

JOGOS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA ELABORAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS: QUESTÕES E POSSIBILIDADES

GEOGRAPHY IN REGULAR HIGH SCHOOL: CONTRIBUTIONS FROM THE USE OF GAMES IN THE INTEGRAL TRAINING OF STUDENTS

Elciane Arantes Peixoto Lunarti ¹

Cinthia Maria Felício ²

Resumo: Este artigo apresenta e discute uma parte de um estudo em que investigamos as possibilidades didáticas do uso de jogos no ensino de Geografia na educação básica de nível médio, a partir da elaboração e desenvolvimento de atividades lúdicas propostas pelos estudantes, em uma turma da segunda série do ensino médio de uma escola conveniada à rede estadual de ensino no interior de Goiás. O trabalho é resultado de uma prática desenvolvida na pesquisa de mestrado em 2020, o objetivo foi desenvolver a proposta de elaboração de jogos envolvendo conceitos geográficos e observar as atitudes e envolvimento dos alunos e se esta atividade seria efetiva na construção do conhecimento geográfico. Para a realização da atividade, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre o ensino de Geografia e a educação integral, e verificamos que a Geografia, enquanto ciência, pode contribuir para essa formação se os diferentes temas que são trabalhados em sala de aula forem abordados à luz dos princípios da educação integral. Além disso, constatamos que a utilização de jogos no ensino de Geografia criou um ambiente de maior abertura e participação dos alunos, que buscavam se apropriarem dos conceitos para organizar questões, abertos ao diálogo e levantar questões com a professora para sanarem dúvidas, aumentando a dialogia e auxiliando na tomada de decisões; acreditamos que esta postura mais ativa, tenha sido estimulada pelo desafio encontrado na elaboração de questões a serem utilizadas no jogo e pela liberdade que a atividade envolvia, contribuindo assim para estimular o protagonismo estudantil, pois os alunos participaram de todo o processo, se colocando como promotores do próprio conhecimento, analisando, buscando exemplos para a elaboração de conceitos, de forma colaborativa em equipes e conseqüentemente desenvolvendo o pensamento crítico e conhecimentos culturais mais amplos e necessários para a atuação profissional e em sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Uso de jogos. Formação integral.

Abstract: This article presents and discusses a part of a study in which we investigate the didactic possibilities of using games in the teaching of Geography in basic high school education, based on the elaboration and development of recreational activities proposed by students, in a second-grade class in a school affiliated to the state educational system in the interior of Goiás. The work is the result of a practice developed in the master's research in 2020, the objective was to develop the proposal for the elaboration of games involving geographical concepts and observe the student's attitudes and involvement and if this activity would be effective in building geographic knowledge. To carry out the activity, a bibliographic research was used for the theoretical foundation on the teaching of Geography and integral education,

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos-GO, elcianelunarti@gmail.com.

² Doutora em Química, Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos-GO, cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br.

and we found that Geography as a science can contribute to this formation if the different themes that are worked on in the classroom are addressed based on the principles of integral education. In addition, we found that the use of games in the teaching of Geography created an environment of greater student participation, who sought to appropriate the concepts to organize questions, open to dialogue and to dialogue with the teacher to resolve their doubts, increasing intersubjective processes, voluntary attention, showing an active posture, due to the challenge found in the elaboration of questions for their colleagues to answer and all freedom that the activity involved, thus contributing to stimulate student protagonism, as students participated in the entire process of elaboration and application of the game, putting themselves as promoters of their own knowledge, analyzing, looking for examples and in the elaboration of concepts, in a collaborative way in teams and consequently developing the critical thinking and broader cultural knowledge necessary for professional performance and in society.

Keywords: Geography teaching. Use of games. Integral training.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nas diferentes etapas de formação escolar básica, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias à análise e compreensão do espaço geográfico, da atuação dos indivíduos na sociedade, construindo, reconstruindo suas realidades e ampliando seu entendimento de mundo.

Acreditamos que para os alunos desenvolverem tais competências e participarem mais ativamente das transformações do ambiente, é necessário a busca por atividades de ensino que possam ir além de apenas decorar conceitos da ciência geográfica. É imprescindível que os alunos percebam os conteúdos aprendidos em sala de aula, presentes em suas realidades e relacionem implicações destes em sua vida; considerando que cada um assume papéis e precisa ser responsável por sua atuação na sociedade.

Essas implicações entre o conteúdo estudado e a vida, é observado por Kaercher (2004), ao destacar a importância de pensar na Geografia escolar como um reflexo da realidade:

[...] Começamos, assim, a justificar a necessidade e a importância da Geografia e do seu ensino escolar: nossa existência, nossa identidade se dão no espaço. Pensar o ser humano implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos, permanentemente, para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos civilização. (KAERCHER, 2004, p.20).

Percebemos então que a ciência geográfica tem grande importância no ensino escolar, não apenas na compreensão do espaço e da dinâmica das relações econômicas e sociais entre diferentes povos e culturas. Sendo assim, os educadores devem buscar promover de forma competente os estudos que desenvolvam nos estudantes em formação, as possibilidades de perceber a Geografia no seu cotidiano, empregando as diferentes aprendizagens geográficas em sua vida.

Ressaltamos que essa percepção deve ser frequente nos mais diversos contextos e situações da vida cotidiana dos estudantes, para que assim possam ter consciência e autonomia em suas escolhas e decisões em relação ao meio ambiente e a vida social, econômica, política, entre outros, acompanhando a dinâmica das transformações espaciais e humanas em um dado contexto histórico cultural.

Esta relação dos conceitos a serem trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, precisa partir dos conhecimentos prévios do aluno, fornecendo elementos e argumentos para que, a partir do entendimento e compreensão de um dado fenômeno, haja condições de se fazer uma análise de toda a conjuntura e buscar soluções que sejam coerentes com o bem-estar coletivo e a participação cidadã. Assim, podemos estimular um posicionamento mais crítico e reflexivo, que aos poucos deixa de ser conhecimento ingênuo e alcança o conhecimento epistemológico, ético e humano, sempre aberto a mudanças (FREIRE, 2020) e abertura para as transformações em toda a sua dinamicidade socio espaciais. Deixando assim de ser conhecimento do senso comum para ir se constituindo um conceito mais elaborado e sistematizado.

É preciso que se busquem relações entre os acontecimentos de natureza mais diversa no meio social, as relações de deslocamento e orientações espaciais e outros aspectos da diversidade de relações no mundo pós-moderno em que o pensamento neoliberal tem alcance amplo no meio escolar por meio de ideologias que muitas vezes são reforçadas pelo professor.

Então o desenvolvimento crítico do pensamento geográfico e entendimento da complexidade de relações espaciais e humanas em termos locais, regionais, nacionais e mundiais podem se fazer cultura e entendimento de mundo em qualquer área de atuação profissional que buscarem uma formação e exercício da sua autonomia cidadã (BRASIL, 2006, p. 47).

O que estamos propondo é sair do ensino enciclopédico, com um volume muito grande de informações, muitas vezes trabalhadas de formas desconexas e que precisa ser memorizado, mas não faz sentido no campo de

vivência dos alunos, que não dialoga com sua realidade social, tão pouco ajuda na compreensão e entendimento da complexidade das relações econômicas, culturais e políticas nas mais diversas regiões do planeta, com seus relevos, climas e ambientes naturais e urbanos, com relações comerciais, produção industrial e processos de urbanização organizada ou onde acontece o crescimento desordenado em favelas.

Toda essa amplitude e o conhecimento da importância do saber geográfico na formação da cidadania precisam ser pensados e para isso há a necessidade de se trabalhar um ensino mais dinâmico e que permita a participação ativa dos alunos seja na escolha das atividades a serem realizadas ou mesmo no processo de avaliação e autoavaliação, em que o desenvolvimento da autonomia vai se fazendo condição de existência e busca coerente e ética de estar com os outros no mundo (BRASIL,2006, p. 7).

Ao refletir sobre estas questões sugerimos que tanto o professor como a comunidade escolar se unam então, para assumir um papel mais coerente com a reconstrução dos saberes e entendimento das transformações em sua complexidade e dinamicidade. Neste sentido, mesmo em escolas regulares é possível implementar ações típicas da educação profissional e tecnológica - EPT, que adotam o ensino integral, omnilateral, tem o trabalho como princípio educativo e a pesquisa na mediação e construção do conhecimento que precisa se fazer crítico e autônomo.

Partindo da condição essencial de formar pessoas para atuar em uma sociedade, pensamos que a pesquisa pode ser um meio de promover aprendizados, através da mediação e (re)construção dos conhecimentos, como demonstra Demo (2003) ao dizer que a pesquisa possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica, da capacidade de questionar e intervir na realidade.

Este trabalho, em específico, busca o entendimento da realidade percebida nas práticas geográficas no ensino regular, seu potencial de apropriação e aplicação dos princípios da educação profissional e tecnológica,

buscando contribuir assim, para a formação integral dos estudantes, preparando-os para exercerem ativamente seu papel na sociedade, independente da profissão escolhida por eles.

Para se aproximar da formação integral que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) que aparece neste documento, é necessário compreender as principais características do ensino de geografia, das bases conceituais da EPT e da implementação de práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas para o desenvolvimento do saber geográfico. Saber este, que Callai (2003) evidência ser caráter social, e assim, seu estudo precisa considerar tanto o aluno quanto os sujeitos em suas diversidades e especificidades multiculturais.

A Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desconhecida da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrição de lugares distantes ou de fragmentos do espaço (CALLAI, 2003, p. 57).

Desta forma, o ensino de Geografia pode possibilitar a inserção do aluno na aula e na sociedade, contribuindo com suas vivências, realizando uma ligação entre a teoria e a prática. Contribuindo assim para a “compreensão e entendimento dos diferentes assuntos que permeiam a sociedade, tornando-a de fato uma ciência relacionada com o mundo atual o qual faz parte da formação integral do educando” (NADAL; PSIDONIK; COSTA, 2018, p. 6).

O ensino de Geografia deve oportunizar a formação intelectual e a autonomia do estudante, preparando-o para enfrentar os desafios no mundo do trabalho e suas contradições, além de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, estimular a compreensão do seu próprio contexto social, as relações políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais.

Neste sentido buscamos investigar como o princípio lúdico inerente ao todo ser humano (HUIZINGA, 2007), em suas especificidades, pode contribuir ou não, com o desenvolvimento da autonomia e engajamento dos alunos na

realização de atividades educativas na forma de jogos, sendo interessante criar mecanismos para avaliar se estas atividades possibilitariam uma aprendizagem mais ativa dos estudantes no ambiente escolar, a princípio e posteriormente, na organização de atividades virtuais.

2 DESENVOLVIMENTO

A Geografia é uma ciência nova que se estruturou a partir do século XIX com o objetivo de oferecer melhor compreensão do mundo. Mas para analisar e discutir a sociedade como um todo, é necessário a compreensão do espaço geográfico e a relação dos seres humanos com seu meio.

Na primeira metade do século XIX, a Geografia enquanto componente curricular estava alicerçada na perspectiva da Geografia Tradicional, cujo fundamento teórico-metodológico era o positivismo e priorizava a descrição de fenômenos, fatos e acontecimentos, pautando-se nos aspectos visíveis da realidade. Neste período o ensino de Geografia caracterizava-se pelo aprendizado conteudista, pela memorização e repetição de conceitos desvinculados do entendimento e compreensão do mundo.

Nesta perspectiva de ensino na geografia tradicional, encontramos um ensino fragmentado, estático e alienante, onde o professor é o detentor do saber e ao aluno cabe apenas a memorização e reprodução dos conteúdos, sem muita relação com a sua realidade. Consideramos que este seria um importante ponto de partida para um ensino que com base na realidade e compreensão desta, possa avançar e se fazer conhecimento sistematizado. É neste sentido que entendemos o ensino fragmentado ao qual nos referimos anteriormente, e Straforini ao referir-se à geografia tradicional designa de forma crítica conforme a seguir:

A Geografia Tradicional trabalha com a dicotomia: teoria/prática, sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte. Ela não concebe o mundo na sua forma múltipla, complexa, contraditória

e em movimento. É esse sentido que damos à expressão fragmentação do mundo (STRAFORINI, 2004, p.63).

Em oposição a este modelo de ensino tradicional, surge uma proposta de ensino em uma perspectiva mais questionadora, com uma perspectiva para uma “Geografia Crítica”. Segundo Straforini (2004) este ensino de geografia buscava direcionar seu ensino para um posicionamento mais reflexivo e consciente, frente aos questionamentos do saber geográfico que tem como base o método materialista histórico, principalmente o marxista, centralizando o estudo na relação entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço.

A Geografia Crítica no Brasil teve início na década de 70 e seu auge nos anos 80, porém, também sofreu críticas, já que esse movimento focou mais nas questões ideológicas, o que é ratificado por Cavalcanti (2010) ao destacar que na prática os efeitos da Geografia Crítica foram modestos se comparados aos aspectos teóricos produzidos.

Frente a esta dicotomia no ensino de Geografia, é necessário segundo Castellar (2005, p. 3) que sejam realizadas “algumas mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar”, é necessário o desenvolvimento de novas metodologias, além de melhorar a estruturação dos conteúdos e objetivos de ensino, buscando perspectivas de uma formação mais ampla, que leve em conta todas as dimensões do ser humano, ou seja um ensino de Geografia que auxiliem ao desenvolvimento pleno dos alunos desde a escola básica.

Buscamos os fundamentos para compreender uma proposta de formação mais ampla, que Frigotto (2012) conceitua como *Omnilateral*, ou seja, em todas as dimensões do ser humano. Para o autor, a educação ou formação omnilateral leva em conta todas as dimensões que constituem o ser humano, bem como todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento, abrangendo assim a educação e a emancipação humana em todos os

sentidos. Sendo esta formação que almejamos promover no ensino de geografia na formação básica.

Para se alcançar esta formação, o professor que busca promover o desenvolvimento da omnilateralidade de seus alunos, não deve valorizar apenas a aprendizagem dos conceitos e conteúdos geográficos, mas desenvolver também os conteúdos atitudinais e procedimentais que estejam relacionados, favorecendo uma postura mais humana e ética, considerando uma participação mais ativa e crítica nos espaços de vivência, contribuindo para a formação de hábitos, princípios e costumes que contemplem e respeitem as relações entre a sociedade e o meio ambiente.

Acreditamos que esta forma de trabalhar a Geografia se aproxima de uma busca para a promoção de uma formação integral do estudante, que busque favorecer uma aprendizagem mais significativa (MOREIRA, 2019), contribuindo para o entendimento do mundo, onde o aluno tem condições de se inserir e participar do seu processo ensino-aprendizagem, tem suas experiências valorizadas e é estimulado a transformar a realidade em que vive, por meio da investigação e estudo de propostas mais democráticas e justas nas relações humanas em seus múltiplos aspectos e na busca constante por opções mais justas e equitativas.

Essa formação integral nos leva a vislumbrar uma formação em toda a plenitude do ser, em suas diversas dimensões, onde quem está sendo formado é visto em sua totalidade. De acordo com Ciavatta (2014), a formação integral inclui as dimensões estruturantes da vida: trabalho, ciência e cultura, permitindo novas perspectivas de vida para os jovens, com a possibilidade de superação das desigualdades sociais. Esta formação do ser humano precisa resultar de uma ação educativa, que envolva o planejamento escolar e a ação de professores, objetivando a emancipação individual e coletiva.

A BNCC aprovada em 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos em teoria devem obter ao longo das etapas escolares, estabelece para o Ensino Médio a

ampliação e o aprofundamento das habilidades construídas durante o ensino fundamental.

Este documento deveria assumir compromissos e apresentar as condições materiais para uma formação e o desenvolvimento integral, estabelecendo que a educação básica escolar precisa contribuir para a formação de jovens mais críticos e questionadores da realidade que se encontram, sendo que estes aspectos precisam ser buscados e reforçados pela comunidade de professores que desejem fazer do ensino de geografia, conhecimentos que subsidiem o entendimento de mundo e solidariedade. Neste sentido é muito importante que estes busquem compreender bem os fenômenos naturais e culturais e como jovens autônomos, sejam capazes de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (BRASIL, 2017, p. 547).

Neste contexto, a Geografia tem sua relevância enquanto disciplina a ser criticamente ensinada no ambiente escolar, já que através de abordagens pedagógicas mais críticas, seus conhecimentos podem capacitar o aluno para a leitura de mundo, auxiliando na formação cidadã e ética de estudantes conscientes do papel de cada um na construção de um mundo menos individualista e mais solidário e justo. Assim, Callai (2001) destaca que:

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma „visão espacial“, são por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto (CALLAI, 2001, p.134).

Esta capacidade de construir sua própria história coaduna com outro aspecto da EPT que pode e deve ser utilizado no ensino regular, a análise do trabalho como princípio educativo. Pois o homem historicamente tem produzido sua existência através do trabalho, esta é sua principal atividade, na qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, diferenciando-se dos outros

animais. Assim, o homem se humaniza através do trabalho e torna o mundo mais humano, como destaca Saviani (2008):

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2008, p.11).

Sabendo que no Ensino Médio os alunos se questionam e se preparam para a atuação profissional, é necessário que a prática educativa valorize e auxilie ao estudante do Ensino Médio na sua inserção ao mundo do trabalho, para que assim o aluno possa desenvolver sua autonomia e adquira as condições de exercer qualquer profissão, ancorado em princípios éticos e cuidado responsável do ambiente como um todo.

Apesar de a BNCC que foi aprovada em 2017 destacar que um dos eixos formativos é a educação profissional, os estados têm até 2020 para construir suas matrizes curriculares em consonância com este documento nacional. As diretrizes curriculares para o ensino médio regular no Estado de Goiás, está em fase de construção e o prazo legal para implantação é em 2021. Assim, ainda não é possível perceber essa formação técnica específica para alguma profissão, por isso deve-se pensar na formação geral oferecida ao estudante e buscar mecanismos para atender as diferentes demandas dentro destas instituições e nas mais diversas profissões, conforme seus interesses e aptidões.

Nesse sentido, a proposta parece dar condições para o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia dos alunos, pois percebemos que existe certa dualidade na escola quando pode ser visto, aqueles que almejam dar continuidade aos estudos. Então, destacamos a necessidade de possibilitar aos estudantes, conforme Moreira (2019) esta aprendizagem mais significativa, onde o levantamento dos conhecimentos prévios e uso de subsunsores e outros recursos que possam auxiliar nos processos de ancoragem e novas formas de conhecer.

Em relação ao trabalho, percebemos uma diferenciação entre a educação voltada para o “mercado de trabalho”, que serve ao atendimento das necessidades de acumulação de capital e beneficia uma minoria, e aquela que prepara o aluno para o mundo do trabalho, que busca a inserção do ser humano na base dos elementos que constituem sua própria existência, ao mesmo tempo que estimula a colaboração do bem coletivo com o desenvolvimento das potencialidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Desta forma, o preparo para o trabalho ao assumir a dimensão de princípio educativo, deve contribuir para o desenvolvimento e para a constituição da identidade humana, pois quando o ser humano modifica pelo trabalho o espaço em que está inserido, para atender suas necessidades, também modifica a si mesmo. Frigotto (2006) corrobora com esta análise da formação para o trabalho, destacando que:

O trabalho como princípio educativo, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. (...) é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2006, p. 60-61)

Assim, é necessário pensar em práticas pedagógicas que possibilitem esta formação integral do estudante, associando os conteúdos vistos em sala de aula e no cotidiano, estimulando sua atuação e transformação da sociedade, na busca por justiça, condições de equidade e sustentabilidade das atividades econômicas, além da preservação dos ambientes naturais e urbanos, onde o trabalho desenvolvido pelo homem possa contribuir para sua transformação e inserção social, política e na produção da sua existência enquanto ser histórico e dialético. Conforme discute Dias (2013), pensando uma perspectiva da Geografia humanista:

Os estudantes, ao cursarem a escola básica, carregam conhecimentos decorrentes de suas vivências espaciais, de suas experiências resultados de seus deslocamentos, de suas moradias e

de sua convivência com diferentes pessoas e grupos sociais. Além da experiência direta, podemos considerar aquelas mediadas por outras pessoas, pela fotografia, pelos livros, pelo cinema, pelos telejornais, pelas novelas e outras formas. Como estas informações dialogam com os saberes escolarizados? (DIAS,2013, p.1031-1032).

Este questionamento pode ser o ponto de partida, lembrando que é preciso ir além e chegar aos saberes escolares, mas não seria o início de uma relação possível para envolver o aluno e auxiliar uma compreensão com mais sentido e significado por parte deles. São indagações que nos fazem refletir e pensar em uma proposta de investigação pautada nestes princípios e buscando o desenvolvimento de jogos para desafiar a participação e a busca pelo entendimento de conceitos geográficos.

Uma questão que trouxemos desde o início, a partir das discussões filosóficas retomadas por Huizinga (2007), no século passado, seria quanto ao uso de propostas lúdicas, e sua capacidade de envolver os alunos, de forma livre e consensual, e se princípios da ludicidade seriam preservados a partir de uma participação dos alunos desde a elaboração de questões que atendessem aos requisitos do professor e que seriam estrategicamente utilizadas na forma de jogos nas aulas de Geografia.

Acreditamos que uma abordagem que buscasse envolver de forma intencional uma proposta de aprendizagem conforme apresentada por Moreira (2019), em que os professores pudessem buscar formas de trabalhar uma aprendizagem mais significativa, a partir da psicologia de David Ausubel, em que os conceitos prévios dos alunos e no caso aqui proposto, suas experiências espaciais e humanas pudessem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Este aspecto precisa ser considerado desde o início de qualquer estratégia de ensino para dar condições para que todos possam refletir e buscar condições para atingir suas metas.

Outrossim, buscamos no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, estudar o uso do lúdico como metodologia ativa, que de acordo com Bacich & Moran (2018), que discutem este tipo de recursos enquanto uma das

metodologias ativas de aprendizagem, a partir do momento em que possam se constituir em estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais dinâmica e próxima da vida real, onde os jogos apresentam linguagem de desafios e recompensas, competição e cooperação, onde podemos desenvolver atividades colaborativas ou individuais, com etapas e habilidades bem definidas.

Assim, propomos investigar a utilização de jogos como práticas pedagógicas e que aspecto deste tipo de proposta poderia ser mais interativo e colaborativo, além de tentar estudar também, como este tipo de atividade poderia estimular a reflexão, integração cognitiva, enfim se em prazer para aprender. Até que ponto esta abordagem para o ensino de Geografia possibilitaria o entendimento de cidadania e a interpretação do mundo, a partir de discussões socioeconômicas ou ambientais, sendo capaz de contribuir para a formação global do indivíduo, para ser agente transformador do seu contexto social por meio de aprendizagens geográficas mais significativas?

2.1 Procedimentos Metodológicos

Este trabalho refere-se a uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, foi realizada em uma turma de 28 alunos da segunda série do ensino médio e com o professor regente da turma, em uma escola conveniada à rede estadual do estado de Goiás, no ano de 2020.

Após desenvolver a pesquisa bibliográfica e as observações nas aulas de Geografia da escola pesquisada, aplicamos questionários aos alunos e entrevistas com o professor de Geografia da escola, a fim de conhecer a realidade das aulas de geografia, bem como as estratégias utilizadas por ele em suas aulas.

Percebemos a partir das observações realizadas em sala de aula e das metodologias utilizadas pelo professor de Geografia, que o ensino tradicional ainda está presente no cotidiano da escola campo, onde era comum a

exigência da memorização de conteúdos que pareciam muitas vezes descontextualizados e pouco significativos, não estimulavam a participação dos alunos nas aulas. Frente a esta realidade, propomos ao professor trabalharmos com a turma da segunda série do ensino médio, a elaboração e aplicação de jogos para o ensino de alguns conceitos geográficos.

A observação participante nos permitiu identificar o que, posteriormente foi comprovado com a aplicação dos questionários com os professores, a predominância de procedimentos tradicionais no ensino de Geografia. Assim, a memorização e a descrição foram características observadas durante o processo de abordagem dessa disciplina nas turmas participantes da pesquisa. A abordagem tradicional, como conceitua Castrogiovanni (2000), não possui o caráter de aproximar os conhecimentos científicos de situações de aprendizagem que valorizem referências presentes no cotidiano e nos espaços vividos dos estudantes.

Com isso, a observação nos permitiu ainda reconhecer uma necessidade de trabalhar o Ensino de Geografia com base em outras premissas, diferentes daquela ideia de recorrer apenas a técnicas de memorização para a realização de exames. Conteúdos que são basicamente vislumbrados na vida urbana, a exemplo da cartografia, leitura e cálculo de fuso horário e compreensão de escalas de gráficos e mapas são os mais complexos para os estudantes participantes da pesquisa, segundo observação empírica e percepção dos professores participantes da pesquisa.

A opção por utilizar os jogos partiu também da observação participante e do contato com turmas que exigiam mais do que apenas uma abordagem de ensino com a premissa de “decorar” ideias, termos e teorias. Dessa forma, reconhecemos os prejuízos desse tipo de ensino que impossibilita um senso crítico do aluno, além de gerar um desinteresse e podendo colocar o componente curricular como mais um conteúdo fora da vivência dos estudantes, ou seja, não fazendo sentido para a vida prática em sociedade.

A aplicação da atividade com jogos foi realizada no ano de 2020 e possibilitou a observação de como os alunos desenvolviam as atividades, as relações entre eles e seus colegas, bem como com o professor. A observação serviu para identificar o envolvimento dos alunos, levantar os conhecimentos prévios, a necessidades de utilização de organizadores prévios passando pela etapa de aprofundamento e sistematização da aprendizagem, adaptação dos jogos com participação dos estudantes, aplicação e avaliação da atividade proposta.

A avaliação da atividade foi realizada a partir da observação da participação dos alunos em todo o processo de construção do conhecimento geográfico, na elaboração e aplicação do jogo, e após a utilização do jogo em sala de aula, quando propomos um questionário de avaliação aos alunos e ao professor regente. O questionário apresentou 10 questões objetivas, com a necessidade de descrição e/ou explicação descritiva, conforme Quadro 1. As questões de 4 a 10, específicas para a avaliação do jogo, seguiram critérios de avaliação descritos por Simões Neto et. al (2016).

Quadro 1 – Questionário de avaliação do jogo Forca

AVALIAÇÃO DO JOGO FORCA	
1 -	Você conhecia o conteúdo estudado? () Sim () Não Exemplifique qual (ais) conteúdo(s) que você já conhecia. _____
2 -	Você percebe o conteúdo estudado em seu cotidiano? () Sim () Não Explique: _____
3 -	Os objetivos foram alcançados? Comente. () Sim () Não Explique: _____
4 -	O jogo apresenta potencialidade de cooperação, estimula o diálogo e motivação entre os participantes? () Sim () Não () Parcialmente Explique: _____
5 -	O jogo visa a aprendizagem? Pode ser utilizado para testar conhecimentos construídos? O jogo direciona a memorização de dados ou fatos de maneira adequada? () Sim () Não () Parcialmente Explique: _____
6 -	A jogabilidade é relativamente simples e propicia a imersão necessária? () Sim () Não () Parcialmente Explique: _____

7 - O jogo permite variações na aplicação?

Sim

Não

Parcialmente

Explique: _____

8 - O jogo desafia o jogador e se apresenta como uma situação que busca o engajamento dos estudantes?

Sim

Não

Parcialmente

Explique: _____

9 - O jogo apresenta limitação de espaço e tempo adequados para a sala de aula?

Sim

Não

Parcialmente

Explique: _____

10 - O jogo considera situações em que a criatividade seja considerada?

Sim

Não

Parcialmente

Explique: _____

Fonte – Organizado pela autora (2020).

Esse questionário foi disponibilizado pelo *Google Forms*, logo após a realização da atividade, o *link* foi disponibilizado no *chat* do *Google Meet*, e os participantes tiveram 30 minutos para responderem as perguntas propostas, que eram fechadas, porém com necessidade de acrescentarem as observações importantes, sugestões de melhoria, adaptação do jogo ou conteúdos abordados e conceitos desenvolvidos ou reformulados. Todos os participantes da aula responderam o questionário.

2.1.1 Elaboração de jogo com conceitos de orientação espacial

Para o levantamento dos conhecimentos sobre orientação espacial utilizamos uma aula onde foi realizada uma roda de conversa com os alunos, na busca de informações sobre o que cada um sabia sobre assuntos relacionados a localização espacial. Durante a conversa com os alunos, foram propostos alguns questionamentos sobre conceitos referentes a orientação no espaço geográfico, de forma espontânea os alunos que tinham algum conhecimento sobre o assunto respondiam as perguntas e os colegas

complementavam a resposta, conforme seus entendimentos e o que haviam estudado.

Inicialmente a participação se deu com respostas mais diretas e curtas, destacando apenas a definição de termos de forma específica, como relata um aluno ao definir coordenada geográfica como “são as linhas numeradas que cortam o planeta”, ou ainda “serve para localizar um lugar”. Mas à medida que iam respondendo, outras perguntas surgiram, o que contribuiu para a reflexão e ampliação das participações, estimuladas por algumas intervenções que eram realizadas pela pesquisadora, a fim de complementar ou aprofundar os conteúdos abordados.

Foi solicitado que os alunos registrassem no caderno, os temas abordados durante a roda de conversa, conceituando a partir das discussões cada termo. Realizamos a avaliação desta etapa da atividade através do registro da participação dos alunos durante a roda de conversa e a verificação das anotações realizadas pelos alunos.

Após esta etapa inicial, os alunos, no mês de fevereiro e início de março de 2020, ainda de forma presencial, realizaram buscas sobre o sistema de orientação espacial, formação do planeta, ocupação do espaço geográfico e urbanização. Foram sugeridos descritores como: conceitos sobre cartografia, coordenadas geográficas, latitude, longitude, pontos cardeais e colaterais, linhas imaginárias que cortam o planeta, paralelos e meridianos, dentre outros aspectos referentes a formação do planeta, a ocupação e exploração do espaço geográfico e a organização das cidades.

Com esse aprofundamento dos conhecimentos, decidimos de maneira consensual com a turma que elaboraríamos 05 tipos de jogos, Quis - passa ou repassa geográfico, esquetes teatrais, bingo geográfico, um jogo de causa-consequência-solução e por último um jogo adaptado a partir do “jogo da força”, onde foram criados cartões com os termos e dicas formuladas para auxiliar a formação de palavras, envolvendo termos referentes à orientação, ocupação e exploração do planeta.

Os alunos participaram da elaboração das regras consensuais, confecção do protótipo do material, e por fim, a elaboração das dicas referentes a cada palavra escolhida. Neste artigo, vamos nos deter a analisar os resultados alcançados nessa última atividade, ou seja, o jogo da forca adaptado e realizado por meio de *Hangout*, no *Google Meet*, dado ao momento de pandemia e o ensino remoto, desde marco de 2020 em que houve suspensão das aulas presenciais.

Na elaboração desse jogo, os alunos escreveram em uma folha com a identificação dos nomes dos integrantes de cada grupo, três dicas para cada palavra escolhida pela sua equipe a partir do modelo da Figura 1, seguindo conforme nossa orientação, uma ordem de explicação do conteúdo, ou seja, a primeira dica deveria ser mais geral, a segunda um pouco mais específica e a terceira dica uma explicação clara do conceito abordado, a fim de possibilitar uma evolução na interpretação dos termos.

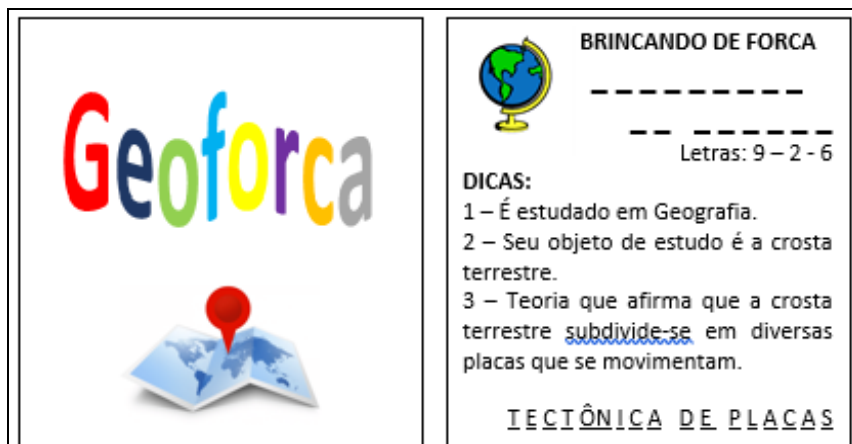
Figura 1: Escolha da palavra e elaboração das dicas

Palavra	Dicas
Palavra: _____	1 –
Letras: _____	2 –
	3 –

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020)

A sala foi organizada em 04 grupos e cada grupo elaborou cinco atividades para a forca, compondo o jogo com 20 palavras (conceitos), que deveriam ter cada uma, 03 dicas, que foram corrigidas pela pesquisadora e pelo professor regente da turma, a fim de adequar o vocabulário, verificar o aspecto didático, dentre outros. Estas dicas foram entregues à pesquisadora para a confecção do material do jogo, digitação, impressão e plastificação dos cartões (Figura 2), para a aplicação de jogo adaptado, onde a princípio os jogadores poderiam participar de forma individual ou em equipes.

Figura 2: Cartas do jogo



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020)

No entanto, em virtude do isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 – Corona Vírus Desease, o jogo só pode ser desenvolvido em agosto de 2020, sendo adaptado para as aulas remotas, com a utilização do *Power Point*, do *Google Meet* e aplicativo de *WhatsApp*. Para minimizar as possíveis dificuldades ou esquecimento dos conceitos, em virtude do tempo entre a elaboração da atividade e a aplicação do jogo, foi realizada uma aula para a revisão dos conteúdos abordados no jogo da forca adaptado para trabalhar conceitos geográficos.

Durante esta aula, a pesquisadora e o professor regente da turma realizaram a revisão a partir da técnica “tempestade de ideias”, destacando os principais conceitos presentes no jogo por meio de questionamentos. Os alunos iam respondendo de forma voluntária às perguntas propostas ou definiam os termos partindo das observações já realizadas pelos colegas, complementando as respostas.

Enquanto a pesquisadora realizou a atividade de retomada dos conteúdos, o professor regente anotava as frases ou palavras que os alunos estavam apresentando, e ao final desse momento, os professores realizaram o fechamento da atividade corrigindo os conceitos equivocados ou incompletos, ampliando e aprofundando alguns temas. A atividade contribuiu para que os alunos se posicionassem diante dos temas trabalhados, sendo possível

perceber o respeito às ideias dos colegas e o exercício da participação no cotidiano das aulas.

A aplicação da atividade foi desenvolvida, em uma aula de 50 minutos, os conteúdos factuais e conceituais abordados foram: as formas de orientação no espaço geográfico; cartografia, latitude, longitude, rosa-dos-ventos, pontos cardeais e colaterais, paralelos, meridianos, uso e ocupação do solo e urbanização.

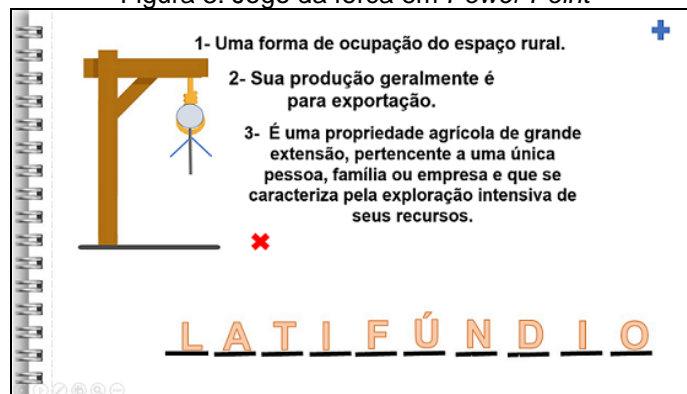
Os conteúdos atitudinais desenvolvidos envolvem a organização do pensamento, desenvolvimento do diálogo, da segurança e da adoção de atitudes; desenvolvimento da responsabilidade pelo ambiente coletivo; visualização de mapas e localização de regiões espaciais e suas características, enquanto cidadão global; organização de diversos materiais para consulta e para trabalhos simultâneos. O que envolveu planejamento e descoberta de como, onde e por que estudar geografia, contribuindo assim para entender melhor o mundo e nele agir de forma cidadã.

Para o desenvolvimento da atividade, a turma foi organizada em 04 grupos com 07 alunos cada grupo, eles foram divididos antecipadamente e se organizaram utilizando o *WhatsApp* para a troca de mensagens durante jogo. Cada grupo criado foi formado por 07 alunos de uma das 4 equipes, a pesquisadora e o professor regente, ou seja, ao final o professor e a pesquisadora participaram de 4 grupos nesse aplicativo, a fim de acompanhar em momento real como estava a participação dos alunos no jogo e posteriormente analisar os diferentes aspectos no desenvolvimento da aprendizagem.

Na aula de aplicação da atividade, as regras estabelecidas em conjunto durante a elaboração do jogo, foram novamente apresentadas pela pesquisadora, com as adaptações necessárias para aulas remotas e aceitas de forma consensual por todos os participantes. A ordem de participação dos grupos foi definida por sorteio e iniciamos a atividade.

O jogo começou com a apresentação dos *slides* em *Power Point* para apresentação do jogo e em seguida com as palavras (Figura 3). O grupo iniciante observou a quantidade de letras que palavra tinha, ouviu a leitura da primeira dica do conceito abordado e utilizando o grupo de *WhatsApp*, discutiram a escolha da letra que iam responder, podendo utilizar até 30 segundos para isso. Após cada letra escolhida, o grupo que estava respondendo tinha 30 segundos para pensar na palavra. Se arriscassem a palavra e não acertassem, esse grupo não poderia participar respondendo esta mesma palavra.

Figura 3: Jogo da força em *Power Point*



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020)

O próximo grupo teria que indicar uma letra, seguindo as regras estabelecidas de não repetição de vogais, e teriam o mesmo tempo para fazer a escolha e tentarem encontrar a palavra correta. Caso descobrissem, marcariam ponto e começariam a próxima rodada. O que foi repetido durante toda a aula de aplicação do jogo.

Com a prática educativa esperávamos que os alunos fossem capazes de refletir sobre os temas orientação espacial e uso do espaço geográfico; discutir de forma crítica sobre a ciência geográfica em sociedade por meio de atitudes; interpretar e analisar informações dessa ciência, realizar inferências, compreender, organizar uma informação por meio de procedimentos; relacionar

as possibilidades de aplicação dos conceitos estudados em sala de aula em suas realidades.

Os alunos foram avaliados em todo o processo de elaboração e aplicação do jogo, por meio da observação da participação em cada atividade realizada. Durante as aulas presenciais, na fase de elaboração do jogo, foram realizadas a observação da participação, dos registros individuais e por grupo.

Nesse processo, percebemos a interação e envolvimento dos estudantes que demonstraram gostar da atividade. A observação permitiu ainda verificar que os estudantes, que antes posicionavam de forma passiva nas aulas de Geografia, passaram a participar mais ativamente e envolvendo-se em todas as etapas propostas da atividade de elaboração do material e da execução dos jogos.

No momento da aplicação do jogo durante a aula remota, essa observação foi realizada com foco na participação dos alunos nos grupos de *WhatsApp*, participação e colaboração durante o desenvolvimento do jogo em aula, o que foi possível perceber ao verificar os diálogos entre os integrantes dos grupos, como ocorreu no grupo 3: “agora é a nossa chance, ninguém perde tempo”, disse um deles, “mas precisamos ter certeza antes de arriscar” retrucou outro, e ainda após verificarem a adequação da letra Z, um terceiro aluno disse: “peraí, se a gente falar a letra Z a gente confirma o que a gente está pensando, o que vocês acham?” E um quarto aluno complementa triunfante: “Olha lá, só pode ser laterização, lembra dos exemplos que nós estudamos?”

O desenvolvimento e aprofundamento de aprendizagens foi percebido na troca de mensagens entre os alunos em cada grupo, como foi destacado por um aluno: “Eu sei que a urbanização é o desenvolvimento das cidades, que crescem mais que a roça. Mas quem lembra os tipos de cidades?” No mesmo grupo, outro aluno complementa: “Gente, é Goiânia e Aparecida de Goiânia, como chama quando as cidades ficam juntas, se encontram?” Em outro momento, um colega questiona os integrantes do seu grupo: “Qual é linha

horizontal e a vertical que cortam o planeta?” “As duas juntas formam as coordenadas.” “Mas é preciso saber se tem os graus ou não, se for só a linha não é longitude, é chamado de meridiano ou paralelo”.

Outro aspecto que chamou a atenção durante a aplicação da atividade, refere-se às possíveis relações entre o estudo dos conceitos e a formação para o mundo do trabalho. Alguns alunos destacaram que estudavam determinados conceitos apenas para “serem aprovados no ENEM”, mas em outro registro, uma aluna relacionou um conceito estudado a atividade profissional do pai, que trabalha em uma multinacional no setor da agropecuária: “Ah, então meu pai trabalha em um latifúndio de uma multinacional, pois a fazenda que ele trabalha tem essas características e os donos são franceses!”

Pelas falas dos alunos, evidenciamos que o desenvolvimento dos conceitos utilizados no jogo da força relacionados à vivência dos estudantes foi efetivado, sendo muitas vezes necessária a interação entre os colegas, que complementavam um ao outro e chegavam a um consenso do conceito trabalhado, sendo importante conhecer a teoria, saber lidar e reconhecer essas informações no cotidiano, e então, a partir disso, estabelecer novos comportamentos e novas atitudes a partir da elaboração do conhecimento escolar apreendido e vivenciado.

A observação das trocas de mensagens entre os estudantes durante a interação e realização do jogo, nos permitiu inferir que os participantes conseguiram reconhecer os conceitos teóricos abordados na disciplina, ainda que a aplicação do jogo tenha sido realizada de forma remota e via aplicativo de reunião online. Por fim, alunos e o professor regente da sala realizaram uma avaliação da atividade utilizando um questionário disponibilizado pelo *Google Forms*, a fim de registrar as principais observações sobre o jogo e as possíveis aprendizagens desenvolvidas ou ampliadas.

2.1.2 Avaliação do jogo com conceitos de orientação espacial

Os alunos e o professor realizaram a mesma avaliação do jogo desenvolvido, porém três questões foram incluídas no questionário dos alunos para a verificação da aprendizagem dos termos trabalhados no jogo. Os alunos foram questionados inicialmente se conheciam os conteúdos abordados no jogo, sendo que para 26 alunos os conteúdos já eram conhecidos e apenas dois alunos não conheciam.

A segunda questão abordava a percepção do conteúdo estudado com cotidiano, 22 alunos relataram perceber esse conteúdo no dia a dia e seis alunos declararam não o perceberem em sua realidade. Esta percepção do conteúdo no cotidiano ficou mais evidente quando os alunos exemplificaram como percebem os conceitos aprendidos no dia a dia, como destacou um estudante: “sempre que viajo vejo o GPS para facilitar nossa chegada em segurança nos lugares”, e ainda a resposta de outro estudante: “muitos carros têm uma bússola ou GPS, e eu escutava um programa na rádio que sempre falavam sobre a parte oeste da cidade, eu não sabia onde ficava o oeste, agora sei”.

Os alunos também responderam sobre sua percepção quanto aos objetivos da atividade, 25 alunos responderam que sim e três alunos declararam em respostas diferentes, que não conheciam o objetivo. Sobre estas respostas destacamos que um aluno disse não saber quais eram os objetivos, outro relatou que “em alguns aspectos sim e em outros não foram alcançados, pois eu queria vencer o jogo e isso não ocorreu”, e o terceiro mencionou que não alcançou o objetivo devido à falta de pontuação de seu grupo, ou seja, esses três alunos desejavam expressar sua frustração por não terem conseguido um bom desempenho na atividade, aspecto importante que cabe ao professor estar atento para o desenvolvimento de outras atividades e maior acompanhamento desses alunos, evidenciando aspectos avaliativos do jogo, sem as pressões que a avaliação formal exerce nos alunos (CAVALCANTI, 2018, pp.112- 115).

Outro aspecto muito importante que nos cabe destacar, em relação a esta avaliação dos alunos, que ao se propor uma atividade lúdica, é necessário para manter o interesse do aluno a conciliação de um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, ou seja, o jogo utilizado para a aprendizagem ou fixação de conceitos, não pode ser apenas uma brincadeira, pois assim perde sua função educativa. O mesmo ocorre se prevalecer os aspectos didáticos em equilíbrio com a voluntariedade e liberdade dos alunos que escolhem participar e jogar, pois do contrário o jogo perderia seu caráter lúdico e tornar-se-ia apenas um recurso de aprendizagem de conteúdos (CUNHA, 2012).

Nas questões avaliadas tanto pelo professor quanto pelos alunos, utilizamos alguns critérios para a avaliação do jogo. O primeiro se refere aos níveis de interação entre os jogadores e o conhecimento geográfico, 27 alunos perceberam essa interação, ele foi percebido pelo professor regente da turma.

Sobre a utilização do jogo para testar conhecimentos construídos, aprendizagem de dados ou fatos de maneira adequada, 26 alunos concordaram com a afirmação, um aluno não percebeu essa aprendizagem e outro aluno destacou que a aprendizagem foi parcial. O professor destacou a aprendizagem como ponto importante do jogo, ao evidenciar que “cada dica contribui para se chegar no resultado e assim vai construindo os conceitos”. Desta forma, o professor salienta que as dicas de cada palavra oferecem informações importantes para a construção dos conceitos.

Com relação à jogabilidade, Santos (2010) a define como a capacidade de um jogo ser fácil e intuitivo de se jogar, se estabelecendo a partir da interação do jogador com as regras e o ambiente do jogo. Segundo a autora, a jogabilidade determina o modo pelo qual o jogador irá interagir, se irá contribuir ou não para a adaptação do jogador com os comandos e o ambiente do jogo.

O fato de a atividade ser simples, ou seja, apresentar a jogabilidade e propiciar a imersão necessária, o professor respondeu que por ser um jogo conhecido pela maioria das pessoas, mesmo com o estabelecimento de regras

criadas especialmente para a aplicação desta atividade de forma virtual, se tiver um momento de explicação e esclarecimento todos conseguirão jogar.

Quanto aos alunos, 24 consideram que a jogabilidade é adequada e que ocorreu a imersão adequada, um respondeu que não e três classificaram que a imersão foi parcial. Isto pode ter acontecido por diversos fatores, sejam inerentes a própria atividade elaborada, as condições de conexão de quem estava avaliando, entre outros aspectos que precisam ser pensados e ajustados, buscando melhorias. Porém, acreditamos ser normal que algumas pessoas prefiram uma atividade lúdica para a avaliação da aprendizagem e outras já acostumadas a memorizar e tendo facilidades, prefiram apenas repetir aquilo que se espera como resposta.

Quando perguntamos se o jogo permite variações na aplicação, 25 alunos responderam que sim. Para o professor, essa variação não é permitida levando em consideração a forma de jogar, mas destacou que com relação aos conteúdos a serem aplicados e talvez em diferentes turmas possam existir variações.

Sobre os desafios e situações de engajamento entre os estudantes, 24 alunos responderam que o jogo foi desafiante, os integrantes de cada grupo precisavam estar engajados para conseguirem acertar mais respostas. Dois alunos disseram que não e dois disseram que o engajamento na visão deles teria acontecido em partes, destacando que “no grupo que estavam teve aluno que não ajudou, por isso não ganharam nenhuma rodada”. O professor relatou que houve engajamento e que quando existe a proposição de um desafio aos alunos, estes se empenham mais para acertar e se destacar entre os colegas.

Sobre a criatividade, sete alunos disseram que o jogo não considera a criatividade, “que é simplesmente um jogo que não vai mudar”, que “o grupo que inicia cada palavra tem menos chance de acertar”. O professor também observou este aspecto e destacou que há criatividade “na hora de elaborar o jogo sim, mas na hora de jogar não”, pois o desenvolvimento da atividade é que exigiu criatividade dos alunos.

Esta avaliação da atividade pelo professor e alunos, somada à observação realizada desde a fase inicial de elaboração da proposta, possibilitou uma verificação do alcance dos objetivos do jogo em relação à formação integral do estudante. Assim, o aluno foi estimulado a trabalhar em equipe, resolver problemas, superar desafios dentro de contextos semelhantes aos vivenciados no cotidiano, relacionar os conceitos estudados em sala de aula a diversos aspectos profissionais e sociais, contribuindo assim, para que independente da escolha profissional de cada estudante, estes estejam preparados para atuar de forma crítica e responsável na construção e transformação da sociedade.

A atividade permitiu ainda que buscássemos perceber a autonomia na tomada de decisões, a exposição do pensamento crítico no sentido de cooperar e ajudar na melhoria e ajuste da atividade, a participação ativa e a cooperação com os colegas, além da percepção da relação das aprendizagens com o mundo que cerca os alunos. Como destaca a fala de um dos alunos ao interagir no grupo de WhatsApp “vamos gente, agora é a nossa vez, pensem bem pra gente ligar a dica com as letras que já estão marcadas”, no mesmo grupo outro aluno respondeu “mas tem que ser um tipo de cidade, acho que Goiânia e Aparecida é um exemplo”, (se referindo à conurbação, que é um tipo de organização urbana quando duas ou mais cidades se “juntam”).

Também foi possível repensar algumas melhorias para futuras aplicações do jogo, a fim de melhorar ainda mais a jogabilidade e pensar alguns aspectos da regra que poderiam favorecer maior criatividade, como por exemplo, no momento de o jogo permitir que cada equipe elabore uma questão ou uma curiosidade e apresente para os demais comentarem e fornecendo a pergunta e perfil de resposta esperada para os professores que estejam mediando a atividade.

Acreditamos que tal aspecto poderá trazer mais componentes de ludicidade, além de trazer vários elementos do pensamento reflexivo, memória, articulação e análise das ideias, bem como uma síntese das ideias e

argumentos para convencer a equipe pela escolha do que seria melhor questionar.

Outro aspecto que deverá ser modificado diz respeito ao tempo da atividade, que alguns relataram ter sido muito curto, pois como o jogo foi desenvolvido em uma aula remota e com a utilização do *WhatsApp* para a comunicação dos alunos em seus grupos, isso acabou limitando o número de rodadas do jogo, como destacou um aluno ao dizer: “podia ter mais rodadas, a gente queria poder responder mais vezes”. Não é possível inferir que essa mesma observação seria feita em aulas presenciais, pois a dinâmica diferenciada que foi proposta inicialmente, poderia otimizar o tempo e por conseguinte, desenvolver mais atividades dentro do jogo. Porém, a questão tempo foi avaliada e repensada para as próximas aplicações, inclusive será proposta uma ampliação do tempo também para as aulas presenciais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, descritivo e de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso que foi realizado como resultado parcial de uma pesquisa de mestrado, nos fez refletir acerca da importância do ensino de Geografia para a formação integral dos educandos do ensino médio regular.

Como exposto ao longo do texto, a proximidade como pesquisadora participante do cotidiano dos estudantes permitiu enxergar a tradicionalização do ensino de Geografia na escola participante da pesquisa. Assim, ao reconhecer que os recursos mais utilizados são ligados à busca pela memorização e repetição de conceitos teóricos e pouco contextualizados com a vivência dos estudantes, ficamos motivados para buscar alternativas para oferecer um ensino mais prático, cativante e motivador para os estudantes das turmas participantes da pesquisa.

Neste sentido, com a investigação bibliográfica e a proposição de uma atividade lúdica, percebemos que a geografia enquanto ciência, pode contribuir

para essa formação em virtude dos diferentes temas que podem ser trabalhados em sala de aula, envolvendo a pesquisa e a participação ativa dos alunos, sendo que a liberdade e as regras podem facilitar o engajamento e o esforço dos alunos para superar desafios e assim, poderemos alcançar melhorias na aprendizagem de conceitos científicos e geográficos.

Também cabe-nos destacar que estes conceitos precisam ser abordados à luz dos princípios da educação integral e a partir do conhecimento e/ou desenvolvimento de uma cultura que valorize os conhecimentos e busque a pesquisa a partir do ambiente escolar e suas relações espaciais e humanas (DIAS, 2013).

Fazer essa ponte entre o ensino regular e a formação integral do estudante às vezes não é fácil, pois o dualismo existente no sistema educacional continua preparando os indivíduos para prosseguirem seus estudos ou para serem inseridos no “mercado de trabalho”. Cabe aqui destacar que é possível implementar essa formação integral emancipadora, se os envolvidos no processo ensino-aprendizagem se responsabilizarem e atuarem de acordo com essa formação.

A prática desenvolvida alcançou o objetivo de verificar que há uma participação mais ativa dos estudantes em todo o processo de construção do conhecimento geográfico, desde que estimulado e se possibilite condições para que possam refletir e buscar soluções, o que pode contribuir para que eles observem que a Geografia vai além da memorização de conceitos. E que estes conceitos podem ser percebidos e utilizados no cotidiano através de procedimentos e atitudes sejam em sala de aula, enquanto conhecimento escolar, sejam como conhecimento e cultura que abrem horizontes para uma formação mais ampla e omnilateral.

A utilização do jogo tem possibilitado aos alunos o desenvolvimento de ações e tomadas de decisões de forma individual ou coletiva, servindo para desenvolver os processos de diferenciação progressiva e reconciliação

integrativa, tão importantes para uma aprendizagem significativa conforme discute Moreira (2019).

Os recursos utilizados puderam contribuir para a aquisição de conhecimentos que fundamentam a formação integral do sujeito, que pode atuar, lutar e transformar a realidade em que está inserido, percebendo a Geografia no contexto em que vivem e percebendo sua interferência neste ambiente.

A partir do que foi exposto, compreendemos que se o conhecimento adquirido/construído/apropriado tiver um significado no contexto de vivência dos alunos, estes poderão participar mais efetivamente das aulas e conseqüentemente ampliar seus conhecimentos e sua atuação na sociedade em que estão inseridos. Mesmo com um jogo de regras simples e facilmente aplicadas, foi possível perceber algumas possibilidades que este recurso didático proporciona, desde o ensino até a avaliação da aprendizagem para readequação e replanejamento das atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

De forma geral, o jogo abordou conceitos sobre a orientação e localização geográfica, uso e ocupação do espaço geográfico, de forma conceitual e dinâmica, a atividade buscou trabalhar para além da dimensão conceitual dos conteúdos de Geografia, mas também serviu para contextualizar o ensino, a partir das percepções do cotidiano dos alunos e suas concepções prévias, ou seja, a partir da realidade que os cerca, buscamos ampliar a consciência do espaço e das orientações cartográficas. Procuramos aproximar o ensino regular dos princípios da educação profissional e tecnológica, com abordagens que contemplem a formação integral dos estudantes, possibilitando não apenas a formação profissional, mas a formação para a vida, independente da escolha profissional de cada um.

Sendo assim, percebemos que esse jogo possibilitou uma maior interação entre os alunos e uma participação ativa dos estudantes que em colaboração aprendiam juntos e a partir do diálogo chegavam em acordos

sobre as questões a serem apresentadas e as respostas mais adequadas quando desafiados. Estes resultados embora parciais sugerem boas possibilidades no uso deste tipo de abordagem para o ensino de conceitos geográficos, além de estabelecer relações de maior dialogia e cooperação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 02 jun. de 2019.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 43-61. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

CALLAI, H.C. **A Geografia e a escola**: Muda a Geografia? Muda o ensino? Revista Terra Livre, n. 16, São Paulo, 2001.

CALLAI, H.C. **O ensino de Geografia**: Recortes espaciais para análise. In: Castrogiovanni, Antônio Carlos; Callai, Helena Copetti; Schäffer Neiva Otero; Kaercher, Nestor André (Org). Geografia em sala de aula – práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS. 2003.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica**: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. CEDES vol.25 no.66 Campinas Mai/Ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.) **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CAVALCANTI, E. L. D. **Lúdico e avaliação da aprendizagem**: relações e diálogos possíveis. In. M. das G., Cleophas, & M. H. F. B. Soares (Org.). Didatização Lúdica no Ensino de Química/ Ciências (pp. 103–115). São Paulo, SP: Livraria da Física, 2018.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia**: escola e construção de conhecimentos. 16. ed. Campinas, Papyrus, 2010.

Clavatta, M. **Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 05 de jun. de 2019.

Cunha, M.B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

Demo, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Dias, J. M. T. **Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1029-1048, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400014&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Oct. 2020. Epub Oct 01, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000023>.

Freire, P. **A pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

Frigotto, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Huizinga, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Kaercher, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo, Departamento de Geografia, FFLCH; Universidade de São Paulo, 2004, Tese de Doutorado. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/publico/NestorAndrekaercher.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

Moreira, M. A. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2019.

Nadal, A.; Psidonik, L. D. de G.; Costa, G. M. T. da. As contribuições do ensino de geografia para a educação interdisciplinar e integral. **Revista de**

Educação do Ideau. Instituto de Desenvolvimento Educacional do alto Uruguai – IDEAU. Vol. 13, nº 27, Janeiro-Julho 2018.

SANTOS, H. V. de A. **A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame.** São Paulo, Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2010. Tese de doutorado. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-22062010-102953/publico/tese_helia.pdf Acesso em: 10 de set 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIMÕES NETO, J. E.; SILVA, R. B.; ALVES, C. T. da S.; SILVA, J. da C. S. Elaboração e Validação de Jogos Didáticos Propostos por Estudantes do Ensino Médio. **Revista Debates em Ensino de Química.** v. 2, n. 2, p. 47- 54, 2016.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.