as especificidades de cada conteúdo revela-se, vale repetir, um instrumento que desenvolve as habilidades motoras, afetivas e cognitivas, considerando os conhecimentos de cada disciplina,



no caso desta pesquisa, característico da Geografia, impulsionando uma aprendizagem significativa. Nessa direção, evidencia-se que o emprego do jogo em sala de aula possibilita o desenvolvimento e aquisição de conhecimento, os quais podem resultar em ação que extrapolam os interesses mais imediatos da educação e atinjam a vida em suas diversas dimensões (VERRI, 2017).

Na perspectiva desta pesquisa, o jogo, ao ser empregado na disciplina de Geografia, além das potencialidades já elencadas, possui primordialmente a função de contribuir para a construção e a mobilização de conceitos propriamente geográficos, sem subtrair, entretanto, o aspecto lúdico relacionado à possibilidade de diversão. Antes, aproveita-se dele como fator de motivação. À vista disso, concorda-se com Breda (2018, p. 27) quando assinala que “Aliar as potencialidades dos jogos com os objetivos da Geografia Escolar pode ser uma opção metodológica para o desenvolvimento de habilidades necessárias e de conceitos fundamentais da aprendizagem geográfica”.

Ressalta-se, então, que o jogo no ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno o uso consciente de conceitos, princípios e habilidades que o auxiliarão na produção de seu conhecimento, de maneira a possibilitar a associação dos conteúdos que o estrutura e a realidade por ele vivenciada. Dessa maneira, o recurso, atendendo aos objetivos dessa disciplina, oportunizará condições para a mobilização de ferramentas próprias da Geografia, levando o discente a pensar geograficamente. Corroborando essa reflexão, Verri (2017, p. 57) acrescenta que

Os jogos dedicados à Geografia devem cooperar nos propósitos de proporcionar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados pelo currículo escolar e seu propósito maior: a consecução da educação geográfica, ou seja, visam, integradamente com as demais disciplinas que compõem esse currículo, formar globalmente para o pensar e o agir cidadão.

Para contribuir com a consecução da educação geográfica, entende-se que o jogo deve considerar e refletir os conhecimentos geográficos construídos/transmitidos ao longo da história da ciência de referência e da própria disciplina escolar, ou seja, da trajetória epistemológica da Geografia. Isso, além de contribuir para que o aluno compreenda a importância dessa disciplina, o instigará a pensar por meio de conceitos e princípios próprios, para executar as jogadas e solucionar os problemas apresentados pela dinâmica jogo.

Para que jogo possa atingir essa função, é preciso que o professor o produza e o utilize na devida articulação de conhecimentos didático-pedagógicos e geográfico-epistemológicos. Assim, a tarefa de tornar mais fecundo o uso de jogos no ensino, “[...] exige que o professor organize os materiais, defina seus objetivos e planeje as aulas, o que implica ter capacidade de gestão de aula, resultando em uma análise prévia e conhecimento dos alunos, dos percursos didáticos e do modo como os conteúdos serão articulados.” (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 44 – 45). Uma vez que cabe ao professor a escolha/elaboração e a implementação dos jogos, deve estar atento a todos os aspectos que envolvem essa atividade, desde o conteúdo, os objetivos, os materiais utilizados, até, dentre outros elementos, o tempo que será destinado à prática, visando alcançar seus objetivos mais imediatos e os objetivos da educação geográfica.

Desse modo, de acordo com Verri (2017, p. 57),

A efetividade desse processo depende do esforço docente em mobilizar, criativamente e de maneira integrada, o uso dos conceitos (paisagem, lugar, território, região), o desenvolvimento de habilidades (localização, observação, representação, descrição, comparação, análise e síntese) e o despertar de atitudes (preservacionistas, de promoção da justiça, da cidadania etc.) que conjuntamente promovam o pensamento espacial e a “geograficidade” do jogo [...].

Nesse sentido, infere-se que a geograficidade do jogo é garantida pela propriedade de instigar o aluno, por meio da problemática que o estrutura, a exercitar o uso daqueles conceitos e princípios geográficos, que fornecem o suporte para o desenvolvimento da capacidade de raciocinar e pensar geograficamente. Assim, a proposta de um jogo pedagógico para o ensino de Geografia – um jogo geográfico – deve focalizar os grandes temas e objetivos, questões e procedimentos fundamentais dessa disciplina escolar. Deve, em certa medida, refletir sua epistemologia. (VERRI, 2017, p. 29).

Em esforço de síntese, entende-se, fundamentalmente, que a dinâmica de um jogo, especificamente geográfico, proporciona aos alunos a apropriação de conhecimentos reveladores dos modos de pensar, de fazer e de sentir desse campo do currículo escolar. O jogo, nesta perspectiva, permite aos alunos a mobilização de conceitos, princípios, procedimentos e valores que caracterizam essa área do currículo escolar e revelam, ao mesmo tempo, a relevância da educação geográfica na atualidade. A geograficidade do jogo, isto é, sua propriedade geográfica, mostra-se, assim, na inter-relação, intencionalmente planejada, entre seu conteúdo e sua forma (OLIVEIRA; LOPES 2016; VERRI, 2017). Vislumbra-se, assim,

como se buscará aprofundar na próxima subseção, um avanço teórico promissor para as intenções desta tese, um jogo propriamente geográfico, um instrumento didático cuja atribuição essencial é alavancar o processo de construção do raciocínio geográfico pelo aluno.

### **5.3 Jogos geográficos: em busca de uma definição**

Esta tese pretende fornecer subsídios teórico-metodológicos que estimulem o uso e a produção de jogos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia. Busca-se, como já mencionando anteriormente, favorecer o desenvolvimento pelos discentes de habilidades cognitivas gerais e, especificamente, a apropriação e a mobilização do raciocínio geográfico. Almeja-se, assim, impulsionar a utilização de jogos geográficos e, para tanto, é necessário responder questionamentos tais como: o que é um jogo geográfico? O que determina, propriamente, sua qualidade geográfica?

Pesquisa realizada anteriormente (OLIVEIRA, 2018) revelou que para uma grande parcela dos professores de Geografia o que torna o jogo geográfico é simplesmente o conteúdo inserido, ou seja, ele é geográfico quando aborda um ou mais temas geográficos que são trabalhados em sala, desconsiderando o modo como esse conteúdo é apresentado. Para uma parcela menor, para ser geográfico, o jogo necessita desenvolver habilidades nos alunos e, desse modo, contribuir para uma educação geográfica significativa, enquanto que, para um número ainda mais reduzido de professores, além do conteúdo, o que torna o jogo geográfico, é sua forma, que deve expressar em todos os seus aspectos o conteúdo. Frente a isso, infere-se que não há um consenso entre os professores, participantes da referida pesquisa, os elementos que determinam a “qualidade geográfica” do jogo, o que demonstra, com efeito, a necessidade de um embasamento teórico, destinado aos docentes, para sustentar a construção e utilização desses materiais. Entende-se, neste contexto, que é preciso “dar um passo à frente”.

Defende-se, nesta tese, que o emprego do jogo contribui efetivamente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, entretanto, como salientado, não é “qualquer jogo” ou o “jogo pelo jogo” que, por si só, auxilia o aluno na compreensão das temáticas geográficas. É necessário utilizar um material que considere os fundamentos da ciência e os objetivos específicos desse campo do currículo escolar, para possibilitar aos alunos a edificação do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, reverbera-se Oliveira e Lopes (2016, p. 174)

quando afirmam que “Ao jogar um jogo em sala de aula os alunos devem exercitar e interiorizar modos de pensar, de raciocinar e de investigar, próprios da ciência ensinada”.

Nesta pesquisa, compreende-se que os jogos, propriamente geográficos, devem promover o desenvolvimento e/ou a mobilização do raciocínio geográfico, para tanto, devem expressar a epistemologia da Geografia, os grandes temas, conceitos e princípios que fundamentam e caracterizam essa ciência e, conseqüentemente, a disciplina escolar. São geográficos, na medida exata em que: a) impulsionam a apropriação desse tipo de conhecimento pelos alunos; b) sem negar as possibilidades da interdisciplinaridade, estimulam modos de pensar e de fazer, específicos deste campo do currículo; e c) possibilitam a construção e a mobilização de conceitos e princípios dessa ciência, resultando no raciocínio geográfico.

Desse modo, considerando os aportes teóricos já apresentados, pode-se afirmar que esses instrumentos devem proporcionar ao aluno a oportunidade de exercitar raciocínios centrados na análise do espaço geográfico com o propósito de compreender criticamente os processos de sua produção e, integradamente, as significações e conseqüências para o viver social. Defende-se, assim, que o jogo geográfico se estrutura dialeticamente, a partir do amálgama entre os fundamentos da Geografia, os elementos do jogo e os fundamentos didático-pedagógicos, que são respectivamente, **conteúdo, forma e sujeito**.

**O conteúdo do jogo** deve ser geográfico, ou seja, a temática deve ser apresentada a partir de uma situação passível de ser analisada pelo instrumental teórico-metodológico produzido pelos geógrafos, envolvendo problemas reais localizados, preferencialmente, no cotidiano do aluno, ainda que de maneira lúdica. Essa situação-problema deve revelar fenômenos sociais e naturais que instiguem o discente a estudá-la, compreendê-la e solucioná-la utilizando os conhecimentos geográficos. À vista disso, entende-se que os fundamentos epistemológicos da Geografia devem ser considerados para a elaboração do material e, na mesma medida, se revelarão a partir dos conhecimentos desenvolvidos e mobilizados em cada jogada.

A situação-problema apresentada no jogo, considerando o divertimento, a descontração, a competição e a cooperação proporcionadas por esse recurso, deverá instigar o discente a responder onde, como e o porquê, desse modo, será necessário mobilizar conceitos e princípios, próprios da Geografia, para analisar e solucionar a situação. É possível, também, que tenha como objetivo contribuir para que o aluno desenvolva um conceito, como paisagem, território, região, espaço e lugar, ou outros derivados destes, ou ainda um princípio geográfico, como

localização, orientação e escala. A temática escolhida para o jogo, evidentemente geográfica, determinará os objetivos do jogo, bem como, os objetivos que o professor deseja atingir com a atividade, associados às habilidades cognitivas e motoras gerais, mas, principalmente as que embasam a práxis geográfica. Nessa perspectiva, o jogo contribuirá, por meio do lúdico, para que o aluno raciocine geograficamente.

Sublinha-se que os jogos possuem **elementos** que os constituem e que potencializam seu emprego no processo de ensino-aprendizagem, são eles: objetivos, narrativa, mecânica, estética e regras. E no jogo geográfico, o conteúdo abordado no material deve estar articulado e presente nesses elementos, para que, desse modo, estejam explícitos os conceitos e princípios que embasam a análise geográfica, da situação apresentada. Diante disso, a temática estará embutida no formato do jogo, ou seja, em seus objetivos (como já ressaltado) em sua narrativa, em sua mecânica, em sua estética e em suas regras.

Por meio da narrativa, em que se apresentará o enredo do jogo e a situação problema, será revelado a jornada que, dentre outros fatores, pela aventura, provocará o interesse, envolvimento e engajamento dos alunos. A mecânica do jogo, ou seja, como cada jogador deve efetivar seus movimentos, como cada turno e cada rodada funcionará, pode mesclar tanto as já conhecidas desses recursos, (percorrer uma trilha, jogar dados, ler cartas, jogar 1 vez por turno etc.), como as conectadas aos princípios geográficos (localização, descrição, analogia etc.). Na estética do jogo, ou seja, nos elementos que compõem visualmente o material, como o tabuleiro, cartas, peões etc., podem ser utilizados de modo articulado, por exemplo, mapas, gráficos, imagens de satélite, figuras, entre outras linguagens presentes no processo de produção e de comunicação do conhecimento geográfico, e que sejam, evidentemente, utilizadas de modo intencional, fazendo parte do material e não apenas para ilustrá-lo, dessa maneira, deve-se escolher um tipo de jogo que melhor expresse o conteúdo.

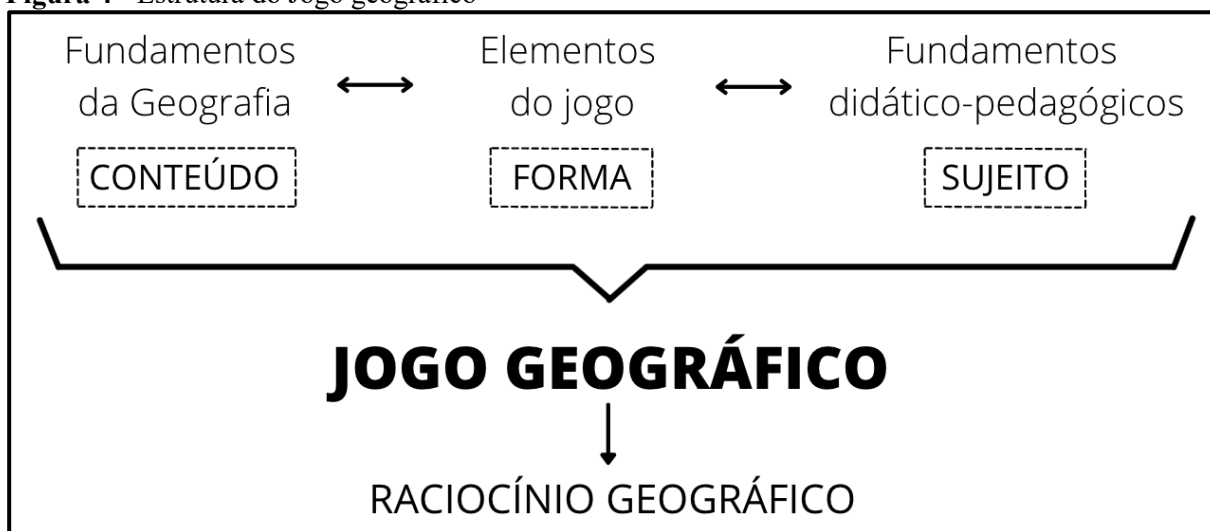
Frente a esses argumentos, reforça-se a imprescindível articulação entre forma e conteúdo para a construção de um jogo geográfico, uma vez que, proporcionará uma imersão na temática abordada e levará o aluno para além das habilidades mais gerais, a desenvolver e mobilizar os conceitos e princípios da Geografia, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Ressalta-se, também, que essa aprendizagem ocorre impulsionada pelo divertimento e pela ludicidade desses materiais.

**Os fundamentos didático-pedagógicos** também são importantes elementos do jogo geográfico, uma vez que, é necessário levar em consideração a realidade de cada turma e de

cada aluno, sua expectativa, vivência, necessidade e desejo. Nesse sentido, é substancial considerar o sujeito, tanto no processo de elaboração e construção quanto no momento da implementação do jogo em sala de aula.

Define-se, portanto, os jogos geográficos como jogos didaticamente organizados que articulam e explicitam uma temática geográfica, tanto em seu conteúdo quanto em seu formato. Focados em, através de sua mecânica, situação-problema e objetivos, mobilizar, desenvolver e promover o uso de princípios e conceitos, próprios da Geografia, para que, assim, o aluno desenvolva e mobilize o raciocínio geográfico. A partir dessa sistematização, apresenta-se uma sintetização esquematizada abaixo (Figura 4), visando explicitar os aspectos que estruturam o jogo geográfico.

**Figura 4** - Estrutura do Jogo geográfico



Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, o jogo geográfico, conforme definido nesta tese, deve possuir uma estrutura geográfica. Ou seja, deve estar organizado de tal modo que expresse a íntima conexão entre seu conteúdo e sua forma, a efetiva geograficidade do material, sua identidade geográfica. Essa correlação deve impulsionar o aluno a avançar no desenvolvimento do conhecimento dessa área do currículo, visto que, os desafios que o discente enfrentará ao jogar, as estratégias que necessitará criar, exigirão a utilização de conceitos e princípios geográficos. Assim, volta-se a afirmar: a qualidade especial do jogo geográfico, isto é, seu atributo fundamental, é a capacidade de proporcionar ao jogador o exercício e a apropriação de conceitos e habilidades

intelectuais que, considerando a epistemologia da Geografia, definem a especificidade deste saber no campo da ciência e no currículo escolar.

Tem-se por pressuposto que a utilização desse instrumento contribui com o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em Geografia e com o desenvolvimento do raciocínio geográfico, oportunizando aos alunos exercitarem os modos de pensar próprios dessa ciência, para, desse modo, compreender e analisar a organização espacial dos fenômenos, bem como, as práticas espaciais que circundam suas vivências. Nessa perspectiva, o jogo geográfico pode ser empregado como um caminho de didatização dos conteúdos geográficos, pois se mostra capaz de contribuir para a apropriação de novos conhecimentos. Desta feita, revela-se um valioso instrumento a ser empregado pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Diante dos apontamentos desta subseção, infere-se que a elaboração de jogos geográficos deve estar baseada diretamente em três importantes elementos dialeticamente articulados: o **conteúdo, o sujeito e a forma**. E, para efetivar esse processo de criação do material, de modo que atinjam os objetivos esperados, no processo de ensino-aprendizagem, como se busca nesta tese, o professor necessita fundamentar-se teoricamente. Diante dessa necessidade, a seguir, discutem-se propostas de construção desses materiais, visando avaliar a evolução desses fundamentos.

#### **5.4 Caminhos de organização e elaboração de jogos**

O jogo, como se destacou anteriormente, mostra-se como um material que contribui efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem e, na medida que mobiliza, nos alunos, o interesse pelo conhecimento, contribui para que o professor atinja seus objetivos educacionais e, de modo específico, no ensino de Geografia, favorece o desenvolvimento do raciocínio geográfico, como se apresenta nesta tese. Dessa maneira, é necessário que o docente, ao eleger um jogo ou confeccioná-lo, tenha clareza teórica e metodológica quanto à elaboração e ao uso desse instrumento no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva e considerando o objetivo desta tese de apresentar um encaminhamento teórico-metodológico para a construção de jogos voltados para os professores de Geografia, discute-se nesta subseção duas concepções que intentam fornecer suporte para o desenvolvimento desses recursos. Essa reflexão, pautada nos trabalhos de Jacquín (1963) e

Breda (2018), busca, observando a relevância de ambas, compreender a evolução teórica nesse campo e entender os avanços que o encaminhamento desta tese poderá proporcionar.

Há um claro avanço entre as duas propostas, pelo momento em que cada uma foi escrita, bem como, pela perspectiva teórica em que se fundamentam. Ambas contribuem para as discussões efetivadas, cada qual em seu momento histórico, sobre a criação e utilização dos jogos e fornecem suporte para os professores. À vista disso, apresentam-se os aportes sem a intenção de indicar uma como melhor que a outra, mas, como já ressaltado, visando observar a evolução entre elas.

Jacquin (1963), se baseando nos fundamentos psicológicos e pedagógicos do jogo, apresenta para educadores de seu tempo, pessoas e interessados em empregar esse recurso, de maneira bem detalhada, os processos indispensáveis para uma organização rápida e precisa para sua utilização e obtenção de êxito com a atividade. É importante ressaltar que o autor não direciona esse encaminhamento de modo específico para as escolas, mas para a utilização de jogos com crianças, diante disso, discute etapas para a implementação de todos os jogos, sejam eles educativos ou não, desde os de proeza, passando pelos de imitação, os coletivos e os de cooperação, até os de esportes de competição.

O teórico inicia apresentando o que se pode chamar de manual de utilização, destacando a importância de se conhecer e organizar os materiais, para tanto, exibe um extenso índice de jogos, com o objetivo de auxiliar em sua organização. Na sequência, apresenta quatro operações que orientam a realização da atividade, são elas: a seleção do jogo, a organização, a explicação e a finalização do jogo.

Sobre isso, o pesquisador destaca que

A seleção dos jogos é a operação mais importante do chefe dos jogos. Se sua escolha não é boa, o jogo fracassa, por falta de providências ou julgamento; ou, então, só oferece às crianças um passatempo inútil, quando poderia sugerir-lhes atividades tanto educativas como também apaixonantes. (JACQUIN, 1963, p. 122).

No momento da escolha do jogo, como salienta o autor, deve-se considerar as condições materiais: as crianças, as finalidades e o equilíbrio do dia – se referindo ao uso equilibrado de materiais ao longo do dia, contudo, Jacquin (1963) aponta que não é necessário que todos os



materiais escolhidos tenham um tema específico<sup>17</sup>. A segunda operação consiste em, a partir da escolha do jogo, colocá-lo em condições de ser executado, ou seja, na organização do material, do espaço onde será implementado e dos jogadores.

A terceira operação indicada pelo autor é a explicação do jogo, a qual implica em uma apresentação que possibilite a todos compreender as regras do material e que facilite a concentração dos jogadores, a divisão das equipes e o início da partida. Toda essa explicação, bem como a mediação, coordenação e manutenção da ordem deve ser feita por um árbitro, em outras palavras, um juiz. A última operação que orienta a atividade, segundo o psicólogo, é o término do jogo, já que o tempo de duração do jogo não deve exceder o cansaço das crianças para que não percam o interesse.

Infere-se que essa proposta de Jacquin (1963), mesmo considerando o jogo capaz de desenvolver habilidades gerais, principalmente motoras, nas crianças, não explicita as potencialidades do uso desses materiais no processo de ensino, e não considera a importância de um determinado conteúdo ou de conceitos embutidos no material, de modo a proporcionarem, além da diversão, uma aprendizagem científica. Evidentemente, isso não diminui as reflexões do autor, apenas indica as perspectivas teóricas do momento em que foram realizadas.

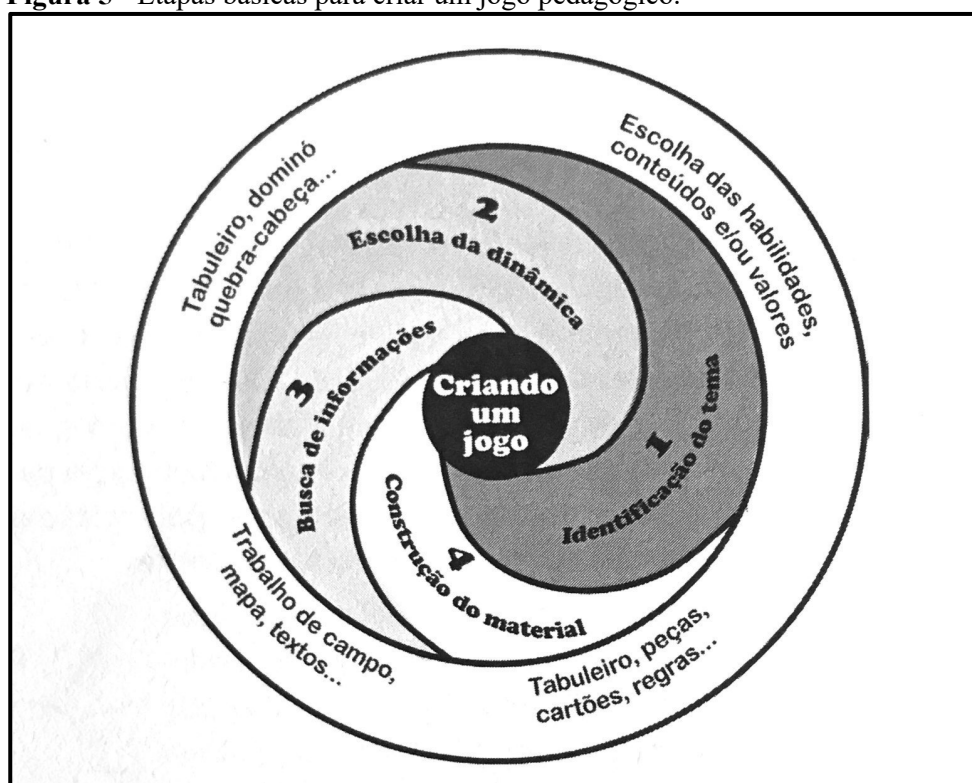
Breda (2018), por sua vez, acompanhando avanços teóricos no campo da pedagogia e principalmente do ensino de Geografia, reflete sobre a utilização e confecção de jogos geográficos, com foco na cartografia. Esses jogos geográficos, como concebidos pela pesquisadora, são jogos pedagógicos, que objetivam a aprendizagem do tema estudado e são elaborados com imagens e mapas, que se encaixam nos conteúdos da Geografia. Para a autora, é importante que o docente confeccione os próprios jogos, pois, desse modo, as potencialidades do material, de estimular o uso das noções cartográficas e dos conceitos geográficos, serão ampliadas e possibilitarão o alcance simultâneo de objetivos distintos.

A autora indica que ao elaborar e confeccionar um jogo para ser empregado em sala de aula, na disciplina de Geografia, o professor deve considerar quatro importantes etapas de planejamento. Essas etapas, materializadas na representação exposta na Figura 5, são de: 1) identificação do tema; 2) escolha da dinâmica; 3) busca de informações e, por fim, 4) construção do material.

---

<sup>17</sup> Ressalta-se que essa concepção não se aplica neste trabalho, uma vez que, como já ressaltado, é imprescindível que todo jogo geográfico possua um tema específico.

**Figura 5** - Etapas básicas para criar um jogo pedagógico.



Fonte: Breda (2018)

Na primeira etapa, de identificação do tema, Breda (2018) indica que é o momento de detectar as habilidades, conteúdos ou valores que se deseja trabalhar no material e para essa tarefa o professor pode consultar tanto os alunos, visando atender as expectativas e necessidades dos discentes, quanto o currículo, para atender os objetivos curriculares. Na etapa de escolha da dinâmica, o docente deve escolher qual tipo de jogo irá utilizar, considerando o tempo de confecção do material, bem como, de duração da partida, para que esteja ajustado à distribuição da carga horária das aulas.

A autora indica que, após essas etapas, é o momento de buscar e organizar as informações, como imagens, gráficos, mapas etc., que serão utilizados para a confecção do jogo, adequando-os ao orçamento e ao tempo disponíveis. Por fim, na quarta e última etapa, a construção do material deve ser efetivada, assim, é necessário também elaborar explicações explícitas sobre os conteúdos do material, seus objetivos e suas regras, à vista disso, o tempo de confecção do jogo dependerá do material escolhido. Ao perpassar por todas as etapas, sem engessamento da produção, o professor criará um recurso que contribuirá para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, na disciplina de Geografia.

Os encaminhamentos de Breda (2018) acompanham a evolução das discussões realizadas pelos pesquisadores dessa área, tanto da pedagogia quanto da geografia, como ressaltado. A autora motiva o uso dos jogos e preconiza uma confecção desses recursos com o objetivo de, além de desenvolver habilidades mais gerais, promover a construção do pensamento espacial, principalmente a partir do uso da linguagem cartográfica. Dessa maneira, fomenta o emprego dessas ferramentas lúdicas na aula de Geografia, partindo do conteúdo, especificamente da linguagem cartográfica, expresso através das figuras, mapas, gráficos etc., contidos no jogo. Contudo, a pesquisadora, não cita o pensamento geográfico ou o raciocínio geográfico como objetivos a serem atingidos com o uso dos jogos.

As duas propostas expostas apresentam importantes etapas que auxiliam no processo de elaboração, confecção e utilização de jogos, porém, observa-se que, em ambas, não são detalhados os elementos do jogo, ou indicado como estes podem ser utilizados para motivar os alunos e mobilizar nestes a vontade de aprender, conta-se, apenas, com a motivação típica do lúdico. Quanto aos conteúdos, Jacquín (1963) não os considera importantes, uma vez que não se destinam, necessariamente, os jogos à aprendizagem. Breda (2018), por sua vez, deixa indicações quanto ao conteúdo, valorizando a linguagem cartográfica, mas não indica explicitamente a importância desse conteúdo estar articulado ao formato do jogo, ou com o objetivo de desenvolver o raciocínio geográfico. Nessa perspectiva, dentre outros pontos, entende-se que ainda há elementos que devem ser desenvolvidos para que os professores tenham acesso a aportes que os auxiliem na construção desses recursos lúdicos.

Considerando as reflexões apresentadas e tentando contribuir para a evolução dos aportes teóricos que sustentam o uso de jogos no ensino, e, de modo mais particular, contribuir para o ensino de Geografia, esta tese busca ir além das teorias e metodologias fornecidas por esses dois autores, sem desconsiderar a relevância de ambas. Assim, se sustentando nas reflexões apresentadas nas seções anteriores e, de maneira mais incisiva, nas asserções a respeito dos jogos geográficos, objetiva-se alavancar a elaboração e utilização de materiais que promovam a aprendizagem e mobilização de conceitos geográficos, que impulsionem, conseqüentemente, o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno. Para tanto, entende-se ser necessário, pressupostos teóricos mais concisos e fundamentos metodológicos mais detalhados.

Nessa perspectiva, para atingir esse objetivo, elaborou-se a proposta teórico-metodológica para confecção de jogos geográficos, que se sustenta nos pressupostos da didática

da Geografia, considerando as especificidades dessa disciplina, para ser utilizada por professores de Geografia. A proposta será exposta na subseção a seguir.

### **5.5 Uma proposta de encaminhamento teórico-metodológico para professores de Geografia**

A partir dos aportes teóricos apresentados ao longo deste trabalho, apresenta-se neste momento o encaminhamento teórico-metodológico para criação do jogo geográfico, o qual, como já indicado, busca fornecer subsídios para que professores de Geografia, especialmente da Educação Básica, possam refletir sobre o emprego dessa ferramenta e, principalmente, elaborar e confeccionar suas próprias ferramentas, de acordo com seus objetivos.

Ademais, visa ser um material que instigue e motive o docente a usar jogos ou outros recursos que contribuam para o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico, buscando alcançar os objetivos da Educação Geográfica. À vista disso, ressalta-se que esse encaminhamento não tem por objetivo ser o “único” ou “verdadeiro” caminho para a elaboração de jogos e, ainda menos, engessar a prática pedagógica, mas sim, contribuir para seu enriquecimento.

Salienta-se que uma primeira versão desse encaminhamento (Apêndice D) foi desenvolvida e utilizada no trabalho de campo ao longo das oficinas com as docentes participantes da pesquisa. Já, a segunda versão, exposta a seguir, possui alterações que são frutos de debates e reflexões geradas ao longo da pesquisa, tanto no processo de escrita, quanto na prática com as professoras. Visando proporcionar ferramentas, mas melhorar a experiência com o encaminhamento foi produzido também um documento de *design* de jogo geográfico, isto é, um *checklist* das etapas de criação (Apêndice E).

Esse encaminhamento, implicitamente, constitui-se por três momentos. No primeiro momento é explicitado ao professor seu papel mediador e criativo no processo de utilização dos jogos. O segundo momento é teórico, isto é, são apresentados os fundamentos e definições que norteiam a construção dos jogos geográficos. Por fim, a partir de embasamento teórico, o terceiro momento, que é metodológico, expõe nove etapas para a elaboração, confecção e implementação dessas ferramentas.

## **ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA CRIAÇÃO DE JOGO GEOGRÁFICO**

Essa proposta busca fornecer bases teórico-metodológicas para a inserção consciente do uso de jogos na prática docente em Geografia sem, contudo, “engessar” ou delimitar o processo de elaboração e uso desses instrumentos didáticos em sala de aula. Evidencia-se, assim, que todos os conhecimentos docentes são imprescindíveis para o emprego dos jogos; na perspectiva que aqui se apresenta, espera-se dos professores uma apropriação criativa.

O processo de confecção do jogo geográfico deve ser realizado pelo professor de Geografia e, ainda que se possa construir materiais interdisciplinares, em parceria com professores de outras disciplinas, é importante que o conteúdo geográfico, seus conceitos e princípios sejam bem definidos e delineados no jogo. É possível, também, que, com a mediação do docente, os próprios alunos elaborem jogos, atuando, dessa forma, de maneira ativa na construção desses materiais didáticos.

Compreende-se, vale repetir, que a produção e o emprego do jogo geográfico com finalidades didático-geográficas devem estar alicerçados no conhecimento sistematizado pela Geografia ao longo do tempo e, mais especificamente, na didática da Geografia, ou seja, na articulação entre o epistemológico e o pedagógico. Essa combinação de conhecimentos é realizada pelo professor, tanto no processo de construção do material quanto na seleção do conteúdo e no momento em que ele for empregado em sala de aula. Dessa maneira, o docente cria condições para que o aluno desenvolva seu conhecimento geográfico e construa, pela incorporação de conceitos e princípios, o raciocínio geográfico.

Diante disso, apresenta-se a seguir os fundamentos teórico-metodológicos para a confecção do jogo geográfico, compostos articuladamente, de dois momentos: No primeiro teórico, apresentam-se os fundamentos e definições que norteiam a construção dos jogos geográficos. E o segundo momento, metodológico, expõe nove etapas para a elaboração, confecção e implementação dessas ferramentas.

### **Fundamentos teórico-metodológicos**

O jogo é uma construção cultural lúdica que, tendo se desenvolvido ao longo do tempo e em diferentes lugares, faz parte da história da humanidade. Está presente em todas as fases da vida, da infância à velhice e, como material pedagógico, especialmente quando utilizado em

sala de aula, potencializa a exploração e a apropriação do conhecimento, se apresentando como um recurso didático de excelência para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as vantagens, proporcionadas pelo emprego desses recursos no ensino, considerando o divertimento e a motivação típicos do lúdico, destacam-se: a socialização, a inclusão, a participação coletiva e colaborativa, a curiosidade, a construção do senso crítico, o desenvolvimento de estratégias, bem como, de habilidades cognitivas e motoras. Compreende-se que, embora a utilização desses materiais apresente diversas vantagens, não é o uso do jogo pelo jogo, nem mesmo sua atratividade lúdica tomada isoladamente, que contribui para a eficácia do ensino nesse campo do currículo escolar, é necessário um planejamento adequado, tanto de sua elaboração, quanto de sua utilização.

O jogo, no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, na qualidade de recurso didático-pedagógico, revela-se muito interessante para a formação de sujeitos críticos, conscientes e questionadores, por promover a aprendizagem. Nessa direção, essa ferramenta lúdica tem o poder latente para ser empregada como um caminho de pedagogização dos conteúdos geográficos, pois se mostra capaz de contribuir para a apropriação de novos conhecimentos, desenvolvimento de conceitos e princípios geográficos e mobilização do raciocínio geográfico. Assim, o jogo, é entendido como recurso didático que possibilita ao aluno mobilizar, integradamente, conceitos - espaço, região, território, lugar e paisagem - e desenvolver princípios geográficos – localização, observação, descrição, analogia, escala – para analisar e compreender o mundo em permanente transformação.

Nessa perspectiva, por meio desse encaminhamento teórico-metodológico, propõem-se a elaboração de jogos geográficos, os quais pressupõe o adequado ajuste de seu conteúdo à forma, vale dizer: o jogo deve ser geográfico, tanto em seu conteúdo como em sua forma. É isso que, de fato, impulsiona os alunos a progredirem na construção do conhecimento geográfico. O material deve expressar, assim, uma identidade geográfica, deve ser estruturalmente geográfico. Com efeito, a qualidade especial do jogo geográfico, isto é, seu atributo fundamental, é a capacidade de proporcionar ao jogador o exercício e a apropriação de conceitos e habilidades intelectuais que considerem os fundamentos epistemológicos da Geografia, os quais definem a especificidade deste saber no campo da ciência e no currículo escolar.

À vista disso, os jogos geográficos são aqui entendidos como jogos didaticamente organizados que articulam e explicitam uma temática geográfica, tanto em seu conteúdo quanto

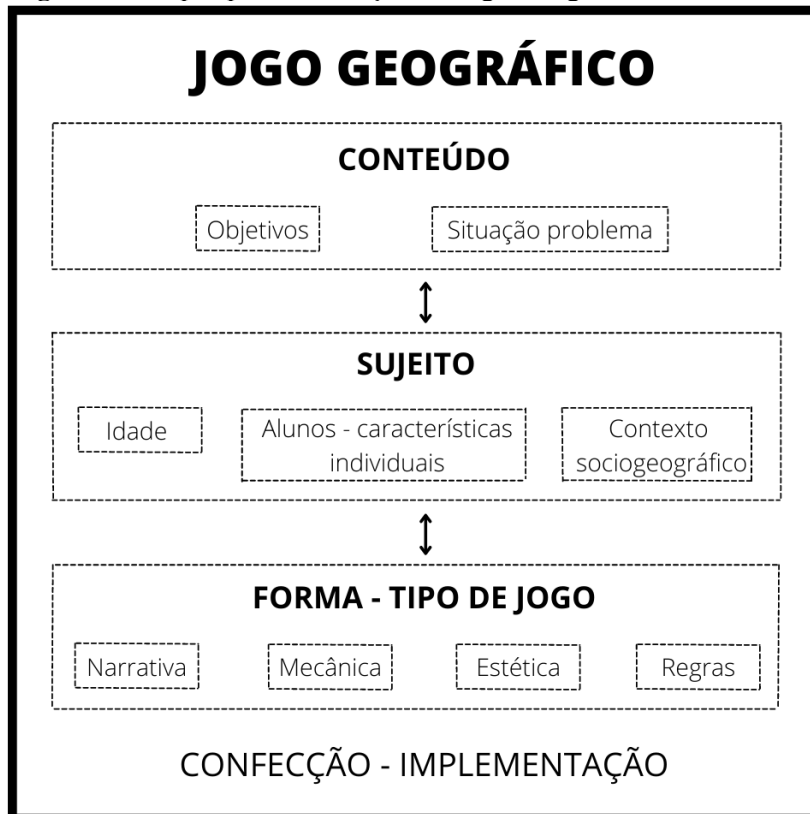
em seu formato. Focados em, através de sua mecânica, situação-problema e objetivos, mobilizar, desenvolver e promover o uso de princípios e conceitos, próprios da Geografia, para que, assim, o aluno desenvolva e mobilize o raciocínio geográfico.

Frente a esse objetivo do jogo geográfico, de contribuir para o desenvolvimento desse tipo de raciocínio, ressalta-se que o raciocínio geográfico é entendido aqui como um modo específico e complexo de operar com as categorias, conceitos – espaço, região, território, lugar e paisagem, bem como, os demais conceitos nestes conectados - e princípios geográficos – localização, observação, descrição, analogia, escala – para analisar e compreender a organização espacial dos fenômenos. Seu desenvolvimento e mobilização ocorrem a partir das distintas situações que são apresentadas e estudadas em sala de aula, como nos jogos, nos quais os alunos se deparam com problemas reais, cuja resolução implica na formação dos conceitos e dos princípios.

Diante disso, o jogo deve apresentar uma situação que objetive o desenvolvimento ou mobilização do raciocínio geográfico. A situação problema apresentada no recurso, considerando o divertimento, a descontração, a competição e a cooperação, deverá instigar o discente a responder onde, como e porque, desse modo, será necessário mobilizar conceitos e princípios, próprios da Geografia, para analisar e solucionar a situação. Assim, ressalta-se, como já indicado, que o conteúdo abordado no material deve estar articulado e presente nos elementos do jogo geográfico, para que, desse modo, estejam explícitos os conceitos e princípios que embasam a análise geográfica, da situação apresentada. Além disso, é necessário considerar a realidade de cada turma e de cada aluno, sua expectativa, vivência, necessidade e desejo. Dessa maneira, é substancial considerar o sujeito, tanto no processo de elaboração e construção quanto no momento da implementação do jogo em sala de aula.

Tendo-se esses pressupostos como norteadores, infere-se que a elaboração de jogos geográficos tem por base a inter-relação entre o **conteúdo**, o **sujeito** e o **formato** (tipo) do jogo, conforme o esquema a seguir (Figura 6):

**Figura 6** - Etapas para elaboração de Jogo Geográfico.



Fonte: Elaborado pela autora.

Propõe-se, destarte, que a elaboração do material tem como base um roteiro constituído por nove etapas inter-relacionadas, com evidentes vínculos entre si. Ou seja, embora sejam regidas por certa concatenação lógica, as etapas não devem ser tomadas de modo linear e engessadas.

Com material de anotação em mão, use a criatividade, planeje, desenvolva e confeccione o jogo, acompanhando as etapas a seguir:

### **1º Etapa** – Definir o conteúdo geográfico

Esta primeira etapa consiste em delimitar o conteúdo que será o foco central do jogo. A escolha da temática pode advir de alguma dificuldade que os discentes tenham, ou ainda, para despertar o interesse no conteúdo, ou por outro motivo, mas, essa escolha, deve ter como propósito maior o desenvolvimento de conceitos e princípios da Geografia.

A definição do conteúdo principal que será abordado no material é fundamental, pois é esse aspecto que direcionará a formulação dos objetivos, da situação problema e, dialeticamente, definirá seu formato, os materiais utilizados, a confeção e as regras que



orientarão os jogadores. Diante disso, a temática selecionada deverá ser expressa em toda a “dinâmica do jogo”, por meio das perguntas, figuras, ações dos jogadores etc.

## **2º Etapa** – Delimitar os objetivos.

Nesta etapa, em íntima conexão à anterior, é necessário planejar e delimitar os objetivos de aprendizagem que deseja atingir com o jogo, definindo, também, quais habilidades, conceitos e princípios o aluno irá mobilizar e/ou desenvolver ao jogar.

É importante ter clareza que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por exemplo, o raciocínio lógico, memória, atenção e outras. Possibilita, ainda, a construção da socialização, interação e cooperação entre os alunos. Contudo, é preciso buscar, ao definir os objetivos, a construção de conceitos e princípios especificamente geográficos, pois estes contribuirão para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

## **3º Etapa** – Elaborar a situação-problema.

Nesta etapa, deve-se, considerando os conteúdos e objetivos pedagógicos, elaborar uma problemática, ou seja, uma situação que guiará o jogo e que desafiará o aluno. Essa problemática, bem delineada, deve reproduzir uma situação real, ainda que utilize dados e elementos fictícios, e demandar a utilização de um ou mais conceitos que componham o vocabulário geográfico. Assim, o problema e a busca por sua solução instigarão o desenvolvimento das habilidades intelectuais e contribuirão para a construção do conhecimento geográfico.

## **4º Etapa** – Considerar as vivências dos alunos, o contexto em que vivem.

Esta etapa está amalgamada tanto às etapas anteriores quanto às que seguirão, uma vez que, ao elaborar todo o jogo, é necessário considerar as características da turma e, de modo individual, dos alunos, como, por exemplo, idade, interesses, vivências, capacidades cognitivas, conhecimentos prévios e os contextos sociogeográficos. Essas especificidades direcionarão, em certa medida, a definição do conteúdo, dos objetivos, do nível da problemática, do tipo de jogo e de suas regras. Assim, o jogo será construído adequadamente, considerando as particularidades coletivas e individuais dos alunos e possibilitará uma aprendizagem que os permita compreender a relação do conteúdo com sua vida.

### **5º Etapa** – Definir o formato/tipo do jogo

É o momento de definir o tipo de jogo, para isso, alguns exemplos podem ser utilizados: jogos de tabuleiro e de estratégia, jogos de tabuleiro com trilha, jogos de pergunta e resposta, jogos de montagem, jogos eletrônicos, dentre outros.

Para identificar o tipo de jogo é importante buscar o formato que melhor possa expressar o conteúdo, visto que, a forma e o conteúdo devem estar articulados e é por meio dessa inter-relação, entre a sua forma e seu conteúdo, que se revelará a efetiva geofricidade do material, proporcionando uma imersão no conteúdo por meio do jogo e promovendo a mobilização do raciocínio geográfico. É necessário também, como já explicitado na 4º etapa, que, ao definir o formato do jogo se considere as características dos alunos. Além disso, é importante avaliar o tempo que será gasto para a construção do jogo, bem como, para a implementação do material em sala de aula, para que esteja adequado a carga horária e as atividades que serão realizadas antes e depois da partida do jogo.

Ressalta-se que, ao buscar o formato adequado, o professor poderá criar o jogo e as regras, ou ainda adaptá-lo, ou seja, utilizar um formato e regras já existentes e modificá-los de acordo com a necessidade, se atentando para a explicitação do conteúdo.

### **6º Etapa** – Delinear os elementos: narrativa, mecânica e estética

Esta etapa se centra na elaboração de elementos do jogo, a narrativa, ou seja, o enredo que envolve o jogo; a mecânica, que define os procedimentos do jogo e o que acontece com o jogador; e sua estética, isto é, os componentes visíveis, como tabuleiro, cartas, avatares (peças que representam o jogador) etc.

A narrativa é fundamental, é por meio dela que se contará a história do jogo e se apresentará a situação problema, isso revelará uma jornada que, pela aventura e desafio, dentre outros fatores, provocará o interesse, o envolvimento e o engajamento dos alunos.

Na mecânica do jogo deve-se estabelecer os movimentos do jogo, o modo como cada jogador deve efetivar suas jogadas, como cada turno e cada rodada funcionara, sendo possível mesclar mecanismos já conhecidos, tais como, percorrer uma trilha, ler cartas, jogar 1 vez por turno, receber recompensas e *feedback* etc, como as conectadas aos princípios geográficos (localização, descrição, analogia etc.).

Na construção da estética do material, deve-se considerar seu formato geográfico, para tanto, pode-se utilizar, por exemplo, articuladamente, figuras, fotografias, mapas, croquis,

imagens de satélite, entre outras linguagens que frequentemente estão presentes no processo de produção e de comunicação do conhecimento geográfico. Entende-se, portanto, que tais linguagens não sejam empregadas apenas para ilustrar o material; elas devem, intencionalmente, fazer parte do jogo.

Nesse tipo de jogo, é importante evitar o fator sorte, ou seja, o uso de rolagem de dados, pois esses podem delimitar a escolha e uso de estratégias; evitar ações que façam o jogador ficar muitas rodadas sem participar, assim, as penalidades podem ser menos severas, para não desanimar; evitar também mecânicas que demandem muito tempo, pois, se o jogador esperar muito tempo até a próxima rodada, o jogo se tornará cansativo. Ao evitar essas situações, o jogo pode se tornar mais dinâmico, interessante e adequado a carga horária da disciplina.

#### **7º Etapa – Delimitar as regras do jogo.**

Nesta etapa, é preciso elaborar ou adequar as regras do jogo, para tanto, deve-se considerar os objetivos educacionais e do jogo (que devem ser explicitados aos alunos), a situação-problema, as necessidades e potencialidades de seus alunos, além do formato e dos elementos que compõem o material, ou seja, todas as etapas anteriores.

Ao elaborar as regras deve ficar evidente para o estudante-jogador, quantos participantes o material comporta, os objetivos do jogo, qual será a configuração inicial da partida, isto é, como as peças devem ser distribuídas e organizadas, como será decidido quem inicia o jogo e quais escolhas que devem ser feitas no início. É preciso, ainda, definir o funcionamento do turno e as ações de cada jogador por rodada, visto que, tais ações trarão consequências, também definidas pelo docente. Por fim, determinar o evento que estabelece o final da partida.

Vale ressaltar que as ações definidas pelas regras devem instigar, no aluno, a mobilização e o desenvolvimento dos princípios e conceitos geográficos, proporcionando aos estudantes-jogadores a apropriação de conhecimentos, modos de pensar e de fazer, específicos desse campo do conhecimento.

#### **8º Etapa – Confeção do jogo.**

Após o planejamento reflexivo e elaboração (no papel) é hora de, propriamente, construir o jogo. Assim, esta etapa é o momento de confeccionar os componentes do recurso que, considerando as etapas anteriores, podem ser: tabuleiro, cartas, quadros, marcadores,

avatares (peças que representam o jogador), dados, fichas, regras etc. Se o jogo for digital, é o momento de produzir os elementos e inseri-los na plataforma escolhida.

Quanto aos materiais utilizados para a confecção do jogo, estes devem ser escolhidos de modo a atender aos critérios do elaborador, podendo ser os de menor custo, recicláveis, de maior durabilidade, impressos, dentre outros.

Ao término da construção do jogo é fundamental que, antes de implementá-lo, se realize um teste, assim, é importante jogá-lo para verificar se está de acordo com o planejado, quanto à articulação entre conteúdo, formato e sujeito, bem como, aos objetivos, à mecânica, às regras, ao tempo da partida e, principalmente, ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

### **9º Etapa** – Implementação, avaliação e validação do jogo.

Nesta etapa final do encaminhamento é o momento de implementar em sala de aula o jogo geográfico, seguindo o planejamento e os objetivos estabelecidos. É importante realizar uma avaliação da aprendizagem dos discentes, mesmo que por observação, para verificar as contribuições do jogo, quanto a mobilização de conceitos, de princípios, do raciocínio geográfico e, de modo amplo, dos conhecimentos desenvolvidos.

A validação do jogo como recurso didático-geográfico se relaciona diretamente às possibilidades por ele proporcionadas de acesso e apropriação do conhecimento. Essa validação possibilitará realizar ajustes no material, de acordo com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

## 6 AVALIAÇÃO, TESTES E VALIDAÇÃO DO ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir do desenvolvimento do encaminhamento teórico-metodológico para criação de jogo geográfico, baseado nos fundamentos que sustentam esta tese, e seguindo os objetivos aqui propostos, realizou-se o processo de avaliação, teste e validação do encaminhamento. Essas etapas, que compõe o trabalho de campo, foram concretizadas por meio de oficinas, produção e implementação dos jogos, em parceria com três professoras de Geografia, de modo colaborativo (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2016). Inicialmente foram programadas três oficinas que seriam realizadas presencialmente, contudo, todo o planejamento foi atravessado pela pandemia da COVID – 19, originada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que teve início em fevereiro de 2020, gerando impacto nas diversas áreas do mundo todo e nesta pesquisa.

É necessário ressaltar que a pandemia e as restrições por ela causadas geraram grandes impactos nas atividades deste trabalho, tanto nos aspectos práticos quanto no emocional das participantes (pesquisadora e professoras). À vista disso, a organização e o cronograma das oficinas, bem como, o modo como foram realizadas, sofreram alterações, uma vez que, ocorrem remotamente, a partir da plataforma do *Google Meet*.<sup>18</sup> Além disso, a implementação dos jogos produzidos pelas professoras também teve que ser ajustada, desse modo, foi executada atendendo as exigências do momento. Entretanto, sublinha-se que as atividades foram concluídas, ainda que com muita dificuldade, diante dessa situação adversa que causou mudanças nos trabalhos e impossibilitou a realização de algumas ações.

Nessa direção, esta seção tem por objetivo apresentar e analisar os dados gerados e coletados, por meio de observações e entrevistas, individuais, durante toda a etapa de trabalho de campo, ou seja, nas oficinas realizadas em uma perspectiva colaborativa com professoras de Geografia do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá e durante a implementação dos jogos geográficos em sala de aula, que ocorreram nas instituições em que lecionam.

À vista disso, inicialmente, apresenta-se as professoras participantes da pesquisa e, na sequência, realiza-se uma exposição das oficinas, dos jogos confeccionados pelas participantes e da implementação desses materiais em sala de aula. Por fim, serão apresentadas as análises

---

<sup>18</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, que oferece uma plataforma para realização de videochamadas on-line.

das entrevistas efetuadas, seguindo os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MORAES,1999).

## 6.1 Professoras participantes da pesquisa

As três professoras, participantes da pesquisa, foram convidadas com base em suas práticas profissionais de uso dos jogos, com maior ou menor frequência, pelo desejo de aprimorar a inserção desses materiais em sala de aula, além do tempo de atuação profissional, o que lhes concede experiência de atuação prática, visto que, as participantes possuem entre 16 e 24 anos de carreira. No quadro 3, apresentado a seguir, é possível observar, de modo geral, o perfil das professoras, que tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, para preservar suas identidades.

**Quadro 3:** Perfil das professoras participantes

Professora	Tempo de atuação na docência	Formação acadêmica	Escolaridade
Sônia	16 anos	Geografia	Especialização
Taynara	20 anos	Geografia	Especialização
Elisandra	24 anos	Geografia	Especialização

Organização: Elaboração própria.

A partir desse perfil apresentar-se-á, individualmente, as professoras, destacando a formação, atuação profissional e utilização dos jogos em sala de aula, de acordo com as informações concedidas na primeira oficina e nas entrevistas.

### 6.1.1 Professora Sônia

Atuando há 16 anos na docência, a professora Sônia é graduada em Geografia, pela Universidade Estadual de Maringá e especialista em Meio Ambiente e Gestão Escolar. Atualmente, leciona em uma escola da área central da cidade de Maringá - PR, nos níveis de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio.

De acordo com as declarações da docente, em sua formação inicial não teve nenhuma disciplina que estimulasse a utilização de atividades lúdicas ou de jogos no processo de ensino-

aprendizagem. Mas, ao longo da profissão, teve contato com esses materiais, o que a possibilitou e incentivou utilizá-los. Assim, no decorrer do ano, a professora leva às suas turmas jogos eletrônicos, disponíveis na internet, como por exemplo: cruzadas; quebra-cabeças; jogos sobre países e capitais, que tem por objetivo, com o uso de um mapa, identificar a capital de cada país, além de jogos que utilizam as bandeiras, visando também que o aluno identifique países por meio de suas respectivas bandeiras.

De acordo com a professora, ela emprega os jogos em suas aulas por entender que esses recursos são interativos e dinâmicos e por tornarem o aprendizado dos alunos mais descontraído, possibilitando ao discente compreender a temática estudada de modo divertido. Em suas palavras, ela se sente motivada em utilizar esses recursos

[...] pra tornar uma aula mais dinâmica, porque assim, a gente vê que o ensino precisa ser mudado porque do jeito que está, só a gente falando, só teoria, não consegue alcançar a atenção e o aprendizado dos alunos também, então a gente se vira nos 30 e busca coisas pra dinamizar um pouco (SÔNIA).

À vista disso, segundo seu relato, a docente, ao participar da pesquisa, objetiva aperfeiçoar sua prática e aprofundar sua compreensão teórica sobre os jogos, para utilizar esses recursos em suas aulas para ampliar a interação dos discentes, bem como, a inserção de alunos com deficiência e com transtornos neurológicos.

#### 6.1.2 Professora Taynara

Licenciada em Geografia, pela Universidade Estadual de Maringá, e especialista em Neurociência e Aprendizagem, a professora Taynara leciona há 20 anos na educação básica. No momento atual, trabalha com um padrão de 20h/a em uma escola no município de Sarandi – PR, que se localiza na área central da cidade.

Ao ser questionada se durante a graduação teve alguma disciplina que estimulou a utilização dos jogos em sala de aula, a professora Taynara, relatou que: “Não, nenhuma disciplina trabalhou isso de forma específica e nem incentivou, por mais que eu fiz a licenciatura né?!” (TAYNARA). Apesar disso, emprega jogos em sala de aula, impulsionada, principalmente, por dois motivos, o primeiro, mais pessoal, é que por ter déficit de atenção e hiperatividade sempre aprendeu mais com o lúdico e com imagens. O segundo motivo, em suas palavras, é que:

Hoje eu vejo que tem um número grande de alunos que têm dificuldade na aprendizagem por vários motivos, deficiência intelectual, defasagem, às vezes o ambiente que a criança vive, sem estímulos em casa, então a gente vê que através do lúdico, através de jogos, a gente percebe que consegue avanços na aprendizagem. (TAYNARA).

À vista disso, a professora utiliza, em suas aulas, jogos de pergunta e resposta, jogo da forca, jogo da memória e quebra-cabeça, nas séries que leciona, geralmente, no primeiro trimestre do ano letivo. Os quais, conforme a educadora, são adaptados de acordo com as especificidades de cada conteúdo, assim como, as necessidades, vivências e anseios de seus alunos. Essa utilização, que objetiva, além da aprendizagem, o envolvimento dos alunos, tanto com os colegas quanto com o conteúdo trabalhado na atividade, segundo Taynara, apresenta resultados positivos, como a interação dos discentes, o interesse despertado para a temática explorada e a oportunidade de instigar o debate.

Assim, a professora compreende que esses recursos lúdicos, ao serem empregados no processo de ensino-aprendizagem, são estratégias que ampliam as possibilidades de aprendizagem e que podem também ser usados como um instrumento de avaliação, tanto dos alunos quanto de sua prática pedagógica.

### 6.1.3 Professora Elisandra

Formada em Geografia, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Presidente Prudente, em 1995, a professora Elisandra é especialista e atua na docência há 24 anos. Ela leciona em um colégio no município de Maringá-PR, para os níveis Fundamental (anos finais) e Médio.

Elisandra, como as demais participantes da pesquisa, não teve nenhuma disciplina, durante a graduação, que discutisse e estimulasse o uso dos jogos na prática pedagógica. Sua motivação para utilizar esses recursos vem de uma razão particular, durante a investigação, a professora demonstrou um apreço especial por jogos, revelando que possui distintos jogos e que gosta de jogar, tanto virtualmente quanto com o uso de tabuleiros, ela enfatizou que: “Eu adoro jogos, eu sempre aprendo muito pelo jogo, pela brincadeira, eu acreditava que meu aluno também, que ia facilitar a aprendizagem, por isso eu comecei a introduzir os jogos.” (ELISANDRA). Dessa maneira, investe no emprego dos jogos por, em primeiro lugar, ter um contato pessoal com esses materiais e, em segundo, por compreender suas potencialidades no



processo de ensino-aprendizagem. O uso desses materiais, de acordo com a docente, estimula a aprendizagem e o interesse pelo conteúdo, por já estarem presentes no cotidiano dos alunos, e ainda contribui para a diversificação das metodologias empregadas em sua prática pedagógica.

A docente revelou que emprega os jogos semanalmente em suas aulas, porém não em todas as turmas para que não se torne uma atividade cansativa e maçante para os alunos, além disso, investe em intercalar o uso desses recursos com outras práticas. Entre os jogos empregados em suas aulas se destacam: jogos de tabuleiro; jogos eletrônicos; dominó; bingo; caça ao tesouro, sendo eles materiais já existentes e/ou adaptados, de acordo com seus objetivos, bem como, as necessidades e potencialidades das turmas. Ela também constrói materiais para utilizar e, ainda, trabalha com a construção de jogos pelos alunos, por compreender que, desse modo, interagem com o conteúdo desde o início da produção do recurso e são instigados a estudar por esse motivo, proporcionando uma aprendizagem, tanto no momento da construção quanto ao jogar.

Os resultados obtidos com o uso desses materiais são positivos e perceptíveis, é possível observar, como indica a professora, avanços na aprendizagem dos alunos, desse modo ela relata que

[...] é com o passar do tempo que você vai observando [a aprendizagem] mais ainda. Se eu trabalhei com jogos no sétimo, é lá no oitavo que eu vou ver o resultado dos jogos do sétimo. Quando eu vou buscar aquele conteúdo que foi trabalhado, você observa que ele [aluno] te dá a resposta muito mais rápido que a turma que não foi trabalhado [com o jogo]. (ELISANDRA).

Essa avaliação é possível, pois a docente busca acompanhar os alunos durante os diferentes anos ou séries que compõe sua formação, ou seja, ela busca trabalhar com o 6º ano e seguir todos os anos seguintes lecionando para o mesmo grupo de alunos, conforme vão progredindo, até o ensino médio. Nessa perspectiva, é evidente que a professora Elisandra utiliza com frequência os jogos no processo de ensino-aprendizagem, o que assegura a ela um importante conhecimento sobre esses recursos e sua utilização nas aulas de Geografia.

## 6.2 As oficinas

Ao considerar a consecução do trabalho de campo e a participação colaborativa das professoras, as oficinas foram desenvolvidas com o objetivo de avaliar e testar o encaminhamento teórico-metodológica para criação de jogos geográficos. À vista disso, foram momentos de muita reflexão, debate e orientação não só a respeito do encaminhamento, como também, sobre os conceitos fundamentais para sua efetivação e quanto à própria prática das docentes.

Considerando esses apontamentos esta subseção tem por objetivo expor as atividades desenvolvidas de modo a descrever e elucidar os processos, nos quais, avaliou-se o encaminhamento e foram elaborados os jogos.

### 6.2.1 1ª Oficina: Apresentação da proposta e avaliação

A primeira oficina, proposta nesta investigação, realizou-se, nas dependências do departamento de Geografia, da Universidade Estadual de Maringá, em 01 de novembro de 2019, entre às 14h e 17h, seguindo os pressupostos da pesquisa colaborativa, aqui adotados. A oficina teve por objetivo apresentar, para as professoras participantes, a proposta teórico-metodológica para confecção de jogos geográficos, visando a observação, o debate e a avaliação reflexiva da proposta.

Dessa maneira, a oficina se iniciou com a apresentação da pesquisadora, sobre sua formação acadêmica e anseios na pesquisa, voltada ao Ensino de Geografia, seguida pela fala das professoras, que também se apresentaram, indicando: nome, escola em que atua e como utiliza os jogos em sala de aula. Após essa breve comunicação, a pesquisadora expos os objetivos da pesquisa, a metodologia que guiaria todo o trabalho e o papel colaborativo das participantes, para que estivessem conscientes de como a investigação se efetivaria.

Para dar sequência à discussão sobre os jogos, realizou-se uma breve explanação a respeito desses instrumentos, destacando aspectos históricos sobre seu uso, as definições elaboradas ao longo da evolução da humanidade, bem como seu emprego, suas potencialidades, possibilidades e dificuldades, no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, explicitou-se o emprego dos jogos no ensino de Geografia, dialogando com as professoras sobre o ensino dessa disciplina, o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos discentes e como os jogos

podem ser inseridos nas aulas. Em seguida, cumprindo com os objetivos deste trabalho, foi exposto às professoras o conceito de jogos geográficos e a base de sustentação que orienta sua criação – o conteúdo, o sujeito e a forma, como defendido nesta pesquisa.

Essa exposição foi realizada de modo a permitir a interação das professoras para que pudessem debater teoricamente a temática. Dessa maneira, ao longo da apresentação, as participantes refletiram sobre o uso dos jogos em sala de aula e apontaram suas experiências com esses instrumentos. À vista disso, a professora Elisandra citou como exemplo o *Town City*<sup>19</sup>, jogo que utiliza em suas aulas para debater, com os alunos, questões ligadas a urbanização e gestão de cidades. Além dos jogos, as docentes sublinharam outros recursos didáticos, que empregam em sala de aula para dinamizar a aprendizagem, como o *Lapbook*,<sup>20</sup> desenvolvido com os alunos em uma atividade pela professora Taynara. Ademais, expuseram como inserem esses materiais em suas práticas pedagógicas, debatendo a construção de recursos didáticos pelo professor e pelo aluno, bem como, o uso dos jogos eletrônicos.

Ao término dessa discussão, foi entregue para as participantes o encaminhamento teórico-metodológico, para que realizassem a avaliação da proposta. Após a leitura do material, objetivando efetuar a etapa inicial de avaliação, as professoras foram questionadas se, considerando suas experiências profissionais, modificariam algo no encaminhamento proposto. Em resposta, segundo as palavras da professora Taynara, não era necessário modificar o encaminhamento, visto que “[...] está muito claro o objetivo do jogo geográfico e o que diferencia o jogo geográfico dos demais jogos. As etapas também estão muito claras, auxiliando a elaboração do jogo”. A professora Sônia, seguindo esse mesmo posicionamento, destacou que o encaminhamento estava bem explicado por seguir uma sequência lógica, na qual, primeiro se pensa no conteúdo, depois no sujeito e, por fim, no tipo de jogo que será elaborado, além de discutir as necessidades quanto às regras, imprescindíveis aos jogos. Corroborando as ideias das duas participantes, a professora Elisandra, por sua vez, salientou que não sugeriria modificações no encaminhamento, pois as informações estavam claras. À vista desses

---

<sup>19</sup> *Town City* é um jogo de simulação de construção de cidades, em que o jogador é o prefeito e constrói a cidade, ao mesmo passo que existe a interação dos moradores virtuais, assim o jogador pode construir, otimizar, manter seus cidadãos felizes, gerar empregos e recolher impostos das edificações, atuando dessa maneira como um prefeito da vida real. O jogo foi desenvolvido pelo estúdio *Sparkling Society* e está disponível para celulares com sistema operacional Android.

<sup>20</sup> O *lapbook* é um modelo de livro interativo que possibilita que o aluno apresente o conhecimento de modo mais dinâmico, ativo e interativo, possibilitando a participação ativa dos discentes na construção do conhecimento exposto no material.

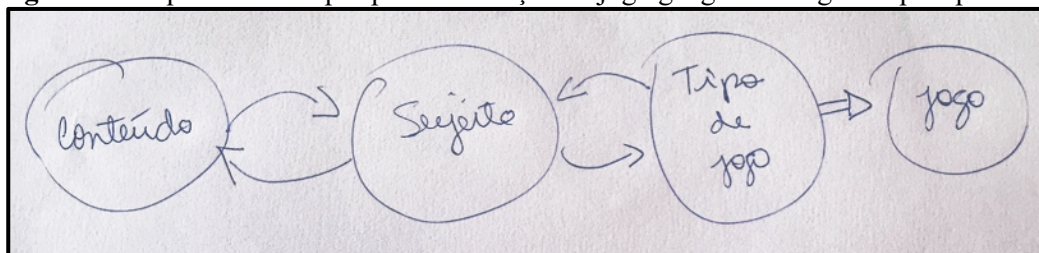
apontamentos iniciais, de que o encaminhamento teórico-metodológico para criação de jogo geográfico estava bem definido e conciso, sem necessidade de modificações, nessa primeira etapa do trabalho de campo não foram efetivadas mudanças no material.

As participantes destacaram, ainda, a relevância de a proposta ter incluído em sua base o sujeito, suas características e contexto sociogeográfico, e a necessidade de considerar esses fatores para a confecção do jogo, isso porque, para as professoras, ao se propor levar em conta as particularidades dos alunos, a interação destes com o material e diretamente com o conteúdo aumenta.

Outro ponto sublinhado pelas docentes foi a possibilidade de, a partir do encaminhamento, o aluno desenvolver um jogo geográfico, seguindo as orientações do professor. No entanto, esse apontamento foi indicado, pela pesquisadora como algo a ser ainda pensado e rediscutido, visto que, o aluno não possui o arcabouço de conhecimentos que o docente detém e isso implicaria diretamente na qualidade geográfica do material. Desse modo, foi acentuado, pela pesquisadora, que outros materiais podem ser desenvolvidos com os discentes, inclusive jogos, entretanto, diante das reflexões efetuadas neste trabalho, acredita-se não ser possível que os esses desenvolvam jogos propriamente geográficos.

Ao observar o esquema que sintetiza as etapas de criação do jogo geográfico a professora Sônia, pensou uma outra proposta e, considerando o aluno, apresentou outra forma de representar o esquema. Ela colocou o sujeito no centro, como se pode observar na Figura 4, esquematizada pela docente. Diante disso, a pesquisadora ponderou que a proposta original está assentada na inter-relação entre o conteúdo, o sujeito e o formato (tipo) do jogo, a qual, de maneira conexa, sustenta a qualidade geográfica do material. Sendo assim, se o sujeito for central na elaboração do jogo, se perderia a necessária importância do conteúdo, a qual possibilita a construção do conhecimento geográfico pelos alunos. Entretanto, é evidente que essa inter-relação, entre os elementos basilares, está presente no esquema criado pela professora, demonstrando, com efeito, o despertar criativo e reflexivo da docente, imprescindíveis para a criação desses recursos.

**Figura 7** - Esquema das etapas para elaboração de jogo geográfico sugerido pela professora.



Fonte: Elaborado pela professora Sônia.

O conteúdo, uma das bases para a construção do jogo geográfico, bem como sua delimitação, também foi tema de debate durante esse momento da oficina. As professoras indicaram que um panorama interessante, dentro dessa perspectiva, seria pensar em temáticas mais amplas para que fosse possível implementar o mesmo jogo geográfico em turmas distintas. Frente a isso, a professora Elisandra também indicou que elaborar um material com diversas situações problemas poderia provocar uma maior interação dos discentes com os colegas, com o material e, conseqüentemente, com o conteúdo. Diante dessas afirmações, foi salientado pela pesquisadora que o conteúdo a ser expresso no material deve ser geográfico para que o jogo, por meio de sua mecânica e situação-problema, mobilize no aluno conceitos e princípios geográficos, ou seja, os modos próprios de raciocinar dessa ciência.

Após essas reflexões efetuadas pelas professoras e pela pesquisadora, foi questionado às docentes: O encaminhamento para o desenvolvimento de jogos geográficos pode contribuir com a prática docente? Se sim, de que modo?

Para a professora Elisandra, o encaminhamento contribui com a prática ao deixar claro as fases para a confecção dos jogos, o que auxilia no processo de elaboração dos materiais. Corroborando a ideia, a professora Taynara afirma que a proposta contribui, pois “[...] tanto os objetivos quanto as etapas para a elaboração estão bem claras e contribuem para a prática”. Já, a participante Sônia salienta que, além de contribuir com a prática docente, o encaminhamento favorece o desenvolvimento dos alunos, na medida em que “[...] pode contribuir com a aprendizagem, com o desenvolvimento do pensamento geográfico, com a interação com os colegas e com a resolução de problemas”, pois o uso de jogos geográficos, como indicado na proposta, contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante de todos os apontamentos e reflexões realizadas pelas participantes nessa primeira oficina, depreende-se que o encaminhamento teórico-metodológico para confecção de jogos geográficos, ainda que em seu estágio inicial de apresentação, pode contribuir para a melhora da prática docente, na medida em que auxilia na reflexão sobre os conhecimentos

pedagógicos e epistemológicos materializados nos jogos e em sua articulação. Assim, segue-se na sequência para a apresentação das demais oficinas.

### 6.2.2 Oficinas de estudos

Fundamentando-se nos avanços teóricos alcançados com o desenvolvimento da tese até meados de 2020 e diante de reflexões realizadas a partir da primeira oficina, observou-se a necessidade de efetuar, com as professoras participantes, discussões que proporcionassem um aprofundamento teórico a respeito de conceitos fundamentais, como raciocínio geográfico e jogo geográfico, para a compreensão do encaminhamento teórico-metodológico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos jogos. Essas mudanças também foram necessárias, como já ressaltado, em consequência da pandemia da COVID-19, visto que, após a primeira oficina se iniciou o isolamento social e, diante da incerteza da durabilidade da pandemia, houve a exigência de um novo planejamento da pesquisa, o qual teve que ser revisto algumas vezes, e os encontros que seriam presenciais passaram a ser remotos.

Visto essa nova realidade, realizou-se um segundo encontro com as docentes, por videochamada (no *Google Meet*), para, brevemente, expor a reorganização das atividades e incertezas geradas pelo desenvolvimento das aulas de modo remoto. Nesse diálogo, foi também questionado se as professoras teriam disponibilidade e interesse na realização do aprofundamento das discussões teóricas, sobre raciocínio geográfico e jogo geográfico, o que foi prontamente aceito.

No terceiro e quarto encontro, com o propósito de fomentar uma reflexão, apresentou-se para as professoras uma exposição sobre a necessidade e importância de promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, bem como, os pressupostos que o constitui. Evidenciou-se ainda que, como indicado no encaminhamento, esse tipo de raciocínio também deve ser mobilizado pelos jogos geográficos. Tomando como base esses apontamentos, as participantes ressaltaram que sem conhecer o conceito, buscam atingir o desenvolvimento do raciocínio geográfico em suas aulas, embora as vezes as questões burocráticas exigidas dificultem uma prática efetiva nessa direção.

Além disso, compartilharam o uso de outros recursos, como filmes, e direcionaram suas preocupações e falas para a utilização e produção dos jogos. Ao exporem suas experiências, a professora Elisandra pontuou que o 9º ano é em sua perspectiva o melhor para se empregar

jogos, devido aos conteúdos abordados e pela idade, salientou, ainda, que no ensino médio os discentes gostam mais de jogos eletrônicos, como *SimCity* e *Fortnite*. Frente às preocupações com a implementação em sala de aula, devido à pandemia, a professora Elisandra sugeriu criarem um único jogo para que as três aplicassem, cada uma em sua escola, mas as demais participantes ponderaram que cada uma leciona para anos distintos e cada turma tem uma realidade, motivos que poderiam impossibilitar.

Esses dois encontros possibilitaram fomentar reflexões das professoras sobre suas práticas pedagógicas e o modo como utilizam os recursos didáticos para promover a aprendizagem. As discussões sobre a temática, também se mostraram mais tarde fundamentais para que as docentes compreendessem que a construção e emprego do jogo, como proposto no trabalho, deve estar baseada na mobilização do raciocínio geográfico.

O quinto encontro foi destinado às discussões a respeito da concepção de jogo geográfico, para tanto foi exposto às participantes: a construção histórica do jogo, os elementos que o compõe, seu emprego no ensino, com destaque para as vantagens e desvantagens, o uso do jogo no ensino de Geografia e, por fim, de modo aprofundado, a concepção de jogo geográfico. A partir dessa explanação, a professora Taynara ressaltou que modificou sua concepção sobre o jogo e seu uso em sala de aula, principalmente considerando a definição do jogo geográfico. A professora Sônia, por sua vez, ressaltou a importância desses jogos para motivar os discentes a participarem e interagirem nas aulas. Já, a professora Elisandra salientou que também aprendeu com a exposição e a partir desses estudos, ao utilizar os jogos em suas aulas irá planejá-los com o objetivo de desenvolver o raciocínio geográfico. Elisandra destacou as potencialidades dos jogos e ao indicar experiências com esses recursos, disse que tem alunos que relatam à ela ter se lembrado de conteúdos, trabalhados nos jogos, no momento da prova do vestibular, o que demonstra com efeito, a médio e longo prazo, a contribuição desses materiais para a aprendizagem.

Entende-se, com base nas observações das oficinas, que esses momentos de debate contribuíram para que as professoras pudessem modificar suas concepções sobre raciocínio geográfico e, principalmente, sobre o uso dos jogos no ensino de Geografia, notadamente a partir da definição de jogos geográficos. Essas reflexões incidiram na transformação da prática pedagógica das participantes, não só no emprego dos jogos, mas em todas as suas ações, como relatou a professora Taynara ao pontuar que, a partir desse momento, passou a buscar atingir a mobilização desse tipo de raciocínio em suas aulas. Assim, ressalta-se com efeito que essas

contribuições às docentes, de proporcionar um enriquecimento teórico uma mudança na prática para além, especificamente, do uso dos jogos, já tornam o encaminhamento e as oficinas efetivamente positivas.

### 6.2.3 Oficinas de criação dos jogos: teste

Do sexto ao oitavo encontro as atividades se voltaram para o processo de planejamento e elaboração dos jogos geográficos. Com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa que sustentou as atividades, a produção desses materiais iniciou de modo simultâneo, com as três professoras participando conjuntamente das oficinas. Dessa maneira, no sexto encontro, ainda em 2020, o encaminhamento teórico-metodológico, já proposta às professoras, foi retomado e apreciado, a partir da leitura das etapas propostas, que eram oito até aquele momento, para avaliação os pressupostos do mesmo. Após a análise das etapas, foi indicado às participantes que para iniciar a organização do material, seguindo o encaminhamento, seria o momento de escolherem qual a temática de seus jogos. Em resposta, as docentes ponderaram que, diante das incertezas geradas pela pandemia, a implementação do material possivelmente ocorreria apenas no próximo ano e isso dificultaria a escolha do conteúdo, uma vez que, as turmas poderiam não ser as mesmas.

Nessa perspectiva, a Elisandra assegurou que, dadas as incertezas, havia pensado em escolher o tema reciclagem, pela necessidade de se abordar esse assunto em sala de aula e, também por ser passível de trabalhar com diversos anos. A professora Sônia declarou que a temática elencada para seu jogo seria meio ambiente, com ênfase na degradação ambiental. E a Taynara, por sua vez, disse que gostaria de abordar em seu jogo o princípio geográfico da localização, utilizando um mapa do Brasil, de modo que pudesse articular esse tema principal à outros conteúdos. Todas as indicações foram acatadas pela pesquisadora, a qual acrescentou sugestões visando impulsionar a produção dos jogos. Nesse momento as docentes revelaram ainda que já estavam pensando na tipologia e na mecânica que estaria presente do jogo. À vista disso, notou-se nesse diálogo certa dificuldade, das participantes, em entender como organizariam as etapas seguintes, uma vez que, já no momento da escolha do conteúdo, estava também tentando definir o formato do jogo. Isso, evidentemente, não impediria a confecção do material, mas indicou que as docentes teriam maior dificuldade nas segunda e terceira etapas, bem como, na produção da narrativa.



Nesse ponto da pesquisa, como consequência do avanço da pandemia de COVID-19 em todo o mundo e, especialmente no Brasil, surgiu a necessidade de mais uma readequação das atividades, pois não se vislumbrava, naquele momento, o retorno breve das aulas presenciais. Esse cenário, impactaria na criação e, principalmente, na implementação dos jogos que não poderia ocorrer presencialmente, assim, foi preciso buscar outros meios de desenvolver essa etapa do trabalho. Diante disso, a professora Elisandra sugeriu, como solução, que os materiais fossem produzidos em plataformas on-line de criação de jogos.

Em função desses acontecimentos, o sétimo encontro, já em 2021, foi realizado para discutir a reorganização das atividades e diálogo sobre os possíveis próximos passos da pesquisa, uma vez que as restrições impostas pela pandemia se mantinham. Desse modo, foi proposto às professoras que fossem utilizadas plataformas digitais para criação e implementação dos jogos, visto que, as aulas estavam também ocorrendo de modo remoto em ambiente virtual. A professora Elisandra assentiu e se comprometeu a apresentar uma plataforma, já as professoras Taynara e Sônia mostraram certa preocupação, indicando não possuir muito conhecimento na área digital, contudo, aceitaram a tentativa, considerando o auxílio da pesquisadora e das demais participantes.

A partir dessas indicações, a oitava oficina foi destinada a exposição das plataformas on-line para criação dos jogos, sendo elas: *Seppo*<sup>21</sup> e o formulário<sup>22</sup> da plataforma *Google*, apresentadas pela pesquisadora, e *Classcraft*<sup>23</sup> demonstrada pela professora Elisandra. Após a exibição das interfaces houve um debate sobre como as temáticas escolhidas pelas participantes poderiam ser abordadas em cada plataforma e melhor reveladas a partir desse formato. Além disso, discutiu-se o modo como os outros elementos do jogo geográfico seriam incorporados. Essa conversa, novamente, revelou as dificuldades das professoras em produzir os objetivos, a situação-problema e a narrativa do jogo, essa última explicitada na fala da professora Elisandra, que disse “Ah Taís, você não quer que eu crie uma historinha, né?!”, embora, como se verá a diante, a docente tenha tentado elaborá-la.

Esse debate explicitou a necessidade de esclarecer o valor desses elementos próprios do jogo e da intencional explicitação do conteúdo nesses elementos. Apontou também para a emergência de se melhorar a descrição das etapas que contemplam esses elementos no

---

<sup>21</sup> Programa online para criação de jogos educacionais.

<sup>22</sup> Plataforma para criação de formulários para coleta de informações da *Google*, também chamado de *Google Forms*.

<sup>23</sup> Plataforma online para criação de jogo educacional de encenação de papéis (RPG).

encaminhamento, uma vez que, esses elementos do jogo - objetivos, situação-problema e narrativa – bem delineados, ao indicar a situação a ser analisada ou problema a ser superado, revelam o vocabulário utilizado e os conceitos e princípios geográficos que serão mobilizados, e promovem, com isso, o envolvimento e engajamento dos alunos pelo desafio, movimentos que contribuirão para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Evidenciou-se, a partir dessas oficinas que o processo de criação do jogo geográfico, como proposto no encaminhamento, conta com o potencial criativo do professor, suas motivações para usar os jogos e, fundamentalmente, com a articulação de seu arcabouço de conhecimentos, principalmente dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos conhecimentos epistemológicos da Geografia. Ademais, a construção do material esbarra também nas condições de estrutura vivenciadas pelo professor, como a disponibilidade de materiais e o tempo disponível para esse momento, dado que são diversas as atividades burocráticas e demandas desse profissional, para além do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas constatações, verificou-se a necessidade de demonstrar para as professoras como os elementos do jogo poderiam ser construídos seguindo as etapas do encaminhamento, assim como, sua importância para o jogo geográfico. A partir dessa evidente necessidade, o jogo *Acertando as horas: pelos ares*<sup>24</sup> foi construído na plataforma do *Google Forms* e apresentado para as professoras Taynara e Sônia<sup>25</sup>. O material foi exposto, visando demonstrar, a partir da indicação das etapas de confecção, os elementos que compunham o jogo, principalmente o objetivo, a situação-problema, a narrativa e a estética, e indicar como podem potencializar o engajamento do aluno-jogador. Essa exposição auxiliou as participantes a repensarem os elementos de seus próprios jogos, visto que, conforme indicaram, foi possível visualizar a aplicabilidade de cada etapa.

A professora Taynara, ao manifestar suas considerações sobre o jogo exposto, indicou que seus alunos teriam dificuldades em passar por todos os níveis, pois, de acordo com a

---

<sup>24</sup> O jogo foi inspirado no material produzido por Oliveira e Lopes (2016) e tem como conteúdo os fusos horários. A narrativa gira em torno da pandemia e da necessidade do aluno-jogador distribuir as vacinas para salvar o mundo. O jogo pode ser acessado pelo QR Code:



<sup>25</sup> A professora Elisandra não compareceu ao encontro.

docente, há uma defasagem na aprendizagem, decorrente, dentre outros motivos, da falta de interesse e do ensino remoto. Isso demonstra e reforça a importância do docente conhecer e considerar os alunos, suas vivências e expectativas, no processo de construção do jogo geográfico.

Nesse momento do trabalho de campo, as atividades foram ainda mais afetadas pelos efeitos da pandemia, aos quais se somaram as questões emocionais de cada participante e da pesquisadora. Assim, uma reorganização foi necessária e os encontros com as professoras passaram a se efetivar individualmente, com o objetivo de oferecer atenção especial a cada processo de criação. Dado esses encaminhamentos a professora Elisandra, sem o acompanhamento direto da pesquisadora, produziu um jogo digital utilizando a plataforma *Classcraft*, que será apresentado na próxima subseção, e o implementou durante as aulas remotas.

Já, a professora Sônia, em três encontros, elaborou o jogo, seguindo todas as etapas do encaminhamento e o implementou no retorno presencial das aulas. Apesar da organização e das escolhas dos elementos do material, a docente apresentou limites no momento de confeccionar o tabuleiro, as cartas etc. por não possuir conhecimento para usar plataforma de *design* gráfico, frente a isso, com o aval da docente e seguindo todas as suas ideias, a pesquisadora ilustrou o tabuleiro e as cartas do jogo, utilizando o *Canva*<sup>26</sup>. Ressalta-se que os elementos de cada etapa criados pela docente foram sempre apresentados e debatidos com a pesquisadora, no intuito de melhorá-los e de sanar dúvidas, diante disso, tanto a mediação teórica quanto a ilustração dos elementos estéticos do recurso, realizada na plataforma de *design* gráfico, pela pesquisadora, respeitaram todas as ideias da professora.

A professora Taynara, por sua vez, participou de dois encontros, nos quais dialogou-se sobre as etapas do encaminhamento e a docente planejou o conteúdo, o objetivo, o formato e algumas mecânicas do jogo. Contudo, por motivos pessoais da participante, não foi possível finalizar a confecção do material e sua implementação e sala de aula.

Considerando essas asserções, segue-se a apresentação dos jogos confeccionados, bem como, da implementação dos mesmos em sala de aula.

---

<sup>26</sup> Plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

### 6.3 Os jogos e sua implementação em sala de aula: validação

Com base no encaminhamento teórico-metodológico, foram confeccionados os jogos geográficos, pelas professoras Elisandra e Sônia e, parcialmente, pela professora Taynara. Assim, esta subseção tem o objetivo de apresentar os materiais, como também, a etapa de validação da proposta, ou seja, o momento de implementação dos respectivos jogos em sala de aula, para autenticar tanto o encaminhamento desenvolvido nesta tese, quanto os materiais produzidos nas oficinas.

#### O sonho de explorar o Brasil

O jogo idealizado pela professora Taynara tinha como temática principal a localização, que se apresentaria no material de modo articulado às situações que abordassem aos aspectos sociais e naturais do Brasil. Desse modo o objetivo era desenvolver nos alunos os princípios geográficos da localização e da orientação, além de provocar a compreensão da organização espacial brasileira. A turma a que se destinava o material era o 7º ano do ensino fundamental - anos finais, com a qual, ao longo do ano, a docente trabalhou temáticas do Brasil. Nesse período, os alunos desenvolveram perguntas, como avaliação, que, após correções, iriam compor o banco de questões do material.

Dessa maneira, o jogo seria composto por cartas, com perguntas sobre os aspectos sociais e naturais do Brasil, um mapa do país como tabuleiro, e uma caixa com detector de precedência<sup>27</sup>. À vista disso, a mecânica, nas palavras da docente, consistia em:

Eu tenho uma caixa, que ela tem duas lâmpadas e quando você bate o botãozinho a lâmpada acende, então, a ideia era fazer grupos e trabalhar com perguntas e respostas e o grupo que acertasse a questão ele tinha direito de colocar um bóton, que estava sendo feito com imã, né?! E colar na placa de metal que era o mapa do Brasil, dividido por regiões. Então, se ele acerta a questão, ele tinha direito de pegar o bóton, da cor da equipe dele, e colocar no mapa. O objetivo era conseguir colocar pelo menos 3 bótons em cada região do Brasil. Daí a equipe que conseguisse atingir esse objetivo seria a equipe campeã. (TAYNARA)

---

<sup>27</sup> Caixa com duas lâmpadas e dois interruptores conectados a um circuito capaz de identificar qual de dois sensores é acionado primeiro.

Foram pensados a temática, os sujeitos, os objetivos, o formato e a mecânica do jogo, contudo a confecção do material se encerrou aí, as demais etapas do encaminhamento não foram concluídas. Os elementos não estabelecidos foram situação-problema, narrativa, estética e regras, os quais, segundo a interpretação da professora, eram importantes para tornar o material interessante e instigante para os alunos; dessa maneira, ela salientou que: “[...] o que eu deveria ter parado pra pensar, organizar, eu creio que foi mais essa parte: problematização e onde você quer chegar, ter uma história. Não só ser um jogo de perguntas e respostas.” (TAYNARA). Essa reflexão evidenciou que, embora não tenha finalizado as etapas do jogo, a docente compreendeu a importância da situação-problema e da narrativa, entendendo que esses elementos possibilitam expressar o vocabulário, os conceitos e princípios geográficos, e, assim, evidenciam a articulação entre os elementos do jogo e os fundamentos epistemológicos da Geografia, forma e conteúdo do jogo geográfico.

Ao ser questionada sobre as dificuldades enfrentadas para a finalização e confecção do jogo, a docente ressaltou que desejava muito ter terminado de elaborar o material, mas enfrentou problemas emocionais em decorrência dos acontecimentos causados pela pandemia de Covid-19. Segundo ela “[...] era algo que eu queria fazer, desde quando você apresentou a oficina, nossa fiquei muito interessada, justamente por eu gostar né e nunca ter parado pra organizar [um jogo]. Então, não foi nada relacionado com o jogo, a dificuldade foi algo emocional.” A professora ressaltou, ainda, que não conseguiu dedicar um tempo para finalizar o jogo e que, sempre que tentava realizar as atividades da escola, ela “travava”.

Entende-se, como já indicado, que a elaboração e a confecção do jogo geográfico, a partir do encaminhamento teórico-metodológico, exigem do professor uma organização didático-pedagógica e uma mobilização de seus conhecimentos, especialmente, do amálgama entre os conhecimentos didático-pedagógicos aos epistemológicos da Geografia, uma vez que esses, articulados ao conhecimento dos alunos e de suas características, são mobilizados para produzir e empregar os jogos em sala de aula (OLIVEIRA, 2018). Somado a isso, conta-se com uma apropriação criativa, pelo professor, do encaminhamento. Esses aspectos, como evidenciado na fala da professora Taynara, foram abalados e comprometidos pelos sentimentos gerados pela pandemia e seus impactos sociais.

Diante disso, ressalta-se, como já explicitado em seções anteriores, que são muitos os desafios enfrentados pelo professor para a edificação de suas práticas e, conseqüentemente, para o uso dos jogos. Não se pode, assim, colocar “sobre os ombros” do professor a carga e a culpa

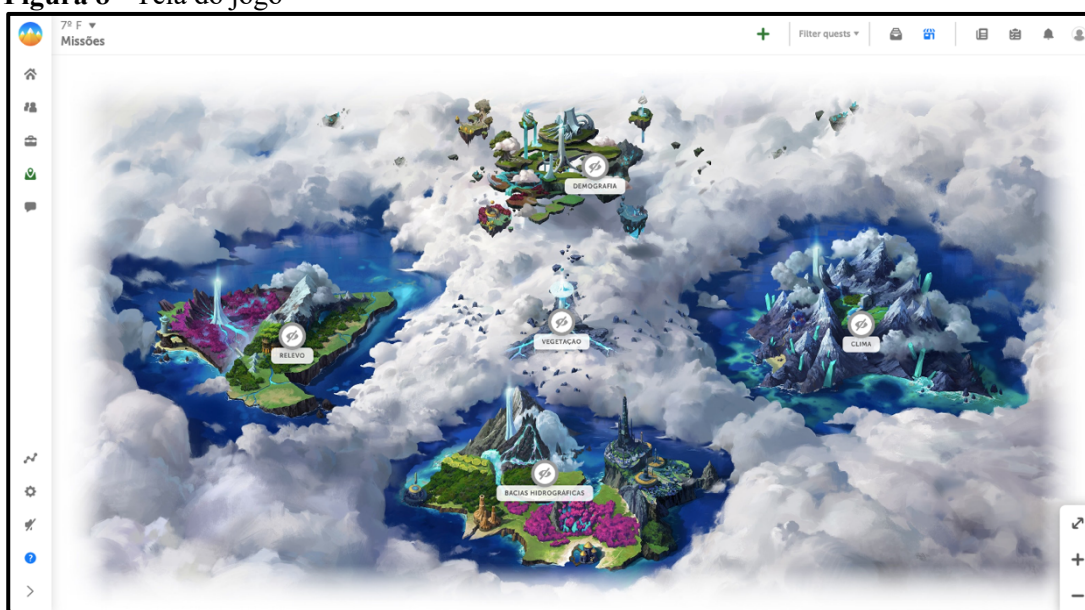
por todos os problemas da educação. E imprescindível considerar que esses educadores são pessoas e, portanto, estão inseridos em determinados contextos com distintas condições de trabalho, que afetam direta ou indiretamente suas atividades.

### ***Classcraft* – uma estratégia de aproximação virtual**

A professora Elisandra, por sua vez, elaborou um jogo digital na plataforma *Classcraft*, tendo como conteúdo os aspectos sociais e naturais do Brasil, abordando demografia, clima, relevo, vegetação e hidrografia, dentre outros temas a esses conectados. O jogo foi destinado ao 7º ano do ensino fundamental – anos finais, com o objetivo, segundo a docente, de promover a interação e participação dos discentes e promover uma discussão sobre o conteúdo.

De acordo com o relato da professora, a plataforma *Classcraft* dispõe de modelos prontos de jogos, com diferentes elementos, mas com mecânicas parecidas; e ela escolheu, então, o que entendeu proporcionar maior desafio aos alunos, de acordo com seus objetivos. A partir da escolha do mapa da interface ela modificou algumas configurações do jogo para adequá-las ao seu planejamento. Como pode ser observado na Figura 8, a tela do jogo é composta por uma interface que apresenta ilhas, chamadas de missões, nas quais cada temática era desbravada pelo aluno e, para se locomover de uma ilha para outra, o jogador deveria responder à questões sobre o conteúdo selecionado, completando desse modo as tarefas para habilitar uma nova ilha. Assim, como salienta a docente, “[...] cada ilha era um desafio, eram cinco questões sobre o conteúdo [Demografia, relevo, vegetação, clima e bacias hidrográficas] que estava sendo trabalhado e que para ir cumprindo aqueles objetivos ele tinha que ir acertando [as perguntas].” (ELISANDRA).

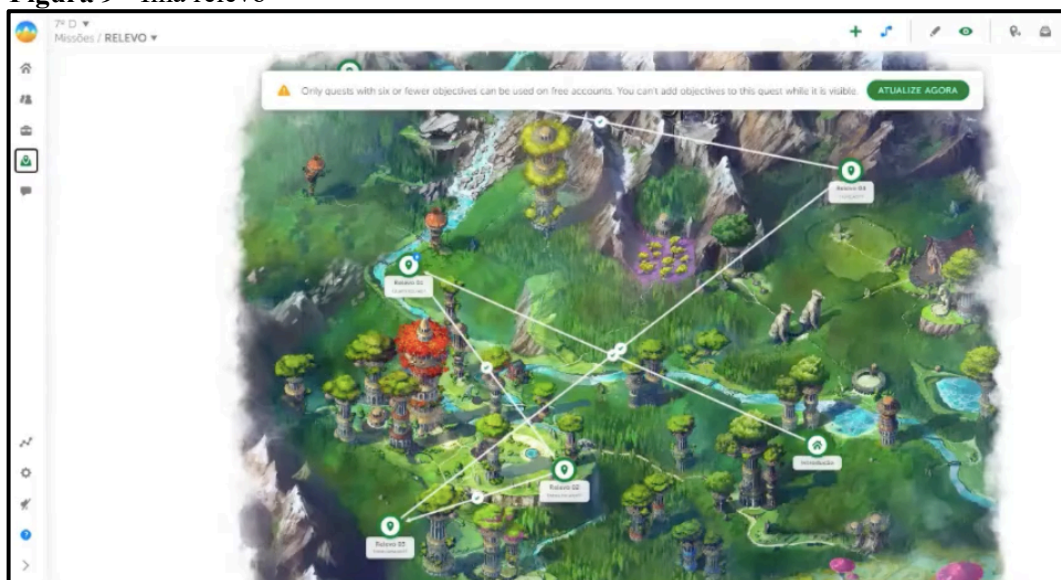
**Figura 8** - Tela do jogo



Fonte: *Classcraft* – Professora Elisandra.

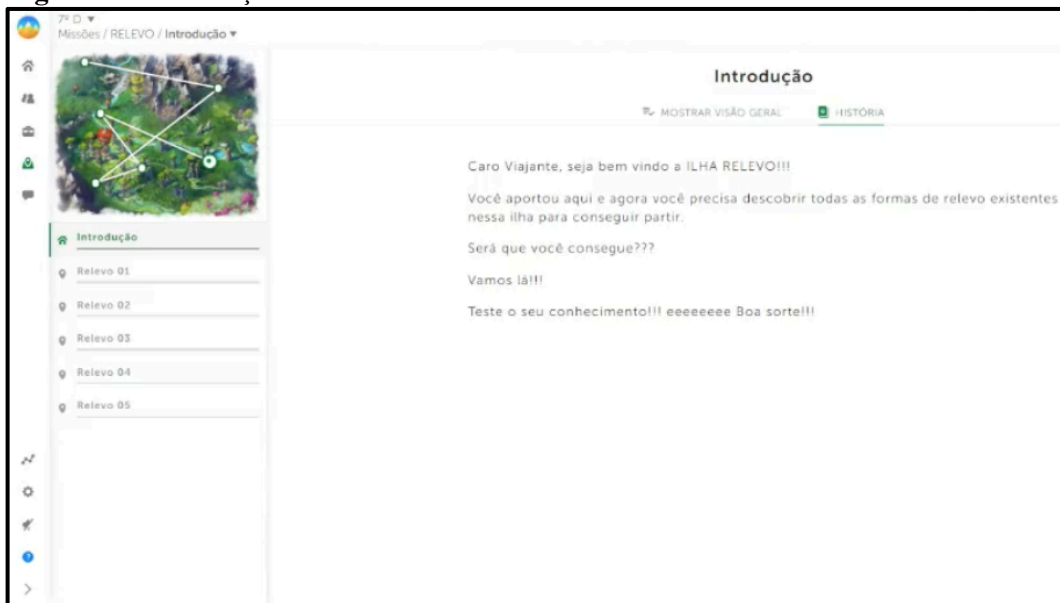
Ao ingressar em uma ilha, como é possível observar na Figura 9, o aluno tinha acesso a uma introdução (Figura 10), na qual era apresentada a história que o impulsionava a seguir na missão. A partir daí o discente seguia para os chamados pela plataforma de objetivos, que eram as perguntas, elaboradas pela professora, sobre o conteúdo.

**Figura 9** - Ilha relevo



Fonte: *Classcraft* – Professora Elisandra.

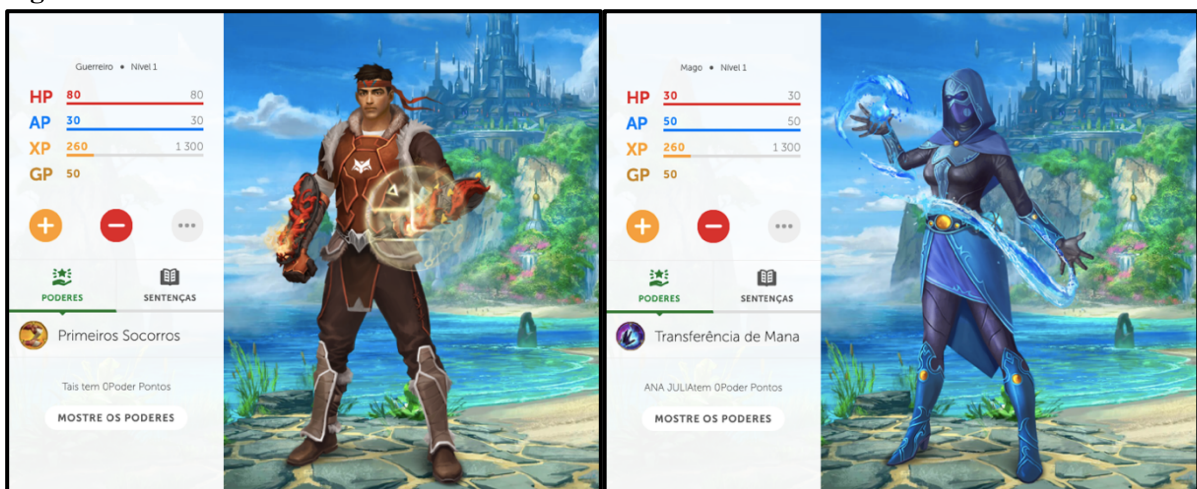
**Figura 10** - Introdução da ilha relevo



Fonte: *Classcraft* – Professora Elisandra.

Para jogar os alunos assumiam papéis como avatares (Figura 11), com pontos e poderes que poderiam ser melhorados. Os pontos eram concedidos aos alunos pela professora, de acordo com comportamentos positivos ou retirados em consequência de comportamentos negativos. Nas configurações do jogo a professora estabeleceu os diversos comportamentos que gerariam ou fariam os discentes perderem os pontos, como pode ser observado na Figura 12. Esses pontos eram controlados pela professora e, seu ganho permitia ao aluno ampliar e melhorar os poderes de seus avatares.

**Figura 11** - Avatares dos alunos.



Fonte: *Classcraft* – Professora Elisandra.



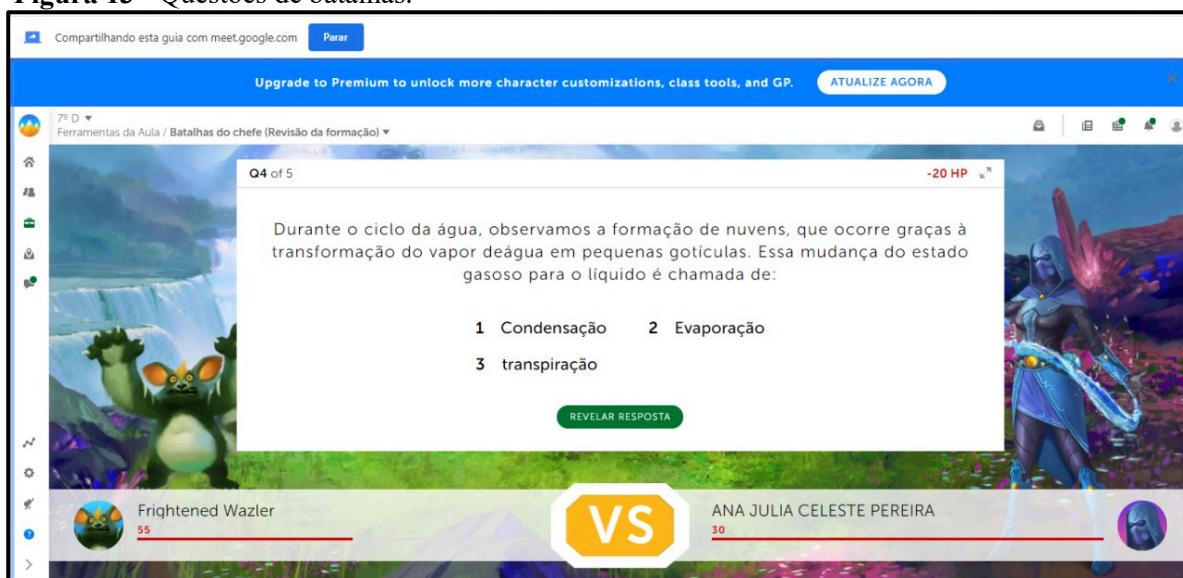
**Figura 12 - Configurações de comportamentos.**

USERS	
Estudantes	Something's missing? Click Add Behavior to create a new positive or negative behavior! <a href="#">Learn more about behaviors here.</a>
Equipas	
Multi-Aula	
Pais	
Co-teachers	
CONFIGURAÇÕES DO JOGO	
<b>Comportamentos</b>	
Poderes	
Sentenças	
Random Events	
Kudos	
AVANÇADO	
Regras do Jogo	
Interface	
Importar Configurações	
Active Apps	
Arquivo	
Positive Behaviors	
Descrição	XP
Tirar notas acima da média nas avaliações.	+150
Participar oralmente das aulas no meet.	+125
Realizar as atividades postadas pela Seed no Classroom.	+125
Realizar atividades no prazo.	+125
Negative Behaviors	
Descrição	HP
Atividades entregues com atraso.	-15
Falta de respeito com os colegas e professora durante as aulas.	-15
Faltar nas aulas online (meet).	-10

Fonte: *Classcraft* – Professora Elisandra.

Outra maneira de ganhar pontos para melhorar o avatar eram as batalhas do chefe (Figura 13), nas quais um aluno ‘duelava’ contra o próprio jogo e respondia a perguntas, elaboradas pela professora previamente. Ao término da batalha se tivesse alcançado mais acertos do que a máquina recebia uma determinada quantidade de pontos, que se somavam aos que seu avatar já possuía.

**Figura 13 - Questões de batalhas.**



Fonte: *Classcraft* – Professora Elisandra.

A mecânica de ganhar pontos e melhorar os avatares não estava conectada diretamente à promoção da aprendizagem dos alunos. Entretanto, ao ampliar o engajamento dos alunos nas situações apresentadas, pode-se dizer que este aspecto do jogo os impulsionou a aprender mais, uma vez que a motivação gerada pelo desafio e pela competição, fez aumentar o interesse pelo jogo.

Segundo a professora, a implementação do jogo ocorreu ao longo do segundo trimestre de 2021 e, desse modo, o material não foi usado apenas uma vez, mas, em várias aulas. Conforme as discussões em cada temática avançavam, ela incrementava o recurso para que os alunos jogassem, ou seja, a professora inseria as perguntas de cada ilha, de cada conteúdo, de acordo com as discussões efetuadas. À vista disso, os alunos da turma jogavam durante a aula “[...] todos ao mesmo tempo. E [o jogo] ficava lá também a disposição para quando quisessem jogar; eles tinham acesso, através do link eles acessavam.” (ELISANDRA). A docente ressaltou que os alunos demonstraram grande interesse pela atividade e que mais discentes passaram a frequentar suas aulas, mesmo ainda estando no modo remoto.

Esse engajamento, pontuado pela professora, reverbera as potencialidades do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem indicado por diversos autores (CASTELLAR; VILHENA, 2011; SILVA, 2014b; VERRI, 2017; BREDA, 2018). Nessa perspectiva, como já indicado, ressalta-se que o jogo, na medida em que conta com a motivação típica do lúdico, produz um espaço que propicia, além da diversão e do desafio, a socialização dos alunos entre seus pares e uma participação ativa na edificação do seu próprio conhecimento. Desse modo, o emprego desse recurso em sala de aula permite despertar nos discentes a curiosidade e instigar a vontade de aprender de forma prazerosa (BREDA, 2018).

### **Recuperando o meio ambiente**

O processo de criação da professora Sônia, possibilitou notadamente observar o uso do encaminhamento e todas as etapas da elaboração do jogo. O material foi destinado à turma do 8º ano do ensino fundamental – anos finais e tinha como objetivo despertar nos estudantes a consciência sobre a degradação ambiental dos biomas, suas causas e consequências. Desse modo, o conteúdo elencado para o jogo foi meio ambiente e degradação ambiental, e, de modo articulado, os biomas brasileiros.

Partindo desse tema tinha a seguinte narrativa: Os biomas brasileiros estão desaparecendo, como consequência da ação humana. O desmatamento, incêndios e exploração dos recursos naturais têm gerado poluição do solo, do ar e da água dos rios e mares, além de mudanças climáticas. Precisamos encontrar soluções para revertermos esses problemas. Diante disso, a situação-problema era: A degradação ambiental está afetando os biomas e consequentemente nossa sobrevivência. Como podemos salvar os biomas brasileiros?

O jogo seguia o formato de tabuleiro com trilha e perguntas e, segundo a professora, foi desenvolvido “[...] para eles [alunos] jogarem em equipe; poderia ser até 4 alunos em duplas, duas duplas, uma contra a outra, até para um ajudar o outro, porque se de repente fica um aluno sozinho e ele nunca sabe responder ele nunca vai avançar aquela etapa.” (SÔNIA).

O tabuleiro, como pode ser observado na Figura 14, era dividido em níveis e cada nível referia-se a um aspecto da natureza: vegetação, solo, ar, hidrografia, junto aos quais foram abordadas a ação antrópica e a degradação dos biomas, considerando o elemento de cada nível. Ressalta-se que não havia um aumento da dificuldade por nível, apenas uma distinção entre os aspectos naturais.

**Figura 14** - Interface do jogo.



Fonte: Elaborado pela professora Sônia em colaboração com a pesquisadora.

Além do tabuleiro o jogo era composto por cartas, com as perguntas correspondentes aos aspectos naturais de cada nível, como pode ser observado na Figura 15.

Figura 15 - Cartas do jogo.



Fonte: Elaborado pela professora Sônia.

Além das cartas de cada nível, havia também “Cartas Desafio” (Figura 16), com perguntas abertas e consideradas “mais fáceis”, que poderiam ser solicitadas quando a equipe errasse duas questões seguidas. Essas “cartas Desafio” foram pensadas e elaboradas visando deixar o jogo mais dinâmico e evitar que os discentes ficassem muitas rodadas sem avançar para as casas seguintes, como indicado no encaminhamento proposto.

**Figura 16** - Carta desafio.



Fonte: Elaborado pela professora Sônia.

Para dar início ao jogo, as cartas deveriam ser organizadas e dispostas na mesa segundo o nível e os avatares posicionados na casa de saída. Em cada nível havia 2 casas, sendo que, em cada uma o aluno ou equipe deveria responder a uma questão por rodada. Cada jogador ou dupla faria a leitura da carta, contendo a pergunta, para o oponente; se a resposta estivesse correta esse avançaria uma casa, se estivesse incorreta permaneceria no mesmo lugar. Diante disso, a equipe que percorresse todo o caminho passando pelas oito casas e chegasse ao fim da trilha primeiro, seria o vencedor.

A implementação do jogo foi efetuada com três turmas de 8º ano, sendo que com duas turmas (8º B e 8º I), com as quais a professora tinha 2 aulas seguidas cada, ocorreu em uma sala especial, com um ambiente mais propício para a atividade. Já com a terceira turma (8º A), o momento da implementação foi realizado na própria sala de aula da turma, pois tinha apenas 1 aula de 50 minutos. Importante ressaltar que a professora não trabalhou o conteúdo de degradação ambiental com os alunos de modo aprofundado antes da realização da atividade, assim, visou com o jogo também promover a reflexão sobre a temática e instigá-los a repensar suas ações.

Seguindo a concepção de que o jogo é uma atividade livre e voluntária, após a explicação sobre o material (na primeira turma feita pela professora e na segunda e terceira pela

pesquisadora), em todas as turmas os alunos tiveram liberdade para escolher participar ou não, bem como, qual seria a organização das equipes e do jogo. Frente a isso, ocorreram dois casos de negativa dos alunos para participar, sendo um no 8ºA e um no 8ºI. No caso do aluno do 8ºI, após ver os colegas jogando, decidiu, por vontade própria, jogar também, evidenciando novamente, que os aspectos lúdicos do recurso, ao proporcionarem divertimento e desafio, promovem o engajamento e socialização dos discentes.

O segundo caso ocorreu com um discente com autismo, o qual inicialmente demonstrou para a professora não querer envolver-se, mas após o convite de um colega de turma concordou em participar da atividade. Esse aceite e sua participação surpreendeu a professora uma vez que, como a docente relatou, esse aluno raramente interagia com ela e com os demais colegas em outras atividades. Dessa maneira, em suas palavras, o jogo “Ajudou no desenvolvimento desse aluno que não interagia, foi importante para ele estar interagindo com outros alunos, já que ele ficava sempre isolado no canto. Então, teve essa importância da interação, não só o conteúdo, mas a interação deles”. Fato esse que corrobora o assinalado por pesquisadores que sustentam este trabalho (SILVA, 2014b; VERRI, 2017), ao indicarem que os jogos potencializam a interação e a aprendizagem de alunos que, por suas características, necessitam de uma atenção especial dos professores e pedagogos da escola, como discentes com transtornos neurológicos.

Quanto a configuração das equipes, como já explicitado, a indicação era que formassem duplas e em cada tabuleiro duas duplas jogassem, uma contra a outra, contudo essa organização ficou a critério dos alunos, do modo como se sentiram mais tranquilos para jogar, diante disso, como é possível observar nas Figuras 17 e 18, os discentes se organizaram tanto em equipes quanto em duplas.

**Figura 17** - Equipes de alunos jogando.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Figura 18** - Alunos jogando individualmente.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com a implementação, verificou-se que o tempo total para a apresentação do jogo, organização dos alunos, e a partida foi de aproximadamente 60min, desse modo, nas turmas 8º B e 8º I, que tinham duas aulas conjugadas, os discentes jogaram mais de uma partida e, durante cerca de 20 a 30 minutos, a professora e a pesquisadora dialogaram com os estudantes sobre suas impressões acerca do material. Nos minutos restantes, a docente tirou dúvidas sobre outras avaliações da disciplina. Já, na turma do 8º A, durante os 50min da aula, a maior parcela dos grupos jogou apenas 1 partida e 1 um grupo não chegou a finalizar; diante disso, a conversa com os alunos, sobre o jogo, foi breve. Esses apontamentos reforçam a importância de um planejamento adequado à realidade da turma, da escola e do professor, para o emprego dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Após jogarem, ao serem questionados sobre suas impressões sobre o jogo, os alunos mencionaram que gostaram do jogo e do conteúdo apresentado, ressaltando que o material promoveu uma reflexão sobre a degradação ambiental e a necessidade de frear a ação antrópica degradadora no meio ambiente. Os discentes pontuaram, ainda, que o jogo poderia ser acrescido com mais perguntas, mais casinhas na trilha e uma mecânica de conflito, como uma casa com revés. Essas sugestões indicam que os alunos interagiram com o jogo e gostaram da atividade, a qual promoveu aprendizagem pelo divertimento e desafio.

#### **6.4 O olhar das professoras**

Esta subseção tem por objetivos apresentar a análise das entrevistas individuais, realizadas com as professoras participantes da pesquisa, visando compreender e expor suas avaliações sobre o encaminhamento teórico-metodológico elaborado para a confecção de jogos geográficos. À vista disso, os dados coletados foram organizados seguindo os pressupostos da metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MORAES, 1999) e foram agrupados em três categorias analíticas, as quais ficaram constituídas da seguinte maneira:

- Impressões sobre o encaminhamento teórico metodológico de criação de jogo geográfico;
- Os jogos geográficos;
- O desenvolvimento do raciocínio geográfico.



Ressalta-se que a luz do objetivo desta tese, de apresentar e avaliar, considerando a prática pedagógica dos professores de Geografia da educação básica, um encaminhamento teórico-metodológico para a criação, produção e utilização de jogos geográficos no processo de ensino-aprendizagem, as entrevistas e a análise buscaram captar a ótica docente, considerando seus conhecimentos, sobre todo o trabalho realizado nas etapas de avaliação, teste e validação. Trata-se, portanto, de uma avaliação que considera as condições concretas de trabalho dos professores participantes e, vale repetir, os saberes por eles acumulados ao longo da profissão.

#### 6.4.1 Impressões sobre o encaminhamento teórico metodológico de criação de jogo geográfico

O encaminhamento proposto nesta tese busca fornecer subsídios para que professores de Geografia, especialmente da Educação Básica, possam refletir sobre o emprego de jogos geográficos e, principalmente, elaborar e confeccionar seus próprios recursos, de acordo com seu planejamento, as condições concretas de trabalho e com a realidade dos alunos. Visa também ser um material reflexivo que instigue e motive o docente a usar jogos que, baseados nos fundamentos epistemológicos da Geografia, contribuam para o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico.

A partir da avaliação e do teste, nas oficinas, as docentes participantes ressaltaram que o encaminhamento contribui teórica e metodologicamente para a elaboração de jogos geográficos, apresentando, assim, potencialidades para ser empregado por professores de Geografia. Na fala da professora Taynara isso é expresso quando indicou, que o material não deixava dúvidas quanto ao processo de produção do jogo: “Eu achei o encaminhamento muito bom e a dificuldade foi mesmo só com termos<sup>28</sup>, compreender algumas coisas que eu não estava acostumada a trabalhar. Mas não tem como você não organizar um jogo a partir desse encaminhamento.” (TAYNARA).

A professora Sônia, no que lhe concerne, pontuou que uma das principais vantagens do material são os fundamentos teóricos que proporcionam ao professor ampliar seus conhecimentos e instrumentalizar-se para utilizar os jogos, uma vez que, “A gente nunca vai pra prática sem a teoria” (SÔNIA). Nessa mesma direção, a professora Elisandra sublinhou que o encaminhamento foi, para ela, esclarecedor, pois “Usava muito [jogo], só que eu acho que eu

---

<sup>28</sup> A professora apontou que sentiu dificuldade inicialmente com termos como raciocínio geográfico e mecânica do jogo.

não tinha a teoria, sabe? Eu comecei pela prática. Eu fui fazendo. O que ia sendo melhor e tal. Agora veio a teoria, isso foi muito bom.” (ELISANDRA). Elisandra afirmou assim, nas entrelinhas, que seu contato com a luz dos pressupostos teóricos apresentados pela pesquisadora iluminou práticas, antes já utilizadas, mas sem a potência ampliadora da clareza teórica. Antes tácitos, os saberes teóricos presentes em suas práticas, ganharam vigor e, isso, como afirma “foi muito bom”.

Essas falas das participantes sugerem que o objetivo do encaminhamento de fornecer subsídios teóricos aos professores de Geografia para a produção e o uso consciente de jogos, foi atingido. Além disso, notadamente, os aportes metodológicos também contribuíram para o uso planejado e mais consciente desses recursos. Exemplo disso é a fala da professora Elisandra, ao indicar que uma das potencialidades do encaminhamento é realçar a necessidade de ter objetivos claros e bem definidos, dessa maneira, ela destacou que identificou uma das potencialidades:

Quando falávamos de objetivos. Qual o objetivo? o que você pretende com aquilo? Não é simplesmente jogar. Jogar por jogar é lazer. Mas porque? O objetivo, quando tudo que você tem no jogo você tem que pensar para ele ser feito, acho que isso foi uma grande potencialidade aí. Eu falo que uma das mais marcantes eu acredito. (ELISANDRA).

Ademais, as professoras ressaltaram igualmente que o encaminhamento teórico-metodológico oportunizou a reflexão sobre o significado de raciocínio geográfico e contribuiu para que modificassem seu entendimento sobre o jogo geográfico e o que o possibilita assumir essa qualidade especial. Indicaram, ainda, que outros docentes podem utilizar essa proposta, visto que “[...] através do encaminhamento já teriam condições de elaborar [o jogo] e compreender a importância do raciocínio geográfico.” (TAYNARA). À vista disso, as participantes salientaram que não alterariam os elementos do encaminhamento, como aponta a fala da professora Taynara, ao ser questionada se modificaria algo no documento:

Não, de jeito nenhum, eu nem tenho condições pra fazer isso (risos), mas é que eu achei muito bom mesmo. Todas as vezes que eu tinha dúvida ali, as poucas vezes que eu parei pra sentar e pensar pra elaborar o jogo, qualquer dúvida que tivesse ia lá pros encaminhamentos e estava tudo muito claro, principalmente depois da oficina, né?! (TAYNARA).

No entanto, ainda que as participantes não tenham indicado a necessidade de alterações, ao longo das oficinas constatou-se a necessidade de esclarecer alguns termos, como mecânica, narrativa, entre outros conceitos, e pormenorizar as etapas, evidenciando a essencial articulação dos elementos do jogo aos fundamentos epistemológicos da Geografia, forma e conteúdo (OLIVEIRA; LOPES 2016; VERRI, 2017). Essas mudanças se mostraram essenciais de modo implícito nas dificuldades observadas no processo de criação dos materiais e, também, nas falas das docentes quando sublinharam que as oficinas e as discussões realizadas nesses momentos foram essenciais para compreender o processo de construção dos jogos.

Ao indicarem as potencialidades e dificuldades do encaminhamento, as educadoras explicitaram a importância das oficinas, bem como, das reflexões por elas provocadas, para que a proposta atingisse seu objetivo, pois, como ponderou Elisandra, sem as oficinas seria mais difícil produzir o jogo geográfico. A professora Sônia, por sua vez, destacou que o tempo despendido nesses momentos possibilitou analisar e processar as informações.

Nessa direção, a professora Taynara sublinhou que sem as oficinas

Ia ter muitas dúvidas, né?! Por a gente tá um bom tempo lecionando dentro da sala de aula, então, a gente começa a ler alguma coisa e fala: ah, isso não dá certo, isso dá certo. Então, através do encaminhamento você já fala: nossa que legal, dá para colocar isso em prática. Mas, através das oficinas... Então, através das oficinas, alguns termos novos ficaram mais claros, né?! Muita coisa que eu tinha dúvida foi esclarecida. (TAYNARA).

Para as professoras o problema das oficinas é que foram realizadas de modo remoto, por consequência da pandemia da COVID-19. Este foi um momento de adaptação para toda a população, e não foi diferente na educação, assim como para os alunos, os professores também tiveram dificuldades para se adaptar ao sistema remoto. Neste caso, nas oficinas, os professores se apropriaram do papel dos discentes e puderam perceber a dificuldade de participar de uma oficina virtualmente, o que também foi afetado por questões emocionais e pessoais, inevitavelmente.

As falas e reflexões das professoras participantes permitem inferir que o encaminhamento teórico-metodológico para criação de jogo geográfico possibilitou a elas acessarem aportes para enriquecer ainda mais a prática pedagógica, não só pelo uso de jogos, mas com o emprego de outras ferramentas que auxiliem na construção do conhecimento geográfico. De modo conectado, as oficinas marcaram, com efeito, sua relevância para a

compreensão do encaminhamento e dos conceitos fundamentais para a produção de jogos geográficos.

#### 6.4.2 Os jogos geográficos

O jogo, como recurso didático lúdico, contribui efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, como já ponderado, não é o jogo pelo jogo, por si só, que auxilia o aluno na compreensão das temáticas geográficas. Dessa maneira, esta tese visa estimular o uso de jogos no ensino de Geografia, que, além de contribuírem para a socialização e desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais, favorecem a construção de conceitos e princípios próprios da ciência de referência, que instiguem o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos discentes, ou seja, jogos geográficos. À vista disso, o encaminhamento foi construído com o intuito de, dentre outros fatores já ressaltados, possibilitar que os professores compreendam os aspectos que qualificam esse tipo de material.

Nas falas das participantes, ficou explícito que esse objetivo foi atingido, conforme revelou a professora Elisandra, ao afirmar que modificou sua concepção sobre o que é um jogo geográfico, superando assim, uma determinada visão e, alcançando, pode-se dizer, uma compreensão mais sistematizada e organizada do que é, efetivamente, um jogo propulsor de raciocínios geográficos:

[...] eu acabei pensando sim de uma forma diferente, de como criar esse jogo, eu acho que hoje eu vou refletir muito mais, sobre cada etapa do jogo, que até então era rápido. Ahh vou fazer tal jogo! Estou pensando em tal e tal conteúdo e ia... Agora eu acho que vou refletir mais nas fases, todas as fases vou parar e pensar: qual é o objetivo dessa fase? Qual é aquele outro objetivo? Acho que isso vai mudar. (ELISANDRA).

Essa fala revela, assim, um entendimento da necessidade de articular forma e conteúdo para a construção de um jogo geográfico. Nessa mesma perspectiva, a participante Taynara ponderou que já utilizava alguns jogos e que trazia o conteúdo da Geografia pra dentro do material, mas “[...] chegava uma hora que aquilo já não era tão eficaz mais, precisava de algo novo, e algo que despertasse mais o interesse do aluno”, indicando que a articulação de forma e conteúdo torna o jogo mais atrativo e desafiador. A professora ressalta também que com a modificação da compreensão do que qualifica o jogo geográfico, passou a entender “[...] que o principal é desenvolver mesmo esse pensamento geográfico, o raciocínio geográfico. Porque,

eu acho que é o principal, o compreender o raciocínio geográfico e o compreender o quanto o jogo pode contribuir para o desenvolvimento desse raciocínio”. (TAYNARA).

A afirmação da professora corrobora a perspectiva de que os jogos podem auxiliar na produção do conhecimento e a atingir os objetivos do ensino da Geografia na escola (CASTELLAR; VILHENA, 2011; VERRI, 2017; BREDA, 2018; OLIVEIRA, 2018), embora, evidentemente, não elimine os desafios envolvidos no seu desenvolvimento. Alinha-se, ainda, a concepção deste trabalho de que os jogos propriamente geográficos devem promover o desenvolvimento e/ou a mobilização do raciocínio geográfico, para tanto, devem expressar a epistemologia da geografia, os grandes temas, conceitos e princípios que fundamentam e caracterizam essa ciência e, conseqüentemente, a disciplina escolar.

Além da compreensão das docentes sobre o que é um jogo geográfico, buscou-se captar, do mesmo modo, a avaliação das professoras sobre as etapas de validação e teste, ou seja, de produção e da implementação dos jogos em sala de aula, considerando as premissas da definição do jogo geográfico e as etapas indicadas no encaminhamento teórico metodológico.

Diante disso, as participantes relataram as dificuldades enfrentadas no momento da elaboração e confecção dos materiais propostos. Para a professora Taynara, que não conseguiu finalizar a confecção do material, a maior dificuldade foi dedicar um tempo para elaborar o jogo, uma vez que, como já indicado, esse processo foi afetado por questões emocionais em decorrência da pandemia, assim a docente sublinhou que:

Então, em termos de ideias, o pensar o jogo, por ser algo que eu já gosto, eu não tive muito problemas com isso. O meu problema foi eu parar pra fazer isso. Eu não consegui parar, me dedicar e ter o tempo pra elaboração do jogo. Mas as poucas vezes que eu parei eu não tive problemas, era mais organizar as ideias, tentar fazer com que as ideias se transformassem em regras, pensando na dinâmica. (TAYNARA).

A professora Sônia pontuou que sua maior dificuldade, além de tempo para organizar as ideias, foi a relação com as ferramentas tecnológicas, ela diz: “lembra que a gente ia fazer virtual, e eu não sabia fazer nada virtual, porque não tenho domínio dessa parte, então os domínios da tecnologia foi a dificuldade.” (SÔNIA). Já, a professora Elisandra, salientou que o ensino remoto foi sua maior dificuldade, uma vez que, “No remoto você não conhece a turma que você tem. Eu não tinha ideia dos meus alunos, eu não sabia a forma como eles iam aceitar isso, então, foi mais difícil.”.

É perceptível na fala das participantes que parte das dificuldades, para criar e implementar os jogos, estão ligadas a questões estruturais, que ultrapassam as possibilidades ofertadas, propriamente, pelo encaminhamento teórico-metodológico proposto e que fogem, portanto, do próprio controle dos professores, reverberando, como já destacada, a advertência de que não se pode colocar sobre o professor a carga e a culpa por todos os problemas da educação. Isso indica, ainda, que o encaminhamento pode contribuir para a ampliação dos conhecimentos do professor e motivar o uso dos jogos nas aulas de Geografia, mas, ao mesmo tempo, não poderá sanar todos as adversidades da profissão.

A implementação do material em sala de aula, segundo as docentes, permitiu observar seus pontos positivos e negativos do jogo geográfico. Para a professora Elisandra, o

ponto **positivo** é que eles começaram a participar mais na aula, eles prestavam muita atenção e perguntavam muito mais, porque aí eles já tinham noção do que ia cair lá no jogo para vencer lá no jogo, já pensando lá na frente. O **negativo** é que não teve [completamente] o desenvolvimento de um raciocínio, o jogo foi apenas conteudista mesmo. (ELISANDRA, grifo nosso)

Ela salientou ainda que, em sua percepção, o jogo por ela produzido contribuiu para avaliar a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado nas aulas, contudo ponderou que talvez apenas isso não seja suficiente para mobilizar, como desejado, o raciocínio geográfico nos discentes. Esses apontamentos da professora Elisandra, indicam também as dificuldades de elaboração de um jogo propriamente geográfico e que supere o uso desse tipo de recurso apenas para promover a interação dos discentes. À vista disso, entende-se que a percepção da professora a respeito do não desenvolvimento do raciocínio geográfico pode decorrer do fato de que o jogo criado e empregado pela docente, foi desenvolvido em uma plataforma que não possibilitou, de modo mais específico, evidenciar a articulação entre o conteúdo e os elementos do jogo. Assim não havia, por exemplo, uma situação-problema ou uma narrativa bem definida, ou seja, o jogo não se configurou em um jogo geográfico em sentido mais restrito e desejável, porque não apresentou alguns dos elementos importantes sugeridos no encaminhamento teórico-metodológico sugerido.

A professora Sônia, no que lhe concerne, sublinhou como ponto positivo “a interação entre eles, eles colaboraram, participaram, não teve ninguém que se recusou, e deram continuidade [jogaram] até o fim, até vencer. Então esse é o ponto positivo.” (SÔNIA). Já o negativo, foi encontrar um espaço que comportasse melhor a atividade, com mesas maiores

para que os alunos não tivessem que juntar carteiras. O que mais uma vez, revela problemas das condições estruturais. Mas, mesmo diante disso, em sua concepção o jogo promoveu a interação dos alunos e atingiu o objetivo proposto, uma vez que eles refletiram sobre a temática, partindo das situações apresentadas no material, da degradação ambiental gerada pela ação antrópica.

Infere-se que, diante das condições adversas, geradas pela pandemia de COVID-19, enfrentadas nas etapas de criação e implementação dos jogos, não foi possível avaliar de modo detalhado a aprendizagem dos alunos. Nessa direção, a partir das impressões e indicações das professoras é possível estabelecer a validade dos jogos geográficos, por elas produzidos, na medida em que promoveram nos alunos, a interação, a socialização, e os instigaram a refletir sobre os conteúdos abordados. Entretanto, como evidenciado nas falas das participantes e nas observações, ao longo das oficinas e da implementação dos materiais, os jogos não promoveram efetivamente o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico, uma vez que, se mantiveram no nível de perguntas e respostas mais imediatas.

Diante da análise aqui apresentada, considerando o foco desta tese na prática docente e no processo criativo das professoras, as ponderações das participantes revelaram que compreenderam, a partir do encaminhamento e das oficinas, o cerne da concepção do jogo geográfico, ou seja, a necessária articulação entre conteúdo, forma e sujeito, visando o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos. As falas das docentes comunicaram também, a eficácia dos jogos geográficos em promover nos alunos motivos para aprender. Contudo indicaram as dificuldades de elaborar alguns dos elementos que os qualificam como geográficos (situação problema, narrativa, etc.) e que promovam a mobilização do raciocínio geográfico pelos alunos, ao jogarem.

#### 6.4.3 O desenvolvimento do raciocínio geográfico

Defende-se, nesta pesquisa, que o processo ensino-aprendizagem de Geografia, à luz dos diferentes contextos da prática profissional dos professores, esteja fundamentado, articuladamente, nos principais referenciais epistemológicos da Geografia e seus pressupostos didático-pedagógicos. São estes os alicerces que podem proporcionar ao aluno acessar conteúdos valiosos que lhe permitam, em uma perspectiva geográfica, analisar fatos e fenômenos em distintas escalas. Dessa maneira, o ensino dessa disciplina deve possibilitar que

os alunos, mediados pelo trabalho docente, desenvolvam e exercitem o raciocínio geográfico, para compreender a organização espacial dos fenômenos. À vista disso, é tarefa do professor, conduzir o desenvolvimento desse raciocínio específico pelos discentes, seja com a utilização de jogos ou de outros recursos.

A partir desses pressupostos, questionou-se as participantes desta pesquisa se elas conheciam esse termo antes da apresentação do encaminhamento e do desenvolvimento das oficinas. A professora Elisandra, indicou que já havia “ouvido falar”, mas conseguiu aprofundar sua compreensão sobre esse raciocínio ao longo das oficinas. Ela ressaltou que essa operação é a base:

Ela é a base, o desenvolvimento, tanto que se formos pegar aí o CREP [Currículo da Rede Estadual Paranaense] do ensino fundamental, a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] lá, quando você vê a geografia, as sete competências, é exatamente isso que está pedindo, o raciocínio geográfico, e ele tem que estar presente nos jogos. (ELISANDRA).

Já, as professoras Sônia e Taynara responderam que não se recordavam de já terem realizado alguma leitura ou discussão sobre o conceito raciocínio geográfico. O que demonstra efetivamente a necessidade de uma formação continuada para os professores que dê conta de fornecer arcabouço teórico para que estes possam compreender as características que fundamentam esse tipo de raciocínio, bem como, modos possíveis de estimulá-lo nos discentes, uma vez que, como destaca Cavalcanti (2002), o desenvolvimento do raciocínio geográfico requer o estabelecimento de referenciais teórico-conceituais claros e bem delimitados.

O desenvolvimento dos conceitos e princípios geográficos, bem como, do raciocínio geográfico, exige uma organização didático-pedagógica adequada, na qual conteúdo e forma se combinam mutuamente. Assim, a prática docente dessa disciplina, como já destacado, deve proporcionar condições para que os alunos desenvolvam e mobilizem as ferramentas teóricas e metodológicas produzidas pela Geografia, desse modo, o professor precisa utilizar-se de atividades e recursos que possibilitem ao aluno exercitar seu raciocínio espacial e desenvolver sua ‘consciência geográfica’ (LOPES, 2010).

Nessa perspectiva, considerando as reflexões sobre o raciocínio geográfico realizadas nas oficinas, as docentes ressaltaram que esse tipo de raciocínio pode ser estimulado em sala de aula a partir de situações práticas, ou seja, situações baseadas nas vivências cotidianas dos alunos. Diante disso, a professora Sônia ressaltou que nas aulas, as atividades práticas, que



trabalham a localização e a orientação espacial contribuem para estimular esse tipo de raciocínio. A Taynara, na mesma direção, pontuou que

A Geografia, permite que exploremos o que está ao redor da gente o tempo todo, então, é tentar fazer com que ele [o aluno] enxergue geograficamente algumas situações, principalmente as [suas] vivências. Eu gosto muito de trabalhar espaço geográfico, porque eu acho muito complicado.... é a pessoa sentir que ela é o ser humano que pode modificar o espaço em que ele vive, que o espaço geográfico não é a Amazônia, o espaço geográfico é o bairro que você vive, então, eu gosto muito de partir desse ponto e aí, então, é incentivar a observação das mudanças, a observação dos 'porquês'. (TAYNARA)

As indicações das participantes, como as citadas acima, sobre como o raciocínio geográfico pode ser estimulado, vão ao encontro dos pressupostos apresentados nesta tese, de que o desenvolvimento e a mobilização, desse raciocínio, ocorrem a partir das distintas situações que são apresentadas e estudadas em sala de aula, nas quais os alunos se deparam com problemas reais, cuja resolução implica na formação dos conceitos e dos princípios dessa ciência. E, como já sublinhado, as distintas situações apresentadas aos alunos pode possuir objetivos mais simples ou mais complexos, ou seja, que visem desenvolver um conceito ou analisar um fenômeno. Isso indica que, ainda que as professoras não possuam clareza teórica sobre esse tema, elas têm articulado os conhecimentos didático-pedagógicos aos epistemológicos da Geografia para transformarem os conteúdos geográficos a serem ensinados em conteúdos geográficos a serem aprendidos pelos discentes. Revela, assim, desenvolvimento, pelas docentes, do conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos (SHULMAN, 2014; LOPES, 2010; 2016).

A professora Elisandra, por sua vez, corroborou a perspectiva das demais participantes, sublinhando que atividades práticas, que envolvem os discentes, contribuem para estimular o raciocínio geográfico. Entretanto, ela pondera que o resultado efetivo de todo esse trabalho, ou seja, o desenvolvimento desse raciocínio somente será observado no futuro, uma vez que “Na educação é muito isso, o resultado não é imediato, porque até você assimilar o conhecimento toda essa questão do raciocínio leva um tempinho ainda, você precisa desse tempo de assimilação. Então, eu acredito que é no futuro que vai ver o resultado.” (ELISANDRA).

A fala da professora sinaliza que pode ser difícil mensurar o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos na educação básica, contudo, as relações de intencionalidade em reflexões dos discentes, no presente ou no futuro, geradas por uma formação teórica robusta,

podem evidenciar a aprendizagem e a mobilização de um conteúdo poderoso, capaz de empoderar os indivíduos.

As participantes apontaram, também, que o encaminhamento contribuiu para que elas refletissem sobre o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico em suas práticas. Ademais, a professora Elisandra evidenciou, em sua fala, que, além do encaminhamento, as oficinas foram fundamentais para que ela pudesse estudar o conceito. Assim, ela revelou que

Os encontros, quando nós íamos falando, ficava muito mais claro, muito mais tranquilo, porque quando você lê sozinho e não discute é o seu pensamento, pode ter erros, quando você discute com mais duas ou três, no caso nós estávamos em quatro, são visões diferentes que te estimulam a pensar diferente. (ELISANDRA).

A professora Taynara, por sua vez, revelou que com as oficinas e o encaminhamento, compreendeu o raciocínio geográfico e a importância do seu desenvolvimento. Ela salientou, a partir das reflexões, que já objetivava em suas aulas proporcionar aos alunos esse modo de raciocinar e de pensar, especificamente, geográficos, mas com o encaminhamento passou a buscar atingir esse objetivo de modo mais explícito, repensando sua prática. Assim, em suas palavras, indicou que:

[...] trabalhava isso de uma forma não organizada, mas entendendo o quanto era importante desenvolver esse raciocínio. Daí o que [o encaminhamento] mais contribuiu foi isso.... entender que minha prática podia ser melhorada. [...] Inclusive melhorou a minha conduta em sala né, pra tentar fazer com que seja desenvolvido esse raciocínio geográfico. (TAYNARA).

Essas falas e reflexões demonstram, com efeito, que, mesmo diante das condições adversas em que a pesquisa foi desenvolvida, o encaminhamento aqui proposto, juntamente com as oficinas, possibilitou que as professoras acessassem aportes teóricos e metodológicos que incidiram e incidirão diretamente em suas práticas, ou seja, na articulação do pedagógico ao epistemológico. E evidenciam que o encaminhamento tem potencialidade de contribuir para o ensino de Geografia, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, bem como, para a criação de jogos geográficos, pautados nesses fundamentos. Contudo, transparece nas indicações das participantes que os jogos por elas desenvolvidos não alcançaram o objetivo de mobilizar esse raciocínio geográfico nos discentes, ainda que tenham o compreendido.

## 7 CONCLUSÕES

Como argumentado ao longo desta tese, o estudo da questão do emprego de jogos no ensino de Geografia revela a necessidade do delineamento de referenciais teórico-metodológicos vigorosos que, efetivamente, instrumentalizem o professor para produzir e utilizar criativamente esse tipo de material didático lúdico em sala de aula. Partindo-se do pressuposto de que ensinar Geografia é ensinar um modo específico de pensar, um modo de pensar geograficamente, que possibilita ao estudante analisar a realidade – a vivida e a apresentada pela geografia escolar – pela via da apropriação e mobilização dos conceitos e princípios próprios dessa ciência, advoga-se que jogos que concorram para este fim necessitam atrelar, organicamente, forma e conteúdo geográfico.

À vista disso, e à luz dos pressupostos teóricos que a embasam, esta investigação buscou compreender o modo como jogos, capazes de contribuir para que alunos desenvolvam e mobilizem o raciocínio geográfico, podem ser construídos focalizando e valorizando o processo criativo dos professores da educação básica em sala de aula. Esta pesquisa guiou-se, assim, pelas seguintes perguntas: Quais as qualidades de um jogo propriamente geográfico? Como o jogo geográfico pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento geográfico do aluno? Como os professores podem desenvolver jogos geográficos, ou seja, instrumentos didáticos que permitam ao aluno se apropriar e mobilizar os conceitos e os princípios dessa ciência e disciplina escolar?

Guiada por essas perguntas-mestras esta pesquisa objetivou, de modo geral, apresentar e avaliar, considerando a prática pedagógica dos professores de Geografia da educação básica, um encaminhamento teórico-metodológico para a criação e utilização de jogos geográficos no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar. Neste percurso, objetivou-se, especificamente: compreender o significado atribuído ao raciocínio geográfico a partir do exame da lógica histórica e dos pressupostos epistemológicos da ciência geográfica; discutir o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico na educação básica, considerando a prática docente e os fundamentos da didática da Geografia; avaliar a aplicabilidade do encaminhamento teórico-metodológico para produção de jogos, com a colaboração de professores de Geografia da Educação Básica; e, finalmente, analisar as possibilidades e os limites do uso de jogos geográficos no processo de ensino-aprendizagem em Geografia,

produzidos a partir da proposta, e suas potencialidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Buscando alcançar os objetivos elencados, optou-se pela realização de pesquisa de caráter qualitativo, utilizando, neste universo, os aportes fornecidos pelas investigações de cunho colaborativas. Neste sentido, além da pesquisa bibliográfica, foram convidadas três professoras de Geografia que lecionam em instituições de ensino da Educação Básica do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE-Mgá), para colaborativamente conhecer, avaliar, testar e, deste modo, validar o referido encaminhamento teórico-metodológico. Dessa maneira, o trabalho de campo da pesquisa baseou-se na coleta de informações e dados a partir da efetuação de oficinas, da produção e implementação de jogos geográficos em sala de aula, finalizando com a realização de entrevistas que, depois de transcritas, foram analisadas seguindo os pressupostos da análise de conteúdo.

A partir da bibliografia levantada e das reflexões realizadas, compreende-se que os jogos, propriamente geográficos, devem promover o desenvolvimento e/ou a mobilização do raciocínio geográfico no aluno. Nessa perspectiva, os jogos geográficos podem ser definidos como materiais lúdicos didaticamente organizados que articulam e explicitam, como já afirmado, uma temática geográfica, tanto em seu conteúdo quanto em seu formato. O material deve expressar, assim, uma identidade geográfica, deve ser estruturalmente geográfico. Com efeito, a qualidade especial do jogo geográfico, isto é, seu atributo fundamental, é a capacidade de proporcionar ao jogador a apropriação de conceitos, princípios e de vocabulário que considerem os fundamentos epistemológicos da Geografia, os quais definem a especificidade deste saber no campo da ciência e no currículo escolar, para que, assim, o aluno desenvolva e mobilize o raciocínio geográfico.

Assim, o jogo geográfico é estruturado a partir do amálgama que resulta dos fundamentos da Geografia, dos elementos que compõe um jogo e de fundamentos didático-pedagógicos, ou seja, considera, dialeticamente, a natureza do conteúdo, sua forma de apresentação a partir dos elementos do jogo e as características dos sujeitos a que se destinam.

Nesta linha de argumentação, o raciocínio geográfico é entendido nesta tese como um modo específico e complexo de operar com as categorias e conceitos – espaço, região, território, lugar e paisagem, bem como, os demais conceitos que a estes podem se conectar – e os princípios geográficos – localização, observação, descrição, analogia, escala – para analisar e compreender a organização espacial dos fenômenos. Seu desenvolvimento e mobilização na

educação básica ocorrem a partir das distintas situações didáticas que são apresentadas para estudo em sala de aula, como nos jogos, nos quais os alunos se deparam com problemas reais, próximos ou distantes, cuja resolução implica, em maior ou menor medida, no uso dos conceitos e dos princípios geográficos.

Sustentado por essas concepções e os aportes que as sustentam, foi elaborado o encaminhamento teórico-metodológico para criação de jogos geográficos, com o objetivo de fornecer subsídios para que professores de Geografia, especialmente da Educação Básica, possam refletir sobre o emprego dessa ferramenta e, principalmente, planejar e confeccionar seus próprios jogos geográficos, de acordo com seus objetivos. Reforça-se que não se pretendeu apresentar um “único” ou “verdadeiro” caminho para a elaboração de jogos e, ainda menos, engessar a prática pedagógica, mas sim, contribuir para seu enriquecimento.

O encaminhamento é composto por 3 momentos; inicialmente explicita ao professor seu papel mediador e criativo no processo de utilização dos jogos, na sequência apresenta os fundamentos teóricos e definições que norteiam a construção dos jogos geográficos. Por fim, expõe nove etapas metodológicas para a elaboração, confecção e implementação dessas ferramentas, com base na inter-relação entre o **conteúdo**, o **sujeito** e o **formato** (tipo) do jogo. Desse modo, as etapas propõem definir o conteúdo; delimitar os objetivos; elaborar a situação-problema; considerar os sujeitos, suas vivências e contextos; definir o formato/tipo do jogo; delinear narrativa, mecânica e estética do material; delimitar as regras; confeccionar o jogo; e implementar o jogo geográfico.

A partir desse encaminhamento as professoras participantes desta pesquisa elaboraram jogos considerando suas realidades e de seus alunos, bem como, o planejamento de suas atividades cotidianas. À vista disso, a professora Elisandra elaborou um jogo que teve como conteúdo norteador os aspectos sociais e naturais do Brasil, com o objetivo de promover a interação e participação dos discentes e promover uma discussão sobre o conteúdo. O material foi elaborado, destinado ao 7º ano do ensino fundamental – anos finais, em formato digital, na plataforma *Classcraft*. Segundo a docente, os alunos demonstraram grande interesse pela atividade, deixando evidente o engajamento proporcionado pelo material.

A professora Sônia, por sua vez, elegeu como conteúdo para seu jogo o meio ambiente e a degradação ambiental, de modo articulado aos biomas brasileiros. O material destinado à turma do 8º ano do ensino fundamental – anos finais, tinha como objetivo despertar nos estudantes a consciência sobre a degradação ambiental dos biomas, suas causas e

consequências. Diante disso, a docente organizou o jogo a partir do formato de tabuleiro com perguntas e níveis de acordo com aspecto da natureza: vegetação, solo, ar, hidrografia. O jogo, de acordo com a professora, além de proporcionar a interação dos alunos, promoveu a reflexão e a aprendizagem sobre a temática abordada no material.

Já, a professora Taynara, organizou a temática, os sujeitos, os objetivos, o formato e a mecânica do jogo, contudo, embora tenha destacado que o encaminhamento estivesse bem delineado e com as etapas bem definidas, não finalizou a elaboração do jogo. A docente ressaltou que compreendeu a importância das etapas não completadas, isto é, da situação-problema e da narrativa, bem como, da articulação de todos os elementos do jogo com o conteúdo, entretanto, é preciso ponderar que ela enfrentou problemas emocionais em decorrência dos acontecimentos causados pela pandemia para concluir a confecção do material. Essas circunstâncias evidenciam que a produção e emprego do jogo, bem como toda a prática docente, se inserem em determinados contextos com distintas condições de trabalho, que afetam direta ou indiretamente suas atividades.

As professoras colaboradoras indicaram, ao longo das oficinas e nas entrevistas, considerando a produção de seus jogos, que o encaminhamento cumpre o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos docentes de Geografia para a produção e o uso consciente de jogos geográficos, dessa maneira, outros educadores podem utilizá-lo para essa finalidade. Ademais, as docentes revelaram que o encaminhamento e, principalmente, os debates promovidos nas oficinas, instigaram uma reflexão sobre o raciocínio geográfico e contribuíram para que modificassem seu entendimento sobre a importância do jogo e o que, efetivamente, o qualifica como geográfico.

Atrelado a isso, ficou evidente que as oficinas se mostraram de extrema relevância para que se pudesse debater e compreender os pressupostos e conceitos que sustentam a produção do jogo geográfico. Assim como, segundo as professoras, foram substancialmente necessárias para o entendimento das etapas e para sanar dúvidas a respeito dos elementos do jogo. Nessa perspectiva, reconhece-se que as oficinas se revelaram importantes para que o objetivo do encaminhamento teórico-metodológico fosse atingido.

Depreende-se, considerando os apontamentos das docentes, que o encaminhamento descrito permite que os docentes confeccionem jogos, uma vez que detalha, em cada etapa, os elementos que os compõem e indicam o caminho teórico e metodológico para garantir a qualidade geográfica do material. Dessa maneira, vale repetir, o encaminhamento se mostrou

efetivo, na medida em que foi capaz de fomentar a reflexão sobre o uso dos jogos e a construção desses materiais pelos professores, além de contribuir para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas.

Infere-se que o emprego de jogos geográficos, como se apresentou neste trabalho, contribuem para a mobilização do raciocínio geográfico no aluno, visto que, vale repetir, são instrumentos didaticamente organizados que articulam e explicitam uma temática geográfica, tanto em seu conteúdo quanto em seu formato. No entanto, as professoras sublinharam que os jogos por elas produzidos não possibilitaram observar com clareza o desenvolvimento desse raciocínio, o que indica a necessidade de ampla reflexão sobre cada uma das etapas do encaminhamento e dos elementos que compõe o jogo geográfico, para que o mesmo possa atingir de modo efetivo seus objetivos.

Destaca-se que, ainda que o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir do jogo possa não ser mensurado, como explicitado pelas professoras, as relações de intencionalidade em reflexões dos discentes, no presente ou no futuro, geradas por uma formação teórica robusta, podem evidenciar a aprendizagem e a mobilização de um conteúdo poderoso, capaz de empoderar os indivíduos. Nessa perspectiva, esse resultado é perceptível a médio e longo prazo, quando o aluno precisa utilizar seus conhecimentos diante de outras situações problemas.

Frente a essas considerações, sublinha-se que esta pesquisa não ignora e não secundariza uma produção interdisciplinar do jogo, do mesmo modo, não desconsidera a relevância de jogos com outras finalidades educacionais. Mas sim, busca enfatizar a confecção e emprego do jogo geográfico, que, alicerçado no conhecimento sistematizado pela Geografia, científica e escolar, contribua para a consecução da educação geográfica, de formar nos alunos um modo específico de pensar para se tornarem cidadãos conscientes.

Ressalta-se que a elaboração dos jogos geográficos a partir do encaminhamento, contou, imprescindivelmente, com o despertar criativo e reflexivo do docente de Geografia, com a articulação de seu arcabouço de conhecimentos, principalmente dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos conhecimentos epistemológicos, bem como, com o desejo de incluir em suas aulas esses materiais e, em alguns casos, modificar a prática pedagógica. Além disso, vale registrar que o decurso de realização da pesquisa indicou que o processo criativo dos professores é impactado pelas questões estruturais e sociais que permeiam seu labor profissional, como, por exemplo, a disponibilidade de acesso a materiais e a carga-horária.

É importante sublinhar, então, a relevância dos aportes da pesquisa colaborativa no alcance dos resultados dessa investigação que ora termina. A participação das professoras, conforme já mencionado no parágrafo anterior, como seu crivo crítico e criatividade, com seus limites e dificuldades, mostrou-se fundamental para a apresentação de uma proposta de encaminhamento teórico-metodológico ambicioso, mas, ao mesmo tempo, compatível com a realidade na qual os professores e professoras, de modo geral, exercem sua atividade profissional nas escolas do país. Revela-se assim, mais uma vez, a dimensão ética dessa pesquisa que entende que a investigação científica deve produzir ou refinar teorias da prática pedagógica que sempre estejam arraigadas nas experiências concretas dos profissionais da educação e que busquem contribuir na resolução de problemas ou questões decorrentes dessas experiências ou situações.

Demonstrou-se que os professores dessa disciplina carecem oportunidades de acessar aportes teóricos para ampliar os conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica. Desse modo, ressalta-se que é necessário proporcionar aos docentes de Geografia da educação básica, uma formação continuada que possibilite a apropriação de conhecimentos que enriqueçam a prática e que fomente a confecção e utilização de jogos geográficos. Deseja-se, neste sentido, muito mais do que apresentar jogos prontos e acabados para serem utilizados no ensino de Geografia, discutir encaminhamentos teórico-metodológicos como o aqui apresentado, que possam instrumentalizar os professores para, considerando os diferentes contextos da prática profissional serem, eles próprios, desenvolvedores de jogos. Os professores, assim, considerando seus saberes e experiências, deixam de ser meramente consumidores e podem ser, eles próprios, produtores de jogos geográficos.

O jogo, na perspectiva desta pesquisa, busca unir dialeticamente intenções lúdicas e educativas, isto é, na esteira de uma longa tradição, quer divertir e, ao mesmo tempo, abrir oportunidades de se apreender novos conhecimentos geográficos. Pode-se supor, neste contexto, que alguns alunos se sentirão atraídos inicialmente pela oportunidade de aprendizagem, mas descobrirão, também, uma oportunidade para se socializarem e se divertirem, enquanto outros, ao contrário, se sentirão atraídos inicialmente pela possibilidade de diversão e descobrimento, talvez surpresos, que podem também aprender novos conhecimentos e habilidades. Não se deve, evidentemente, transformar todas as atividades escolares em jogos e brincadeiras, mas ignorar suas potencialidades pedagógicas de modo geral e particularmente geográficas parece ser insensatez.



Ressalve-se, todavia, que os jogos, de modo geral, e particularmente aqueles aqui caracterizados de geográficos, não são “mágicos” e seu uso exitoso depende, em certa medida, de situações estruturais que ultrapassam a vontade dos professores ou de seu repertório de saberes profissionais. Assim, mais uma vez, defende-se que a elevação da qualidade da formação e da prática profissional dos professores de modo geral e especialmente de Geografia, depende de ações que, simultaneamente, elevem os processos de formação inicial e continuada e também, as condições de trabalho dos professores.

Entende-se, finalmente, considerando os resultados dessa pesquisa que um programa de pesquisas, preocupado com o desenvolvimento de jogos no ensino de geografia deve buscar aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos, a partir desses instrumentos, pela perspectiva da aprendizagem.

A partir das reflexões e apontamentos realizados neste trabalho, considera-se fundamental que os resultados desta pesquisa sejam socializados com professores de Geografia da educação básica, objetivando proporcionar uma reflexão sobre o uso de jogos e promover a construção e utilização de jogos geográficos. O que se pretende atingir com a oferta de oficinas a esse público, como modo de retorno da ciência para a educação e para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In.* BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17 – 36, 2002.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. Conocimiento Didáctico del contenido y didácticas específicas. **Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. ano 9, n. 2, p. 1-39, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BREDA, Thiara Vichiato. **O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem na geografia escolar**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História Das Ciências Da Terra) Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRUNER, Jerome S. O processo da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de geografia Norte Grande**. n. 70. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acesso em 20 fev. 2021.
- CALLAI, Helena Copetti. *et.al.* O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**. v.12, n.18, especial GT Anpege. 2016. p. 43 - 55.
- CAMILLONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz. Didáctica General y Didácticas Específicas. *In.*: CAMILLONI, A. R. W. (Orgs.). **El Saber Didáctico**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 23-39.
- CAPEL, Horacio. **Filosofia e ciência na geografia contemporânea: uma introdução à geografia**. Maringá: Massoni, 2004.
- CAPEL, Horacio. **Ruptura e continuidade no pensamento geográfico**. EDUEM: Maringá, 2013.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Trad. J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: Conceitos e Representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. p.160-178.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, 2020. p. 294-322.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2019.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et. al. (Org.) Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus. 1998.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 89-108, 2005.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a geografia**. Trad. Domitila Madureira. 1. ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da geografia. *In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.) Geografia: Conceitos e Temas*. 15ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Região e Organização Espacial**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DEBESSE-ARVISET, M. L. **A educação geográfica na escola**. Coimbra: Almedina, 1978.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, 2007. p. 7 - 35. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Vanzella Castellar. 2016. 310f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In.* BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71 - 86, 2015.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia *fin-de-siècle*: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. *In.*: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Explorações geográficas: percursos no fim do Século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 13 – 43.

GRANDO, Regina Celia. **O jogo suas possibilidades Metodológicas no Processo Ensino aprendizagem da Matemática**. 1995. 194f. Dissertação (Mestrado em educação, subárea em Matemática) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224f. Tese (Doutorado em educação, subárea em Matemática). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2<sup>a</sup> ed. 1980.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In.*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (ORG.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, p. 33 – 61, 2016.

JACQUIN, Guy. **A educação pelo jogo**. 2. ed. São Paulo: Flamboyant, 1963.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v. 12, n. 22, p. 105 - 128. 1994.

LACOSTE, Yves. **A geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O Jogo pelo jogo**: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In*: XII Encuentro de Geógrafos de America Latina (EGAL). **Anais do...** Montevideu (Uruguai), 2009.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. *In*: PORTUGAL, J. F (et.al.). **Formação e docência em Geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, p. 21 – 40. 2016.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosp**: espaço e tempo, São Paulo: v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/79809>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Capitalismo, Geografia e meio ambiente. **Tese de Livre Docência**, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 22. p. 7 - 37, 1999.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. *In*: MOREIRA, Ruy. **Geografia**: Teoria e Crítica. Petrópolis: Ed. Vozes, Rio de Janeiro. 1982. p. 33 – 63.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. 1. ed. 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2012.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially**: GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006. Disponível em: <https://www.nap.edu/catalog/11019/learning-to-think-spatially>. Acesso em: 04 out. 2020.

OLIVEIRA, José Ricardo. **O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática da geografia**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

OLIVEIRA, Tais Pires. **A utilização de jogos por professores de geografia na educação básica**. Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, 2018.

OLIVEIRA, Tais Pires, LOPES, Claudivan Sanches “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.

PAULA, Igor Rafael de. **Cartografia Escolar e Pensamento Espacial na construção do Raciocínio Geográfico no Ensino Médio**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Vanzella Castellar. 2020. 290f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, Valéria Rodrigues. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de Geografia**. Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes. 2020. 259f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. **Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: Uma proposta de indicadores para Alfabetização Científica na Educação Geográfica**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Vanzella Castellar. 2017. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018.

Disponível em:

[http://www.leg.uefs.br/arquivos/File/materiais/ARTIGOS\\_mapas\\_maquetes/Valeria\\_de\\_Oliveira\\_Roque\\_Ascencao\\_Roberto\\_Celio\\_Valadao\\_Patricia\\_Assis\\_da\\_Silva\\_2018\\_Do\\_uso\\_pedagogico\\_dos\\_mapas\\_ao\\_exercicio\\_do\\_Raciocinio\\_Geografico.pdf](http://www.leg.uefs.br/arquivos/File/materiais/ARTIGOS_mapas_maquetes/Valeria_de_Oliveira_Roque_Ascencao_Roberto_Celio_Valadao_Patricia_Assis_da_Silva_2018_Do_uso_pedagogico_dos_mapas_ao_exercicio_do_Raciocinio_Geografico.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Edição Especial, p. 179-195, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/viewFile/4780/2421>. Acesso em: 10 out. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, p. 63 – 92, 1999.

SANTOS, Luline Silva Carvalho. **Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia**. Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza. 2020. 215f. Tese (ODoutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10895/3/Tese%20-%20Luline%20Silva%20Carvalho%20Santos%20%20-%202020.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo, **Cadernoscenpec**, v.4, n.2, p.196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SILVA, Denise Mota Pereira da. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao Ensino Médio**. 2014, 146f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2014a.

SILVA, Luciana Gonçalves. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. *In*: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, p. 137 – 156, 2014b.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbora. **O lúdico em Química: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**. Florianópolis: Imprensa Universitária, nº 12, 2005.

\_\_\_\_\_. Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**. n. 93, 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

TATHAM, George. A geografia no século XIX. **Boletim Geográfico**. v.17, n.157, Rio de Janeiro: IBGE. p. 198 - 226, 1960.

VERRI, Juliana Bertolino. **Criação e implementação do jogo desafio urbano: contribuições para o ensino aprendizagem de Geografia**. Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, São Paulo, 2004.

VIAL, Jean. **Jogo e educação: as ludotecas**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

## **APÊNDICES**



## **Apêndice A - tópico guia para entrevista 1ª oficina**

### **1 – Experiência com jogos em sala de aula**

- a) A partir de suas experiências qual a importância do uso de jogos no ensino de Geografia?
- b) Em sua opinião, o que faz um jogo ser geográfico?
- c) Considerando suas práticas, quais são as dificuldades e problemas enfrentados ao utilizar os jogos em sala de aula? (pontos negativos do jogo)

### **2 – Sobre o encaminhamento teórico-metodológico**

- a) Você modificaria algo na proposta?
- b) A proposta teórico-metodológica é capaz de fornecer pressupostos teóricos para o docente que quer utilizar os jogos em sua prática?
- c) Ela pode contribuir para a melhora da prática docente?
- d) A proposta contribuir para a elaboração de jogos geográficos?
- e) Você acredita que outros professores podem utilizar a proposta?
- f) Você modificou sua concepção sobre o que é um jogo geográfico, a partir da proposta?

## Apêndice B - questionário 1ª oficina

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Cara Professora!

Esta pesquisa de doutorado tem como título “JOGOS GEOGRÁFICOS: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA” e objetiva Desenvolver uma proposta teórico-metodológica, embasada nos pressupostos da didática da geografia, para criação e desenvolvimento de jogos geográficos que contribuam para a prática pedagógica.

Desta forma, gostaríamos de contar com sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. O preenchimento é de extrema importância para o sucesso da pesquisa e será utilizado com a finalidade exclusiva de obter dados para subsidiá-la. Assim, as perguntas não visam avaliar seu conhecimento profissional ou suas práticas pedagógicas.

<b>INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Cidade:</b>	
<b>Formação:</b>	
<b>Pós-Graduação:</b>	
<b>Escola em que leciona:</b>	
<b>Tempo de atuação profissional:</b>	

<b>USO DE JOGOS EM SALA DE AULA</b>
a) Você utiliza jogos em sala de aula? Com qual frequência?

---

---

---

b) Por que utilizar os jogos no ensino? O que fez você investir nessa prática?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Qual tipo de jogo você utiliza?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

d) Você adapta ou constrói os jogos que utiliza?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

a) Modificaria algo no encaminhamento?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) O encaminhamento para desenvolvimento de jogos geográficos pode contribuir com a prática docente? De que modo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Apêndice C - tópico guia para entrevista individual com professoras**

### **1 – Formação inicial**

a) Durante a sua graduação, você teve alguma disciplina que estimulou a inserção do lúdico no ensino e/ou a criação e a utilização de jogos?

### **2 – Prática docente**

a) Antes desta pesquisa, você já havia utilizado jogos em sala de aula?

- Se sim, o que te motivou, qual tipo de jogo usou e quais foram os resultados?

b) Você conhecia o conceito de raciocínio geográfico?

c) Em sua concepção, como esse tipo de raciocínio deve ser estimulado?

### **3 – Avaliação do encaminhamento teórico-metodológico**

a) O caminho percorrido ao longo das oficinas impactou sua compreensão sobre a importância do uso do jogo no processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do raciocínio geográfico? Comente!

b) Sem as oficinas, você acredita que seria possível compreender e desenvolver jogos a partir do encaminhamento?

### **Potencialidades**

c) Você identificou potencialidades no encaminhamento teórico-metodológico? Quais?

d) A partir da reflexão envolvida em nosso trabalho colaborativo, você modificou sua concepção sobre o que é um jogo geográfico e os modos de sua utilização em sala de aula? Comente!

e) O encaminhamento teórico-metodológico possibilitou a reflexão sobre o raciocínio geográfico? Comente!

f) O encaminhamento teórico-metodológico apresentado contribuiu para a elaboração de jogos geográficos? Comente!

g) Você se sente confiante para construir um novo jogo geográfico usando este encaminhamento teórico-metodológico? Comente!

h) Outros professores de Geografia podem ou poderiam utilizar o encaminhamento teórico-metodológico para construir jogos geográficos? Ele é capaz de fornecer pressupostos teóricos suficientemente claros para que os docentes possam utilizar jogos em sua prática pedagógica?

### **Dificuldades**

i) Você modificaria algo no encaminhamento teórico-metodológico? Se sim, comente!

j) E no processo da realização das oficinas? O que poderia ser melhorado?

k) Quais foram as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do jogo?

### **O jogo**

l) Apresente uma descrição objetiva do jogo elaborado citando o título, os conteúdos fundamentais, o (s) objetivo (s) e sua dinâmica.

m) O jogo desenvolvido a partir da proposta, apresentada nas oficinas, atingiu seu objetivo? Comente!

n) Quais foram os pontos positivos e negativos na implementação do jogo em sala de aula (Considere o envolvimento dos alunos nas atividades, se houve avanço na aprendizagem, etc.)?

o) O jogo produzido possibilita o desenvolvimento e a mobilização do raciocínio geográfico? Como isso pode ser evidenciado a partir das aprendizagens dos alunos?

p) Há outra informação sobre a temática que gostaria de registrar considerando inclusive as situações de infraestrutura existentes ou não na escola onde você trabalha?

## **Apêndice D - encaminhamento teórico-metodológico para confecção de jogo geográfico**

O jogo, como já apresentado longo desta tese, é uma construção cultural lúdica que tendo se desenvolvido ao longo do tempo e em diferentes lugares, faz parte da história da humanidade. Está presente em todas as fases da vida, da infância à velhice e como material pedagógico, especialmente quando utilizado em sala de aula, potencializa a exploração e a apropriação do conhecimento, apresentando-se como um recurso didático de excelência para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os objetivos traçados pelo professor, esse instrumento pode auxiliar o aluno a avançar na aprendizagem de novos conhecimentos. Entretanto, ainda que seu emprego em sala de aula apresente evidentes vantagens, sem planejamento e uso adequado pode também produzir malefícios que não se deve ignorar. Dessa forma, é importante que o docente, ao inserir o jogo no processo de ensino-aprendizagem, disponha de clareza teórico-metodológica quanto ao uso desse instrumento.

O jogo tem, portanto, o poder latente para ser empregado como um caminho de pedagogização dos conteúdos geográficos, pois se mostra capaz de contribuir para a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesta perspectiva, o jogo, é entendido como instrumento didático que possibilita ao aluno mobilizar, integradamente, conceitos e desenvolver princípios geográficas para analisar e compreender o mundo em permanente transformação. Nesse sentido, na qualidade de recurso didático-pedagógico, o jogo se revela muito interessante para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia e, conseqüentemente, considerando seus objetivos mais amplos, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e questionadores.

Compreende-se, peremptoriamente, que não é o uso do jogo pelo jogo, nem mesmo sua atratividade lúdica tomada isoladamente, que contribui para a eficácia do ensino nesse campo do currículo escolar, mas, sim, o adequado ajuste de seu conteúdo à forma, vale dizer: o jogo deve ser geográfico tanto em seu conteúdo como em sua forma. É isso que, de fato, impulsiona os alunos a progredirem na construção do conhecimento geográfico. O jogo deve expressar assim, uma identidade geográfica, deve ser estruturalmente geográfico. Com efeito, a qualidade especial do jogo geográfico, isto é, seu atributo fundamental, vale repetir, é capacidade de proporcionar ao jogador o exercício e a apropriação de conceitos e habilidades intelectuais que,

considerando epistemologia da Geografia, definem a especificidade deste saber no campo da ciência e no currículo escolar.

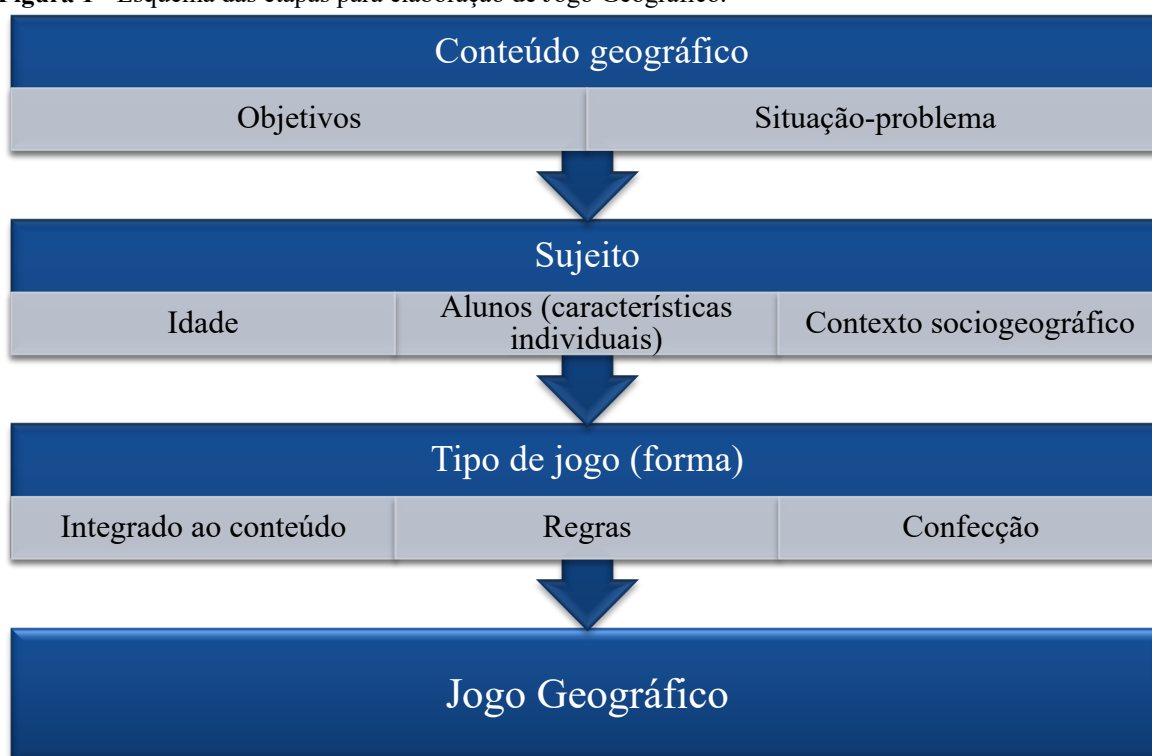
A partir disso, por meio desse encaminhamento teórico-metodológico, propõem-se a elaboração de jogos geográficos, entendidos como jogos que explicitam e articulam uma temática geográfica em seu conteúdo e em seu formato. Jogos que por meio de sua mecânica ou situação-problema apresentada, ensejem aos alunos mobilizar e desenvolver o exercício de conceitos e habilidades próprios dessa ciência, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. O jogo deve, então, proporcionar ao aluno pensar geograficamente.

Entende-se o raciocínio geográfico, como já discutido nesta tese, como uma forma específica de pensar, em que o sujeito utiliza conscientemente conceitos e habilidades geográficas - sendo elas a observação, descrição, análise, localização e noção de escala, etc. - que possibilitam ao indivíduo compreender as relações, que ocorrem em um espaço e determinado tempo.

Tendo-se por pressuposto a argumentação desenvolvida, a elaboração de jogos geográficos tem por base a inter-relação entre o conteúdo, o sujeito ou sujeitos e o formato (tipo) do jogo, conforme o fluxograma (Figura 1) a seguir:



**Figura 1** - Esquema das etapas para elaboração de Jogo Geográfico.



Fonte: Elaborado pela autora.

Propõe-se, destarte, que a elaboração do material siga um roteiro constituído por 8 (oito) etapas inter-relacionadas com evidentes vínculos entre si. Ou seja, embora sejam regidos por certa concatenação lógica não podem ser tomadas de modo linear.

### **1º Etapa** – Definir o conteúdo geográfico

A primeira etapa consiste em delimitar o conteúdo que será o foco central do jogo. A definição do conteúdo principal abordado no jogo é fundamental, pois é esse aspecto que direcionará a formulação dos objetivos e dialeticamente, definirá seu formato, os materiais utilizados, a confeção e as regras que orientará os jogadores. Desse modo, a temática selecionada deverá estar expressa em toda a “dinâmica do jogo”, por meio das perguntas, figuras, ações dos jogadores, etc.

### **2º Etapa** – Delimitar os objetivos.

Nessa etapa, em íntima conexão à anterior, é necessário planejar e delimitar os objetivos, que deseja atingir com o jogo, definindo, também, quais conceitos e habilidades o aluno irá mobilizar e/ou desenvolver ao jogar.

É importante ter clareza que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por exemplo, o raciocínio lógico, memória, atenção e outras. Possibilita, ainda, a construção da socialização, interação e cooperação entre os alunos. Contudo, é preciso buscar, ao definir os objetivos, a construção de habilidades especificamente geográficas, como localização, observação, análise etc., pois tais habilidades contribuirão para o desenvolvimento e compreensão dos conceitos.

**3º Etapa** – Elaborar a situação-problema que guiará o jogo.

Nessa etapa deve-se, considerando os conteúdos e objetivos pedagógicos, elaborar uma problemática, ou seja, uma situação-problema que desafiará o aluno a jogar. O problema a ser resolvido, claramente delineado deverá exigir a utilização dos conceitos geográficos e habilidades a eles relacionadas. Assim, o problema e a busca por sua solução instigarão o desenvolvimento das habilidades intelectuais e contribuirão para a construção do conhecimento geográfico. A problemática do jogo deve representar uma situação real, ainda que, eventualmente possam ser usados dados fictícios.

**4º Etapa** – Considerar as vivências dos alunos, o contexto em que vivem.

Essa etapa está conectada tanto às etapas anteriores quanto às que seguirão, pois, ao planejar todo o material, é necessário considerar as características dos alunos como, por exemplo, idade e interesses, além das vivências que possuem, de suas capacidades cognitivas atuais, conhecimentos prévios e seu contexto geográfico. Essas especificidades direcionarão em certa medida a definição dos objetivos, do nível da problemática, do tipo de jogo e de suas regras.

Assim, o jogo será construído adequadamente, ao considerar as particularidades sociais/individuais dos alunos, e possibilitará uma aprendizagem significativa, permitindo, desse modo, que o discente compreenda a relação do conteúdo com sua vida.

**5º Etapa** – Delinear o tipo ou a forma do jogo (e demais itens do jogo)

É o momento de definir: o formato/tipo de jogo; a mecânica que define os procedimentos do jogo e o que acontece com o jogador; a narrativa, ou seja, a história do jogo; sua estética, isto é, os elementos que serão visíveis no jogo; e os demais componentes, como cartas, peças etc.

Para identificar o tipo de jogo que irá utilizar, é importante buscar o formato que melhor possa expressar o conteúdo, visto que, a forma e o conteúdo devem estar articulados e é por meio dessa inter-relação, entre a sua forma e seu conteúdo, que se revelará a efetiva geograficidade do material, proporcionando uma imersão no conteúdo por meio do jogo. Na construção do formato geográfico do material, pode-se utilizar, por exemplo, articuladamente, figuras, fotografias, mapas, croquis, imagens de satélite, entre outras linguagens que frequentemente estão presentes no processo de produção e de comunicação do conhecimento geográfico. Entende-se, portanto, que tais linguagens não sejam empregadas apenas para ilustrar o material; elas devem, intencionalmente, fazer parte do jogo.

É necessário também, como já explicitado na 4ª etapa, que, ao definir o formato do jogo se considere as características dos alunos. Além de avaliar o tempo que será gasto para a construção do jogo, bem como para a implementação do material em sala de aula, para que esteja adequado a carga horária e as atividades que serão realizadas antes e depois da partida do jogo.

Alguns exemplos de tipos que podem ser utilizadas, são: jogos de tabuleiro e de estratégia, jogos de tabuleiro com trilha, jogos de pergunta e resposta, jogos de montagem e jogos eletrônicos.

Ressalta-se que, ao buscar o formato adequado, o professor poderá criar o jogo e as regras, ou ainda poderá adaptá-lo, ou seja, utilizar um formato e regras já existentes e modificá-los de acordo com a necessidade, atentando-se para a articulação com o conteúdo.

#### **6ª Etapa – Definir as regras do jogo.**

Nessa etapa é preciso elaborar ou adequar as regras do jogo, para tanto, deve-se considerar os objetivos (que devem ser explicitados aos alunos), a situação-problema, as necessidades e potencialidades de seus alunos, considerando, também, suas vivências e anseios, além do formato geográfico e complexidade do jogo, ou seja, todas as etapas anteriores.

Ao elaborar as regras deve ficar evidente, para o estudante-jogador, qual será a configuração inicial do jogo, isto é, como as peças devem ser distribuídas, como será decidido quem inicia o jogo, quais as escolhas que devem ser feitas nesse momento, quantos jogadores o material comporta etc. É preciso, ainda, definir o funcionamento do turno e as ações de cada jogador por rodada, visto que, tais ações trarão consequências, também definidas pelo docente. Por fim, determinar o evento que estabelece o final da partida.

As ações definidas pelas regras devem instigar, no aluno, a mobilização e o desenvolvimento das habilidades e conceitos geográficos, proporcionando aos estudantes-jogadores a apropriação de conhecimentos, modos de pensar e de fazer, específicos desse campo do conhecimento.

Deve-se, nesta perspectiva, evitar o fator sorte, ou seja, uso de rolagem de dados, de modo que esses delimitem a escolha e uso de estratégias; evitar ações que façam o jogador ficar muitas rodadas sem participar, assim, as penalidades podem ser menos severas, para não desanimar; evitar também mecânicas que demandem muito tempo, pois, se o jogador esperar muito tempo até a próxima rodada, o jogo se tornará cansativo. Ao evitar essas situações, o jogo pode se tornar mais dinâmico, interessante e adequado a carga horária da disciplina.

#### **7º Etapa – Confeção do material.**

Após o planejamento reflexivo sobre a conteúdo-forma do material é hora de, propriamente, construir o jogo. Assim, serão confeccionados os componentes do material didático que, considerando a 5º e a 6º etapa podem ser: cartas, tabuleiro, quadros, marcadores, avatares (peças que representam o jogador), dados, fichas etc.

A escolha dos materiais que serão utilizados na confecção do jogo, fica a critério do professor, podendo escolher os de menor custo, sustentáveis ou com maior durabilidade. Ao término da construção do jogo é fundamental que, antes de implementá-lo, o professor realize um teste, jogando-o para verificar se o material está de acordo com o planejado.

#### **8º Etapa – Implementação, avaliação e validação do jogo.**

Nessa etapa final o jogo geográfico será implementado em sala de aula de acordo com os objetivos e planejamento estabelecidos pelo professor. É imprescindível que, após a partida, seja realizada uma avaliação, oral e/ou escrita, de acordo com a necessidade do docente, para verificar as contribuições do jogo, quanto ao desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno. A validação do jogo como recurso didático-geográfico relaciona-se diretamente às possibilidades por ele proporcionada de acesso e apropriação do conhecimento.

### **O papel mediador e criativo do professor**

Essa proposta busca fornecer bases teórico-metodológicas para a inserção consciente do uso de jogos na prática docente em Geografia sem, contudo, “engessar” ou delimitar de maneira rígida o processo de elaboração e uso desses instrumentos didáticos em sala de aula. Evidenciando-se, assim, que todos os conhecimentos docentes são imprescindíveis para o emprego dos jogos na perspectiva que aqui se apresenta, espera-se dos professores uma apropriação criativa.

O processo de confecção do jogo geográfico deve ser realizado pelo professor de Geografia e, ainda que se possa construir materiais interdisciplinares em parceria, portanto, com professores de outras disciplinas, é importante que o conteúdo geográfico, seus conceitos e habilidades sejam bem definidos e delineados no jogo. É possível, também, que com a mediação do professor os próprios alunos elaborem jogos, atuando, dessa forma, de maneira ativa na construção desses materiais didáticos.

Compreende-se, vale repetir, que a produção e emprego do jogo geográfico com finalidades didático-geográficas devem estar alicerçados no conhecimento sistematizado pela Geografia ao longo do tempo e, mais especificamente, na didática da Geografia, ou seja, na articulação entre o epistemológico e o pedagógico. Essa combinação de conhecimentos é realizada pelo professor tanto no processo de construção do material, quanto na seleção do conteúdo e momento em que ele deve ser empregado em sala de aula. Dessa maneira, o docente cria condições para que o aluno desenvolva seu conhecimento geográfico e construa, pela incorporação de conceitos e habilidades, o raciocínio geográfico.

## **Apêndice E - documento de design para jogo geográfico**

### **Título do Jogo**

**Conteúdo geográfico:**

**Objetivos:**

Conteúdo –

Jogo -

**Situação problema:**

**Série/idade:**

**Tipo do jogo:**

**Narrativa/História do jogo:**

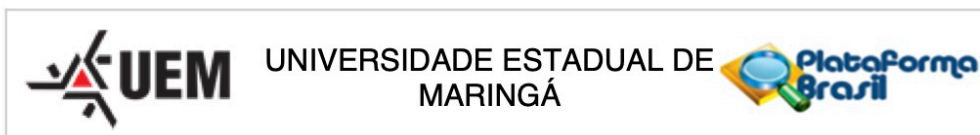
**Mecânica:**

**Estética:**

**Regras:**

## **ANEXOS**

## Anexo A – parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** JOGOS GEOGRÁFICOS: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

**Pesquisador:** CLAUDIVAN SANCHES LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 17811519.4.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.762.123

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Desenvolver uma proposta teórico-metodológica, embasada nos pressupostos da didática da geografia, para criação e desenvolvimento de jogos geográficos que contribuam para a prática pedagógica. **Objetivos Secundários:** Avaliar a aplicabilidade da proposta teórico-metodológica, com a colaboração de professores de Geografia da Educação Básica. Fundamentar propostas metodológicas de criação e desenvolvimento de jogos didático-pedagógicos na Geografia. Investigar as possibilidades do jogo como metodologia ativa e de resolução de problemas no ensino de Geografia. Compreender as possibilidades e os limites do uso de jogos geográficos no processo ensino-aprendizagem em Geografia.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.762.123

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa, de base qualitativa, objetivará desenvolver uma proposta teórico-metodológica, embasada nos pressupostos da didática da geografia, para criação e desenvolvimento de jogos geográficos que contribuam para a prática pedagógica. E mais especificamente, descrever e analisar propostas metodológicas de desenvolvimento de jogos pedagógicos na Geografia. Assim como investigar as possibilidades do jogo como metodologia ativa e resolução de problema para o ensino de Geografia. Compreender como o uso de jogos geográficos pode contribuir para o avanço do conhecimento dos alunos nessa disciplina. E ainda avaliar a aplicabilidade da proposta teórico-metodológica, com a colaboração de professores de Geografia da Educação Básica. Pois há uma busca por práticas docentes que atrelem o pedagógico e o epistemológico, possibilitando um avanço significativo no conhecimento dos alunos e que contribua para o processo de ensino-aprendizagem. Na Geografia espera-se também que essas práticas estimulem o aluno a desenvolver habilidades geográficas para que consigam, de maneira crítica, analisar as relações sociais presentes no seu cotidiano, assim como a leitura do espaço no qual vivem e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse sentido, os jogos, como material lúdico, podem tornar-se instrumentos para a prática pedagógica e colaborar para o ensino, porém necessitam ser pensados e desenvolvidos para além da memorização, precisam estar pautados em objetivos que busquem a construção de conceitos e habilidades específicas, integrando forma e conteúdo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta Termo de Concordância do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Recomenda-se que seja revisada a estrutura dos termos de assentimento/TCLE, de modo que as assinaturas não fiquem em folha separada do texto de autorização.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 3.762.123

de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_811891.pdf	08/10/2019 14:35:47		Aceito
Outros	Termo_de_concordancia_do_NRE.pdf	08/10/2019 14:35:13	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RESPOSTA.docx	08/10/2019 14:31:02	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_menoresde18.doc	04/10/2019 19:39:01	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.doc	04/10/2019 19:38:25	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Doutorado.docx	04/10/2019 19:34:20	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.doc	23/07/2019 18:34:01	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/07/2019 18:33:23	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 11 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

## Anexo B - termo de concordância do núcleo regional de educação de Maringá



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ



### TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE


Senhora Coordenadora,

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Maringá está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “Jogos geográficos: uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Geografia”, a ser realizada pela pesquisadora **Tais Pires de Oliveira** nas Unidades Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira, Colégio Estadual Instituto de Educação Estadual de Maringá e Colégio Estadual Olavo Bilac, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão 3 professores da educação básica, responsáveis pela disciplina de Geografia e os alunos das turmas destes docentes, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.


**Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.**

Maringá, 04 de outubro de 2019.



---

Valéria Brumato Regina Fornazari  
Representante SAA no NRE



---

Luciano Pereira dos Santos  
Chefe do NRE de Maringá  
Decreto nº 0111/2019

## **Anexo C - termo de consentimento livre e esclarecido para professor participante da pesquisa**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada: “Jogos geográficos: uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Geografia”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, e que é realizada pela aluna de Doutorado Tais Pires de Oliveira, orientada pelo Prof.º Dr. Claudivan Sanches Lopes. O objetivo da pesquisa é desenvolver uma proposta teórico-metodológica, embasada nos pressupostos da didática da geografia, para criação e desenvolvimento de jogos geográficos que contribuam para a prática pedagógica. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria, de maneira colaborativa, para avaliar, aplicar e testar as possibilidades do material. Através das seguintes etapas: Inicialmente, por meio de oficinas, será trabalhada a proposta e como resultado a criação de jogos, assim será realizado a avaliação e aplicação da proposta teórico-metodológica. Na sequência ocorrerá o teste, por meio da implementação dos jogos em sala de aula, para assim, verificar a aprendizagem dos alunos através do material e conseqüentemente da proposta teórico-metodológica. Ao longo das oficinas ocorrerão observações, por parte da pesquisadora, para coleta de dados. Ao final desse processo ocorrerá a coleta de informações através de entrevistas, nas quais buscaremos questionar a respeito da proposta teórico-metodológica, bem como seus resultados. Questionaremos, também, a respeito do emprego dos jogos produzidos nas oficinas e sua aplicabilidade. Informamos que, considerando a natureza da pesquisa, ou seja, a situação de falar, certos tipos de constrangimentos (desconforto, dificuldades em expressar-se e em caracterizar situações difíceis) podem aparecer. Todavia, esses possíveis desconfortos poderão ser minimizados e/ou superados na medida em que as entrevistas serão realizadas sempre em ambiente colaborativo e de liberdade, fora de seu horário de trabalho. Deste modo, gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

As fitas, com a gravação das entrevistas e sua transcrição, serão utilizadas unicamente para os fins dessa pesquisa e seus produtos (artigos e trabalhos em eventos científicos) e ao fim da pesquisa serão arquivados digitalmente e posteriormente descartadas de forma segura. Seu nome, será substituído por nome fictício garantindo assim, o anonimato. Entre os benefícios esperados, podemos destacar a melhoria da prática pedagógica dos participantes e, posteriormente, de outros docentes que utilizem a proposta teórico-metodológica. Bem como a contribuição para a profissionalização da docência.

Desde já fica nosso compromisso de lhe encaminhar, para sua análise e apreciação, os resultados de nosso trabalho na forma de arquivo enviado a seu correio eletrônico, ou, caso não possua esse recurso, de uma cópia impressa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela doutoranda Tais Pires de Oliveira.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Tais Pires de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Tais Pires de Oliveira

Endereço: Universidade Estadual de Maringá, Pós-Graduação em Geografia, (bloco H-12) Maringá, PR.

Telefone (44) 9 8815 0402

E-mail: tais\_piresoliveira@hotmail.com

Nome: Claudivan Sanches Lopes

Endereço: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Geografia, (bloco J-12)  
Maringá, PR.

Telefone (44) 3011 4290

E-mail: cslopes@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br