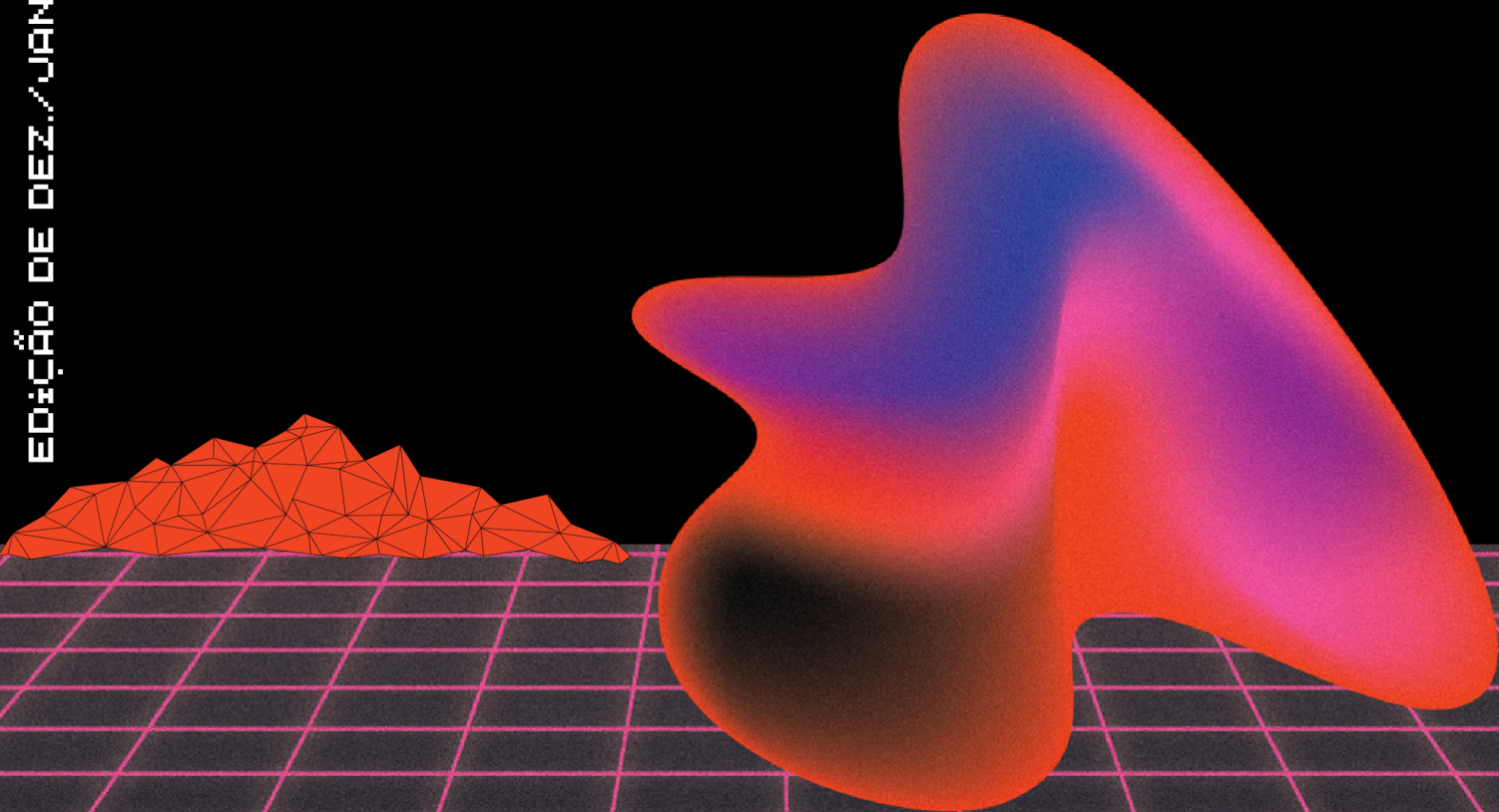


**JOGOS, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO GEOETNOGRÁFICA:
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO E NO PIBID**

Matheus Vinicius Monteiro Carvalho
Rosalvo Nobre Carneiro

EDIÇÃO DE DEZ./JAN. 2021 V.15 N.29



A CULTURA DOS JOGOS

JOGOS, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO GEOETNOGRÁFICA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NO PIBID

GAMES, LEARNING AND GEOETHNOGRAPHIC TRAINING: EXPERIENCE IN
TEACHING SUPERVISED INTERNSHIP AND IN PIBID

Matheus Vinicius Monteiro Carvalho

Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros, RN. E-mail: mateheusc@gmail.com.

Rosalvo Nobre Carneiro

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - PE. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Ensino, *Campus* de Pau dos Ferros, RN. E-mail: rosalvonobre@uern.br. <https://orcid.org/0000-0003-3468-5194>.

RECEBIDO EM: 27 de março de 2021

PUBLICADO EM: 15 de julho de 2022

Resumo: O objetivo da presente pesquisa é discorrer sobre a aprendizagem de conteúdos geográficos por escolares mediante o desenvolvimento e a aplicação de jogos lúdicos em turmas de ensino fundamental e médio, de modo a refletir sobre a relevância da formação docente pela pesquisa geoetnográfica. Realizada entre 2019 e 2020, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e do estágio supervisionado do curso de Geografia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros. Adotou-se a metodologia geoetnográfica e o percurso formativo geoetnográfico no qual o professor em formação ao mesmo tempo em que obtém uma ampla visão do espaço de pesquisa, analisa-o não somente aspectos pelos físicos, mas também os emocionais e subjetivos das vivências escolares. Nesse sentido, o uso do jogo do bingo geográfico, do jogo do tabuleiro emocional e do jogo da memória conceitual revelou-se eficaz para o ensino e a aprendizagem de conteúdos geográficos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, mostrou-se amplamente eficiente, tanto para a formação acadêmica do professor, quanto para o desenvolvimento humanístico e afetivo, aproximando, criando elos entre o professor, alunos e escola.

Palavras-chave: Geoetnografia; Jogos; Conteúdos da aprendizagem; Educação básica.

Abstract: The objective of this study is to discuss the learning of geographic content by students through the development and application of playful games in elementary and high school classes, in order to reflect on the relevance of teacher training for geoethnographic research. The study was carried out between 2019 and 2020, during the activities of the Institutional Program for Scholarships in the Introduction to Teaching (Pibid), and the supervised internship of the geography course, at the State University of Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros Campus. For this, the geoethnographic methodology and the geoethnographic training path were adopted, in which the teacher-in-training, while obtaining a broad view of the research space, analyzes it not only for the physical aspects, but also for the emotional and subjective aspects of school experiences. In this sense, the use of the geographic bingo game, the emotional board game and the conceptual memory game proved to be effective for the teaching and learning of factual, conceptual, procedural and attitudinal geographic contents. In addition, it proved to be highly efficient both for the academic training of the teacher, as well as for the humanistic and affective development, bringing together, creating links between teacher, students and the school.

Keywords: Geoethnograph; Games; Contents of learning; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem dos alunos na educação básica, há determinados temas que se tornam mais difíceis de assimilação e compreensão e, diante disso, levanta-se o questionamento: quais as contribuições dos jogos para a aprendizagem dos conteúdos de Geografia? Em outras palavras, o jogo de maneira incentiva o aluno a estudar, pois a partir das características de atratividade, competitividade, mas também de cooperação impulsiona-se o seu engajamento com os estudos com os conteúdos em sala de aula.

Na visão dos conteúdos da aprendizagem, consoante classificação de Zabala (1998), reitera-se que o jogo é um procedimento que orienta a aprendizagem de fatos, auxilia na construção de conceitos e gera mudanças de comportamentos e atitudes por parte do alunado. Nessa mesma linha de pensamento, Castellar e Vilhena (2012) defendem que o jogo gera mudança no comportamento do aluno de modo que ele começa a estudar e a aprender sem que perceba, porque está gostando de jogar, e, conseqüentemente, de aprender.

Verri e Endlich (2009) afirmam que por meio do jogo o aluno tem a sensação de independência e de prazer por estar fazendo algo que gosta, sem obrigação, associada a uma “competividade saudável”. Sendo assim, o jogo lúdico deve ser compreendido pelos professores como algo positivo, não só para a aprendizagem, mas também para a formação humana, pois durante o ato de jogar, o aluno estará desenvolvendo capacidades intelectuais, individuais e coletivas.

Assim, caso seja jogado em grupo, promove a cooperação, a amizade, a sociabilização e a confiança através da troca de conhecimentos e de emoções. Sobre essa questão, Fardo (2013) destaca que o jogo deve ser criado visando problemas semelhantes aos que os alunos enfrentariam no “mundo real”, fora do jogo, para que, desse modo, ele se utilize das técnicas e dos conhecimentos obtidos no jogo, nas adversidades do seu dia a dia. Paralelamente, o professor também pode salientar o cumprimento das regras dos jogos para que, com isso, o aluno internalize desde cedo a ideia de papel social ao seguir as leis vigentes na sociedade.

É importante destacar que o nosso interesse pela temática surgiu durante a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Geografia, junto às turmas do ensino médio, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Além disso, foi motivada durante as observações de aula em turmas do sétimo ano, em 2019, durante as disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I (OESG I) e de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II (OESG II), do Departamento de Geografia, *Campus* de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Essas experiências nos motivaram a pesquisar sobre o tema e desenvolver nosso Trabalho de Conclusão de Curso, o qual apresenta-se, aqui, os resultados.

Com a observação das turmas no estágio e a inserção na escola pelo Pibid, verificou-se que os alunos apresentavam certas dificuldades em compreender determinados conteúdos, identificar

conceitos no livro e formulá-los, assim como em analisar fenômenos espaciais de modo apropriado e coerente e, portanto, de proceder mentalmente. Nesse contexto, conforme Castrogiovanni (2007), uma saída para essa realidade é trabalhar temas geográficos de forma lúdica, despertando a curiosidade dos alunos.

Paralelamente, percebeu-se que os alunos acabam reproduzindo de forma sistemática aquilo que o professor diz, ou melhor, o que se é ensinado. Outra questão referiu-se ao desinteresse dos alunos pela disciplina de Geografia. Em determinados momentos de conversas e de descontração, geralmente feitas nos intervalos das aulas ou no “recreio”, os alunos nos afirmavam que a disciplina de Geografia é chata, enfadonha, repetitiva e muito conteudista. Esses adjetivos encontram ecos na literatura recente e na passada relativas a essa disciplina (LACOSTE, 2012; 2007).

Diante disso, nos cabe agir, pois passado o tempo da Geografia escolar tradicional, ainda estamos às voltas, assim como fizera Lacoste (2012), de se perguntar por que a Geografia é uma disciplina simplória e enfadonha. Logo, é algo que deve ser repensado pela comunidade escolar, no sentido de que não apenas o desenvolvimento intelectual do aluno que está sendo comprometido, mas também a sua formação enquanto pessoa e cidadão. Nesse âmbito, nos cabe fazer valer o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor aos alunos desenvolver a competência de “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial” (BRASIL, 2018, p. 135).

Diante disso, sobre a relevância do uso de jogos associados aos conteúdos de Geografia, Bastos (2011) defende que:

Percebemos que o ensino da Geografia precisa ser mais dinâmico e prazeroso, para que os conteúdos sejam assimilados. É necessário oferecer uma aula além do livro didático, mais conectada com o cotidiano; buscar uma renovação dessa prática de ensino pensando em métodos que prendam mais a atenção dos educandos, para que eles se sintam inseridos no processo de ensino e aprendizagem, com vontade de aprender (p. 24).

Posto isso, o processo de ensino e aprendizagem é um campo de múltiplas possibilidades metodológicas e cabe ao professor promover em suas aulas o protagonismo e a subjetividade do aluno. Ser protagonista é fundamental para o desenvolvimento de sua capacidade de leitura, interpretação e construção de ideias. A partir desse viés, busca-se enfatizar a relevância do uso dos jogos didáticos dentro e fora da sala de aula, de um modo que permita o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC.

Diante dessas motivações, desenvolveu-se e empregou-se diversos jogos em sala de aula, valendo-se de uma pesquisa qualitativa e de intervenção. Três jogos obtiveram resultados satisfatórios e, portanto, foram objetos de investigação: o jogo do bingo geográfico, o jogo do tabuleiro emocional e o jogo da memória conceitual.

Esses jogos estiveram embasados na proposta dos conteúdos da aprendizagem como discutidos por Zabala (1998), o qual os classifica em fatuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, para cada jogo, buscou-se verificar a aprendizagem geográfica de conteúdos específicos. Conteúdos são tudo o que o aluno deve aprender na escola,

Devemos nos desprender dessa leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente as contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. (ZABALA, 1998, p. 30).

Para a realização da pesquisa, utilizou-se do método geoetnográfico, pois o pesquisador ocupa um campo privilegiado de observação, participação e interação com o espaço pesquisado. Consequentemente, consegue obter e captar diferentes pontos de vista, proporcionado a sua pesquisa uma visão mais ampla dos fatos. Nessa mesma linha de pensamento Godoy (1995, p. 61) defende, citando Herbert Blumer e seu interacionismo simbólico, que: “Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira de se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados’”.

A geoetnografia é uma abordagem que agrega etnografia com Geografia e já se constitui com diversas perspectivas, conforme o enfoque dos pesquisadores e suas filiações teóricas. Sem adentrar nas outras propostas, adotou-se o modelo desenvolvido por Souza (2013a, 2013b), considerando ser essa a metodologia empregada tanto no estágio curricular supervisionado em Geografia como no Pibid do curso de Geografia do Campus de Pau dos Ferros, RN.

Sua abordagem geoetnográfica pode ser resumida em seis etapas: *O lá – o imaginado*, é o momento em que o pesquisador começa a pensar e descrever o seu campo de atuação; *O aqui lá – falando dos de lá*, é o momento o qual se faz leituras e análises prévias sobre a realidade do ambiente que será pesquisado; *O chegar lá – o primeiro olhar*, é a etapa em que se busca ter uma visão ampla do ambiente pesquisado ao iniciar a interação direta com os sujeitos da pesquisa; *O estar lá – o vivido, o sentido e o colhido*, deve-se adaptar-se aos costumes e conhecimentos locais, saber se relacionar com os grupos de maneira discreta, bem como lançar seu olhar ético, profissional e agir com naturalidade; *O voltar de lá*, é nessa fase que se realiza a análise de seus dados, tais para comprovar e/ou refutar os seus pensamentos anteriores; *O eu aqui, as contribuições e reflexões geoetnográficas*, é a etapa final em que o pesquisador usa a sua criticidade para analisar as informações extraídas e responder sua pergunta de pesquisa (SOUZA, 2013a, 2013b).

Assim, seguindo as orientações metodológicas desenvolvidas por Carneiro (2020a; 2020b) para se pesquisar no espaço escolar a partir da geoetnografia, utilizou-se, durante toda a pesquisa, do formulário intitulado “Percurso Formativo Geoetnográfico”, o qual semelhantemente à maneira de um diário de campo, foi sendo preenchido com escritos e anotações à mediada que cada uma das seis etapas anteriormente mencionadas eram executadas.

Nesse percurso de pesquisa, foi inicialmente problematizado o tema proposto, imaginando-o, e em seguida realizou-se uma pesquisa exploratória sobre a escola, as turmas e o ensino do professor. Esses procedimentos realizaram-se, portanto, antes da ida do graduando-pesquisador à escola. Ao chegar nesta, iniciou-se a terceira etapa, colhendo as primeiras impressões, e com a nossa permanência, desenvolveu-se a seguinte, o estar lá. Ao voltar do campo, da vivência na escola, analisou-se os resultados e buscou-se responder ao problema pesquisado.

Ao final das etapas, dois, quatro e seis, expostas, fecha-se um “ciclo de processos de aprendizagem” tidos como reconstruções do saber, do fazer e do ser. Para o primeiro ciclo, por exemplo, assim se compreende:

Desse modo, interpreta-se que, para cada duas etapas, compondo um ciclo completo, haveria aprendizagens importantes. Entre imaginar a realidade escolar e pesquisar o que foi dito ou escrito sobre ela, em variadas fontes, exige-se a reflexão sobre as pretensões de validade de nosso próprio juízo de valor levantado. Neste primeiro momento, este imaginário poderia ser refutado ou confirmado em diferentes gradações. (CARNEIRO, 2020b, p. 347).

Esse modelo de formação docente inicial pela pesquisa emprega-se tanto no estágio curricular supervisionado em Geografia (CARNEIRO, 2020a), como no Pibid (CARNEIRO, 2020b; SOUZA; SOUZA e CARNEIRO, 2021) e foi utilizada por nós em nossa pesquisa de campo com os jogos lúdicos, assim como para análise dos resultados da sua aplicação junto aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

Para autopromover essas aprendizagens formativas, e como parte de nossa pesquisa, produzimos e aplicamos jogos didáticos com alunos do sétimo ano do ensino fundamental, durante o estágio, e do terceiro ano do ensino médio, durante o Pibid, em 2019, em duas escolas estaduais na cidade Pau dos Ferros, RN.

Em 2020 planejou-se aplicar um questionário, via *Whatsapp*, já no contexto da pandemia, com questões de múltiplas escolhas com as turmas do ensino fundamental e do médio. Nesse caso, participaram quinze alunos do 3º ano do ensino médio. Os alunos foram escolhidos de modo aleatório dentre os que participaram dos jogos didáticos e a partir das listas de frequência de sala. Não foi possível aplicar com alunos do 7º ano, pois ao mudarem para o 8º ano, entre 2019 e 2020, a turma foi dissolvida.

Também não foi possível entrevistar o professor da turma do 7º ano. Por sua vez, convidamos dois professores, P1 e P2, selecionados aleatoriamente, e que já atuaram como supervisores no estágio de Geografia do *Campus* de Pau dos Ferros, a fim de ouvi-los sobre a utilização dos jogos no ensino fundamental e médio a partir de suas práticas. Estes, juntamente com o professor do ensino médio, P3, responderam ao questionário pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com perguntas abertas sobre as suas impressões pessoais a respeito do uso dos jogos em suas salas de aulas.

Os objetivos dos dois questionários foram: I) identificar com que frequência os jogos eram utilizados em sala de aula; II) se os alunos aprovaram o uso dos jogos; III) e do ponto de vista dos entrevistados, se os jogos eram considerados eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Após a coleta de dados, as informações foram mensuradas e interpretadas seguindo-se as etapas da metodologia de pesquisa geoetnográfica.

Desse modo, nosso objetivo foi analisar as aprendizagens de conteúdos fundamentais pela utilização de estratégias didáticas pautadas no uso de jogos didáticos em sala de aula. Dito de outro modo, o objetivo da pesquisa foi discorrer sobre a aprendizagem de conteúdos geográficos por escolares mediante o desenvolvimento e a aplicação de jogos lúdicos em turmas de ensino fundamental e médio, de modo a refletir sobre a relevância da formação docente pela pesquisa geoetnográfica.

Ao longo do texto, adentra-se nas funções e especificidades de cada um dos jogos, destacando, sobretudo, suas funções no processo de aprendizagem. Identifica-se também quais são os conteúdos, conceitos e procedimentos desenvolvidos pelos alunos escolares mediante o uso desses jogos. Além disso, diferencia-se o processo de gameificação de jogos. Após descrever nossos achados nas turmas do ensino fundamental e do médio, faz-se uma comparação buscando-se as diferenciações da utilização dos jogos didáticos em etapas diferentes da educação básica, valendo-se da abordagem geoetnográfica.

2 JOGOS DIDÁTICOS: DA CONCEITUAÇÃO À APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Os jogos didáticos são metodologias de ensino adotadas com o intuito de proporcionar, de forma lúdica, prazerosa, mas eficaz, o processo de aprendizagem, considerando que há determinados conteúdos que se apresentam com maior complexidade aos olhos dos alunos. Segundo Verri e Endlich:

Por meio do jogo, liberam-se tensões, desenvolvem-se habilidades, criatividade, espontaneidade, o indivíduo acaba jogando não como uma obrigação, mas como algo livre. Surge, pois, o prazer. É esse aspecto que o professor de Geografia não deve ignorar ou desaproveitar. Empregando o jogo ao conteúdo adequado, os alunos poderão trabalhar em situações altamente motivadoras, principalmente quando aplicado a conteúdos de difícil assimilação (2009, p. 67).

Dentre os conteúdos de difícil assimilação estão a formulação de conceitos, uma vez que frequentemente, os alunos agem como receptáculos das informações repassadas pelo professor ou lidas no livro didático. Em outras palavras, os alunos apenas decoram as definições dos conceitos de forma instrumentalizada, sem reflexão e crítica, não os incorporando ao pensamento.

Diante dessa problemática, o professor pode atuar como facilitador ao trabalhar com outras estratégias de ensino, a exemplo dos jogos didáticos. Ao optar por estes, o professor precisa levar em consideração algumas questões norteadoras, sobretudo o grau de dificuldade do jogo e de entendimento de suas regras pela turma.

Essas questões são necessárias para que haja uma aprendizagem suficientemente conectada aos objetivos do ensino. Portanto, não é apenas o jogo pelo jogo, mas, sim, o modo como este é utilizado pelo professor, que facilita o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo e autônomo de cada aluno.

Em síntese, os jogos didáticos estimulam os alunos a estudarem de uma maneira mais atrativa e dinâmica. Assim, na perspectiva dos conteúdos da aprendizagem de fatos, conceituais, procedimentais e atitudinais, os jogos são procedimentos que auxiliam na memorização dos fatos, ajudam a construir conceitos e levam a mudanças de atitudes, fazendo com que os alunos se desenvolvam de modo integral.

Desse modo, o trabalho em sala de aula exige dos docentes a observação, o questionamento e a inovação. Esses fatores são imprescindíveis na construção e na escolha de uma metodologia eficaz e sempre orientada para uma determinada turma, considerando às orientações propostas pela *BNCC*. É importante destacar que os jogos não visam substituir outras estratégias didáticas, como a aula expositiva ou dialogada, mas tão somente ser mais uma “ferramenta” de ensino, cabendo, assim, ao professor gerenciá-la para obter os resultados esperados (VERRI e ENDLICH, 2009).

Em consonância com esse pensamento, o jogo deve ser usado como uma estratégia, tanto pelos professores quanto pelos os alunos, pois ambos interagem para a construção da aprendizagem. Assim, considera-se que o professor deve saber que o jogo por si só, sem planejamento, não terá resultados e que caberá a ele conduzir de maneira eficaz o processo de aprendizagem.

Essa condução é necessária, pois quando se trata de jogos, a primeira ideia que vem no imaginário popular de sala de aula é a de competição. Todavia, em nossa perspectiva, a colaboração e a solidariedade pelos jogos são metas que subordinam a competitividade à lógica do bem comum, o que Carneiro (2020c) chama de princípios geóéticos, e isso pode ser trabalhado e desenvolvido através dos jogos didáticos na Geografia.

Nesse contexto, diferenciam-se os jogos lúdicos ou didáticos de gameficação, considerando a sua difusão na escola e sua relevância ao tema. As duas estratégias didáticas possuem características semelhantes e, por essa razão, acabam confundindo muitos professores e alunos. Para Fardo (2013, p. 4), a gameficação é

[...] um fenômeno emergente e, por isso, existem poucos relatos de experiências empíricas em processos educacionais, devido ao fato de que os educadores precisam dominar bem essa linguagem antes de serem capazes de utilizá-la em seus projetos.

Diferem-se pelo fato da gameficação ser mais abrangente e complexo, englobando os jogos, conforme as palavras de Zichermann e Cunningham (2012 *apud* FARDO, 2013):

A gameficação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação,

competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games (p. 2).

Em outras palavras, o jogo é o conteúdo e a gameificação é a metodologia utilizada para criar um melhor envolvimento do jogador com o jogo. Para simplificar, o jogo da memória “tradicional” foi gameificado, aqui, para o jogo da memória conceitual. Isto é, diferentemente do primeiro, em que o jogador realiza movimentos repetitivos para encontrar imagens semelhantes por meio da memorização, no segundo, o aluno é estimulado a associar o conceito de um determinado objeto à imagem correspondente e, com as suas próprias palavras, ele ou ela, é incentivado a discorrer sobre o tema.

Trata-se de um jogo de múltiplas possibilidades e objetivos que vão além da fixação de conceitos geográficos, logo é uma modalidade que pode ser gameificada para outras temáticas, e até mesmo as regras do jogo podem ser modificadas para dificultar ou facilitar a jogabilidade. É importante destacar, ainda, que a gameificação também está associada à lógica do cotidiano, pois normalmente trazem elementos e/ou narrativas da vivência cotidiana comum aos olhos dos alunos. São estratégias que, ao mesmo tempo em que facilitam a aprendizagem, também tornam o jogo mais atrativo e interessante.

Nesse âmbito, cabe descrever os jogos produzidos e aplicados em sala de aula, durante a pesquisa de campo, de modo a facilitar, na sequência da discussão, a compreensão e análise dos resultados. Foram três e definidos como: jogo do bingo geográfico, jogo de tabuleiro emocional e jogo da memória conceitual.

O jogo do bingo geográfico (JBG) funciona do seguinte modo: o professor elabora questões a respeito do tema trabalhado em sala e, logo em seguida, insere algumas possíveis respostas em cartelas (**Imagem 1**) que serão sorteadas para os grupos de alunos. A aplicação do jogo ocorre semelhante ao bingo, isto é, o professor realiza as perguntas e o grupo marca a resposta. “Bate”, ou seja, vence o grupo que assinalar todas as questões corretamente.

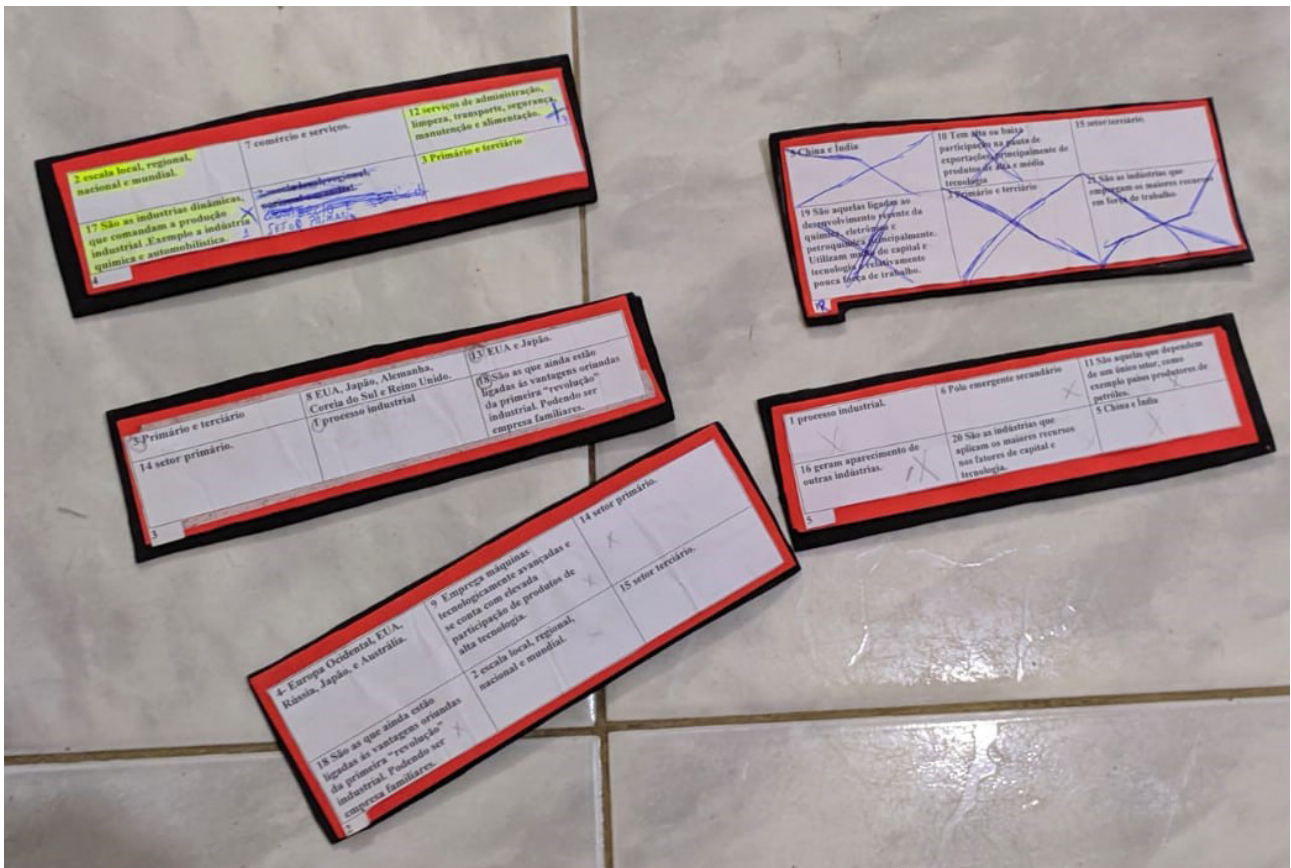


Imagem 1 – Jogo do bingo geográfico

Fonte: arquivo pessoal

Para tornar o bingo mais interessante e promover engajamento, o professor pode acrescentar algum prêmio e/ou brinde para incentivar à participação de todos. O JBG deve ser aplicado, preferencialmente, após a explicação pelo professor ou discussão do conteúdo junto à turma. Para melhorar a participação da turma, o professor pode solicitar a leitura prévia do tema.

Por sua vez, o jogo de tabuleiro emocional (JTE) é um trajeto construído sobre uma cartolina que contém casas, com intervalos sem perguntas e outras com perguntas elaboradas pelo professor (Imagem 2). É realizado em grupos e necessita de um dado, cujo propósito é indicar a quantidade de casas que cada equipe percorrerá.



Imagem 2 – Jogo de tabuleiro emocional

Fonte: arquivo pessoal

O trajeto de cada aluno é representado por tampinhas de garrafas com cores diferentes. Caso o aluno “caia” em uma casa com ponto de interrogação, ele deve responder à pergunta sorteada e, se acertar, ganha o direito de jogar novamente. Já se a resposta proferida pelo aluno for incorreta, deverá voltar uma casa. Outro ponto importante é que, se porventura, o aluno vier a cair em um emoji de coração, deverá “pagar uma prenda” para a equipe adversária, a qual poderá ser um abraço ou um elogio, por exemplo. Portanto, nessa atividade, se valoriza a emocionalidade das pessoas, a empatia e o respeito, os conteúdos atitudinais.

Buscou-se relacionar essas prendas com as competências socioemocionais apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 579), a exemplo, da competência número cinco, da área de ciências humanas e sociais: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”.

Vence o jogo a equipe que chegar primeiro à casa final. É aconselhado que não haja premiação para uma única equipe, mas, se possível, para toda a turma, pois o intuito não é despertar sentimentos de agressividade, de raiva ou desavenças, mas, sim, promover a amizade, a solidariedade e a coletividade através de um processo de aprendizagem saudável e dinâmico.

O jogo da memória conceitual (JMC) pode ser formulado pelo professor a partir de um conteúdo trabalhado em sala de aula, e em seguida, proceder à seleção de conceitos e imagens que correspondam ao tema abordado. É importante destacar que, tanto as imagens quanto os conceitos, devem ter o mesmo tamanho e os versos das folhas idênticos (Imagem 3).



Imagem 3 – Jogo da memória conceitual

Fonte: arquivo pessoal

Para a personalização dos cartões, o professor pode utilizar alguns materiais, a exemplo do papelão ou da cartolina para enrijecer o produto. Para jogar, o professor divide a turma em grupos de poucos alunos e entrega as cartas viradas para baixo. O aluno é estimulado a associar a imagem ao conceito e, em seguida, argumentar a respeito dos seus conhecimentos sobre o tema.

Através desse jogo, o aluno ao mesmo tempo em que exercita a sua capacidade de memorização, também trabalha a sua habilidade comunicativa. Como forma de avaliação, o professor deve levar em consideração não o número de acertos de pares (conceito e imagem), e sim, a capacidade de argumentação e de formulação proferida pelo aluno. Nessa atividade, o professor também pode atribuir algum brinde como forma de incentivo.

Diante dessa descrição, enfatiza-se que o propósito dos jogos em sala de aula não é somente proporcionar momentos de diversão, mas, sim, promover conhecimentos de uma forma mais fácil, dinâmica e colaborativa. Por essa razão, o uso dos jogos precisa ser analisado e planejado com cautela e seriedade pelo professor para que haja êxito no momento de aplicá-lo. Assim, como em toda ação, o jogo precisa ter um objetivo e, sobretudo, deve está de acordo com os conteúdos lecionados em sala de aula.

Algumas questões podem ser precedidas, observadas pelo professor antes de inserir os jogos como atividades pedagógicas. Assim, identificar, primeiramente, a idade e a série do aluno, pois quando criança, a complexidade dificulta o processo de ensino e aprendizagem e, muitas vezes, o simples pode ser o melhor. Em segundo lugar, analisar o comportamento da turma também é fundamental, pois um determinado jogo pode não resultar aspectos tão positivos mediante as especificidades dos alunos. Nesse particular, cabe compreender que cada turma é singular, com comportamentos subjetivos, específicos e diferenciados.

A partir dessas questões, o professor pode ter maior facilidade na hora de aplicar os jogos e, conseqüentemente, obter com facilidade o êxito esperado. Nesse âmbito, expõem-se, na sequência, os resultados encontrados com a pesquisa de campo nas escolas públicas, relativos às falas dos discentes e dos docentes a cerca das suas experiências com jogos lúdicos.

3 CONCEPÇÕES E DISCURSOS ENTRE DISCENTES E DOCENTES SOBRE JOGOS NA REALIDADE ESCOLAR

A princípio, os alunos foram questionados sobre a sua relação com a disciplina de Geografia (**gráfico 1**), revelando-se que a maioria gosta pouco da matéria. Ao unir as respostas positivas, não se contabiliza 50%. Tais levantamentos nos deixam em estado de alerta, pois a alta porcentagem dos alunos que dizem não ter identificação com a disciplina é extremamente preocupante. Essa situação ajuda a compreender a própria resistência do alunado diante de estratégias inovadoras em sala de aula, a exemplo dos jogos.

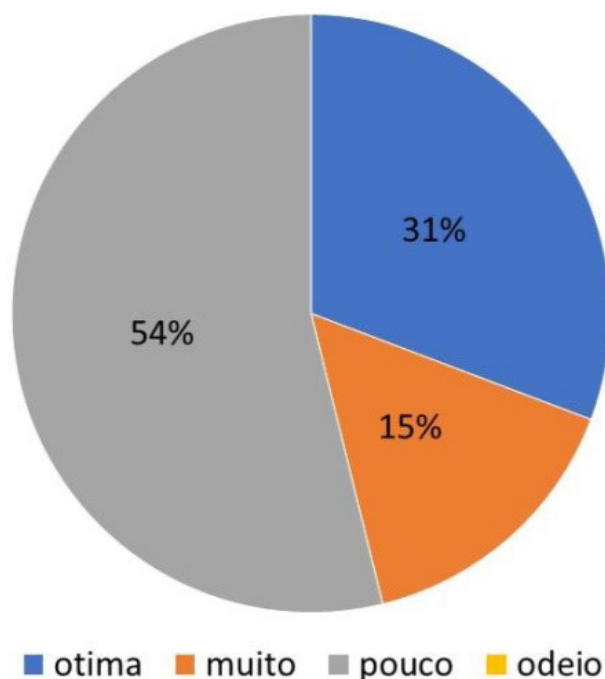


Gráfico 1 – Identificação dos alunos com a Geografia
Fonte: Pesquisa *on-line*, outubro de 2020.

Nesse cenário, Bastos (2011) afirma que o ensino de Geografia precisa mudar, precisa ficar mais dinâmico para que o aluno se sinta inserido no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, desperte a vontade de aprender. Quanto a isso, nos chamou atenção o fato de que todos os entrevistados aprovam o uso de jogos para o ensino dos conteúdos de Geografia. Porém, 38% dos alunos nunca haviam participado de nenhum jogo na disciplina de Geografia (**gráfico 2**).

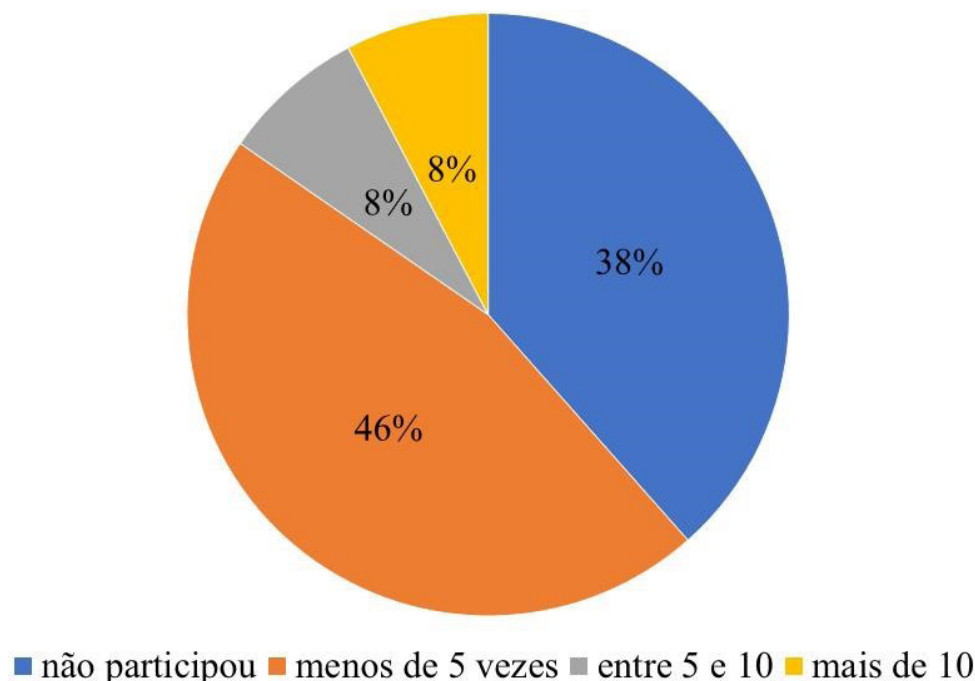


Gráfico 2 – Frequência de participação dos alunos durante os jogos didáticos na aula de Geografia

Fonte: Pesquisa *on-line*, outubro de 2020.

O restante do percentual indica que um número considerável de alunos participaram dos jogos em sala de aula. Torna-se importante destacar que a pesquisa foi realizada com alunos de uma escola estadual em que houve a atuação dos “pibidianos” do curso de Geografia entre 2018 e 2019, logo houve o desenvolvimento de atividades através dos jogos didáticos, o que influenciou nesses resultados.

Por sua vez, os alunos consideraram a eficácia dos jogos aplicados por nós, durante a nossa pesquisa, na aprendizagem de conteúdos de Geografia. Assim, metade dos entrevistados respondeu que o uso dos jogos proporcionou uma compreensão maior dos conteúdos da aprendizagem, quando comparado com uma aula expositiva (**Gráfico 3**). Desse modo, pode se dizer que os jogos proporcionam o protagonismo do aluno para a aprendizagem.

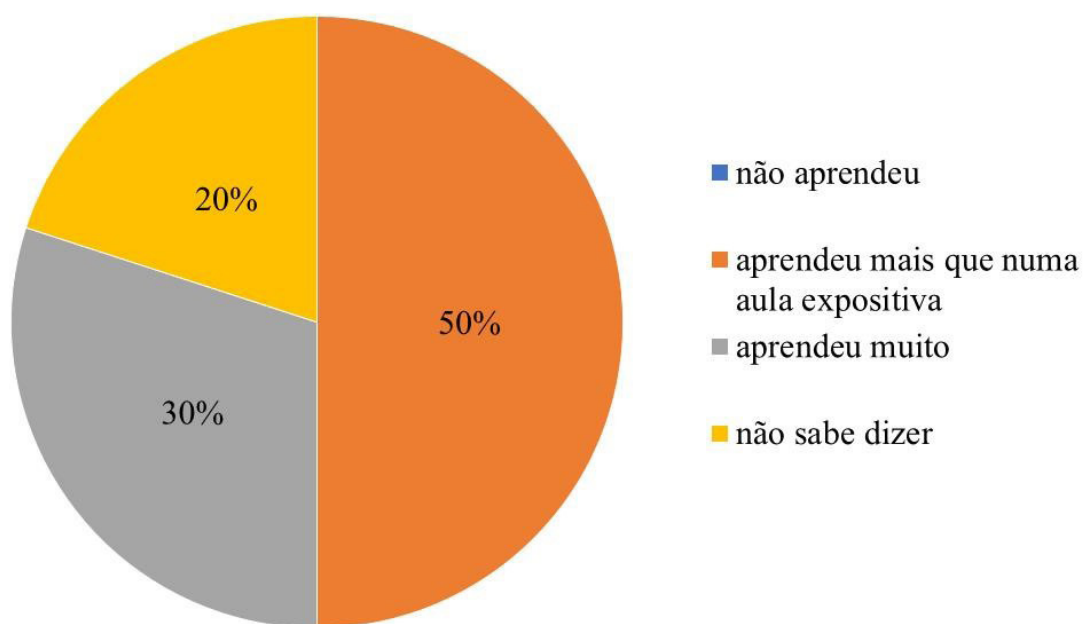


Gráfico 3 – Percepção dos alunos sobre a aprendizagem com os jogos didáticos

Fonte: Pesquisa *on-line*, outubro de 2020.

Paralelamente, perguntou-se aos três professores, sujeitos da pesquisa, se, no ano de 2019, foram inseridos e/ou utilizados jogos em suas atividades escolares (**Gráfico 4**). Um havia utilizado em média de 5 a 10 jogos no decorrer do ano. Outro informou que usou menos de 5 vezes. O terceiro entrevistado, por seu turno, respondeu que não utilizou nenhum jogo. Ao final da aplicação do questionário, esse último professor revelou que, ao longo de sua carreira, nunca utilizou jogos em suas aulas.

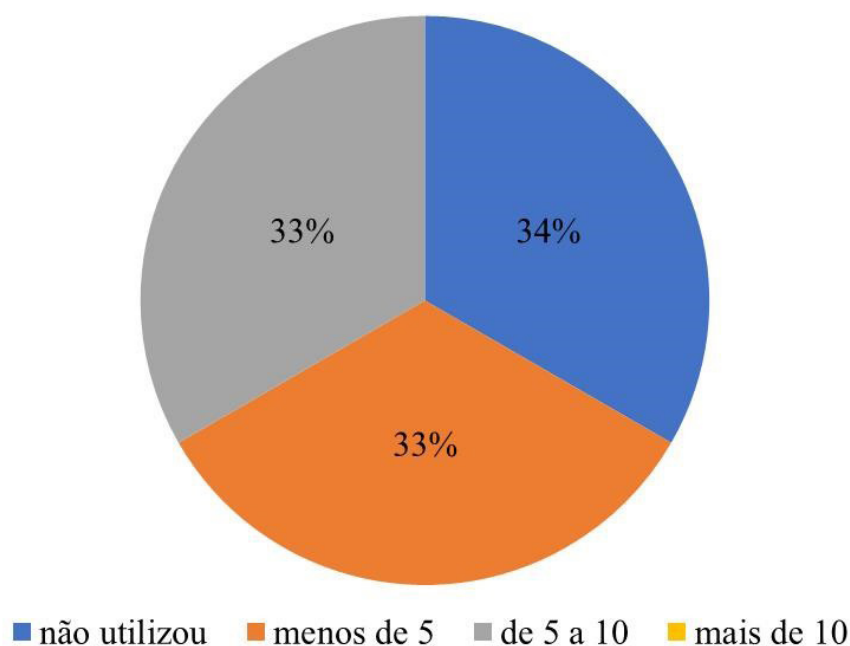


Gráfico 4 – Frequência de utilização dos jogos didáticos pelos professores nas aulas de Geografia (2019)

Fonte: Pesquisa *on-line*, outubro de 2020.

Apesar desse relato, entretanto, todos os entrevistados confirmaram a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, como escreveu o professor P1:

Ser dinâmico, de modo que mexa com as emoções dos envolvidos; seja capaz de promover a interatividade e compartilhamento de ideias e conhecimento; promova o diálogo e as discussões de ideias; desse modo, o jogo precisa ter essas características para ser eficaz e proporcionar o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, assim, que todos destacaram que nenhuma metodologia é melhor do que outra, pois cada uma possui sua respectiva importância, e que cabe ao professor pesquisar e desenvolver metodologias diferenciadas. No entanto, nota-se algumas contradições ainda presentes na realidade escolar, entre a formação docente, o saber acumulado e a prática de sala de aula. Diante disso, considera-se fundamental que teoria e prática se confundam como práxis indissociáveis.

Diante desses achados, discute-se a relação entre a aprendizagem de conteúdos geográficos mediante a pesquisa *in loco* com a aplicação de jogos lúdicos, assim como também a consideração de sua relevância para a formação docente inicial, mediante as etapas de pesquisa geotnográfica empregada por nós nesse processo.

Inicialmente, discorre-se sobre como tudo se passou no 7º ano do ensino fundamental e, em seguida, no 3º ano do ensino médio. Pelo caráter etnográfico da pesquisa, utiliza-se a linguagem em primeira pessoa, considerando que é uma regra desta abordagem, a vivência e a experiência por um determinado período no espaço pesquisado e junto às pessoas. Como fechamento, se estabelecem comparações entre os níveis fundamental e médio.

4 IMAGENS, VIVÊNCIAS E ACHADOS EM TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

O lá – o imaginado. Na turma do 7º ano do ensino fundamental II, com alunos entre 11 e 14 anos de idade, supomos que a proposta de atividades desenvolvidas através de jogos didáticos seria atrativa para o ensino de Geografia. Imaginamos ainda a dificuldade dos alunos na formulação de conceitos, considerando que muitas das vezes, apenas copiam as definições do livro didático ou repetem as concepções do professor.

O aqui lá – falando dos de lá. Antes da ida à escola, investigamos e dialogamos com professores e funcionários da escola a respeito da turma. Ouvimos que se trata de uma turma de alunos de diferentes realidades, revelando-se, assim, no comportamento em sala de aula, considerado negativo. Como exemplo das falas: dormir durante as aulas; conversar de modo paralelo às aulas; não respondem as atividades propostas pelos professores; e ausentam-se durante as aulas. Por outro lado, também ouvimos que havia alunos comprometidos com as aulas e participavam das discussões em sala e das atividades. O professor de Geografia da referida turma relatou que, além da aula tradicional, também emprega filmes, uma das ferramentas utilizadas por ele para promover e facilitar a construção de saberes. Em relação aos jogos, todavia, o professor destacou que

nunca desenvolveu essa estratégia didática. Outro ponto importante destacado pelo professor, é a insegurança dos alunos, especialmente para responder às questões de atividades escritas, pois logo acabam escrevendo o que decorou no livro ou o que professor escreveu ou falou.

O chegar lá – o primeiro olhar. No primeiro contato que tivemos com a turma, em 2019, constatamos a disparidade de comportamento entre os alunos. Alguns participavam e outros não, deste modo propusemos aplicar alguns jogos na forma de campeonato. No primeiro momento, muitos revelaram certo ânimo pela proposta, por outro lado, uma parcela considerável da turma foi resistente em aceitá-la, indicando preferência aos jogos eletrônicos. Muitos *não queriam participar por achar complicado* e pediram por atividades escritas. Outros ficaram confusos por não conhecerem alguns jogos (como o jogo da memória e o jogo do tabuleiro). Apesar da resistência, uma parcela aceitou e convenceu os demais a participar do campeonato, com o intuito de revisar conteúdos abordados no bimestre.

O estar lá – o vivido, o sentido e o colhido. Já inserido no espaço escolar e na sala da turma, a realização dos jogos se deu, inicialmente, dividindo-a em oito grupos de quatro componentes. Cada grupo ficou responsável por montar os seguintes jogos: dois jogos da memória conceitual; dois bingos geográficos e dois jogos de tabuleiro. Notou-se que os grupos do jogo da memória conceitual e do bingo geográfico tiveram um melhor desempenho na montagem. Quanto ao jogo de tabuleiro, apenas uma equipe o fez de forma satisfatória. Em relação ao momento da execução, observamos que as equipes estavam realmente se divertindo e, sobretudo, transpareciam ter domínio do conteúdo.

O voltar de lá. Concluída a pesquisa de campo, comparamos nossos achados com nossas imagens iniciais. Havíamos imaginado que a proposta dos jogos seria bem aceita pelos alunos de 11 a 14 anos, no entanto, percebemos que houve uma pequena rejeição diante da proposta. Ainda assim, no momento da aplicação, dos 32 alunos, apenas 4 não realizaram nenhuma atividade. Além disso, outros 4 alunos apenas montaram o jogo, e não participaram, logo, não desenvolveram nenhuma habilidade e não revisaram o conteúdo. Por outro lado, a maioria dos alunos que participaram da atividade com jogos aparentaram entusiasmo, se divertiram e conseguiram exercitar sua capacidade de formular ideias, conceitos (como, por exemplo: segregação, conurbação, urbanização, entre outros) e, sobretudo, mostraram habilidades e responsabilidade no trabalho em grupo. Os alunos se ajudavam complementando a resposta do colega. Não havia entre eles uma competição exagerada.

O eu aqui. A partir das observações e da pesquisa participante, percebemos que o fato de serem muito jovens, não é garantia da aceitação dos jogos em sala de aula. Os alunos do ensino fundamental se mostraram, em alguns casos, mais resistentes comparativamente aos do ensino médio. Concluímos, desse modo, que para determinado jogo ser executado de forma satisfatória, faz-se necessário certo nível de maturidade e compreensão por parte dos alunos e, sobretudo, inserção e persistência na metodologia pelo professor. No que concerne ao nível de aprendizagem

mediada pelo uso dos jogos didáticos, verificamos que houve um bom desempenho, principalmente no momento da troca de conhecimento entre os próprios alunos a partir do diálogo entre si, demonstrando que o companheirismo ficou à frente da competitividade, inclusive não necessitando da intervenção do professor para solucionar problemas.

O percurso da pesquisa na turma do ensino médio, seguindo essa mesma metodologia, foi revelador de grandes descobertas pessoais e das especificidades da aprendizagem por jogos. Essas servirão, na sequência, para guiar nossas comparações com os resultados na turma do ensino fundamental.

O lá – o imaginado. Logo de início havíamos imaginado que os jogos não seriam aceitos, pois estávamos diante de uma turma de adolescentes, a maioria entre a faixa etária de 15 a 17 anos, e concluintes do ensino básico. A primeira preocupação era o modo como os jogos poderiam ser compreendidos por eles, pois *não queríamos que* os enxergassem como uma brincadeira, algo infantil. Apesar dessa apreensão inicial, estávamos na expectativa de que os jogos poderiam ser uma forma de quebrar a rotina da sala de aula e torná-la mais atrativa.

O aqui lá – falando dos de lá. Após conversar com a direção escolar e professores, constatamos que os alunos da turma passavam 8 horas do dia na instituição escolar de tempo integral e, por essa razão, sentiam-se cansados e sobrecarregados. Note-se que as aulas de Geografia estavam sendo realizadas nos últimos horários, logo dificultava ainda mais o trabalho do professor, pois, geralmente os alunos estavam esgotados e, muitas vezes, dormiam em sala de aula. Assim, para tornar a aula mais dinâmica, e menos cansativa, o professor de Geografia utilizava outras metodologias, como, por exemplo, o uso de filmes e oficinas. De acordo com o professor, os alunos são interativos quando não estão cansados, são abertos a “novas” metodologias e sabem formular bem os conceitos trabalhados em sala de aula.

O chegar lá – o primeiro olhar. No primeiro contato com a turma, em 2019, notou-se que, de fato, os alunos são participativos e, na maioria das vezes, buscavam interagir com o professor no decorrer da aula, além de formular bem suas respostas e os conceitos geográficos. Também ficou evidente que alguns alunos interagiam pouco e, às vezes, nem interagiam, talvez por cansaço, como mencionado na etapa anterior. Ao apresentarmos a proposta dos jogos, a sala de aula ficou dividida, isto é, muitos alunos demonstraram ânimo e interesse, outros não e chegaram a sugerir a aula “tradicional” por ser, segundo eles, “algo menos complicado”, para eles “escrever era mais simples e rápido”.

O estar lá – vivido, o sentido e o colhido. Após verificarmos que muitos alunos eram a favor de metodologias “rápidas”, optamos por levar o jogo já construído. Pulamos a etapa de construção do jogo para tornar a proposta mais ágil e menos cansativa. Desse modo, passamos a utilizar os jogos nas aulas como uma forma de revisar os conteúdos. As atividades com os jogos foram realizadas de um modo alternado, isto é, primeiro ocorria à explicação do conteúdo, depois, os jogos. De um modo geral, a turma sempre se mostrou participativa, realizavam às atividades e, até

mesmo aqueles que se mostravam mais cansados, também se esforçavam e apresentavam sinais de diversão, aprendizagem e cooperação entre eles. Todavia, quando aplicamos o jogo de tabuleiro, percebemos que houve uma exaltação no nível de competitividade, sendo preciso a nossa intervenção e do professor supervisor.

O voltar de lá. Como mencionado anteriormente, pensamos, a princípio, que os jogos não seriam bem aceitos nessa turma do último ano do ensino médio, pois, os alunos poderiam identificar os jogos como algo irrelevante. No decorrer da pesquisa, percebemos forte engajamento e, até mesmo os alunos que não eram a favor dos jogos, participavam e se divertiam. Com isso, houve a aprovação da turma em relação ao uso dos jogos nas aulas.

O Eu aqui. Ao analisar todo o percurso da pesquisa, concluimos que o fator idade influenciou na dinâmica dos jogos, porém, de maneira positiva. Toda a turma, ou seja, 100% dos alunos participaram dos jogos, contrariando o nosso pensamento inicial. Chegamos, portanto, a refletir, mas sem chegar à conclusão de que na adolescência, o aluno, por ser “mais velho” e já possuir certo nível de maturidade, consegue lidar melhor com as “novas” metodologias, e que tal abertura foi essencial no sentido de romper com a rotina monótona das aulas e dos questionários para prova. O processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais significativo. Os alunos conseguiram identificar o propósito dos jogos e, na medida em que jogavam, também aprimoravam suas habilidades de interpretação e cooperação. O fator competitividade esteve mais presente nesse público, e, em determinados momentos, foi preciso intervir e realizar medidas necessárias para o bom funcionamento do jogo.

Sawczuk e Moura (2012, p. 8) afirmam que: “O papel do professor é o de orientar seus alunos sobre o verdadeiro significado da competição, desenvolvendo neles valores sociais”, porém, algumas desavenças e pequenos atritos são “normais” quando há no jogo um vencedor. Logo, o professor como mediador deve orientar para a construção de valores éticos e morais.

Ao término da pesquisa de campo, e referindo-se ao “terceiro ciclo formativo geotnográfico”, composto pelas etapas cinco e seis da metodologia da pesquisa geotnográfica, descritas anteriormente, Carneiro (2020b) assevera,

Nesta etapa final, a narrativa é um recurso em que todo o trajeto é descrito a fim de propor uma interpretação mais próxima da realidade, ao mesmo tempo em que o professor em formação terá conseguido afirmar sua própria identidade profissional (CARNEIRO, 2020b, p. 348-348).

Daí as reflexões comparativas servirem para nos posicionarmos, construindo a nossa narrativa, enquanto professor em formação, sobre o tema e a problemática relacionada. Ao compararmos os resultados da aplicação dos jogos no 7º ano do ensino fundamental, com os resultados do 3º ano do ensino médio, chegamos à conclusão de que o fator idade deve ser considerado, levado em consideração na aplicação de determinados jogos. Ao contrário do que se imaginou no início da pesquisa, os alunos de 11 a 14 anos não ficaram entusiasmados com a proposta, pelo contrário,

mostraram resistência. Essa resistência se explica quando propostas pedagógicas dessa natureza não faz parte do cotidiano do aluno (TRAMONTINI, 2010). Já a turma do 3º ano do ensino médio, com alunos de 17 a 19 anos, que a nosso ver seriam menos participativos, demonstraram interesse e maturidade para com a “nova” metodologia de ensino.

Cabe salientar, que do ponto de vista da formação docente, essa metodologia formativa de base etnográfica na Geografia, visa à aprendizagem docente pela reconstrução dos saberes válidos, isto é, nas palavras de Carneiro (2020a), servem para “reconstrução das imagens e de saberes socialmente produzidos” (p. 390).

Resta evidente, para nós, que para melhor aproveitamento dessa estratégia didática, tendo em vista à maturidade e criticidade dos alunos, é necessário desenvolver uma prática desde as séries iniciais até os últimos anos da vida escolar. Assim, à medida que o aluno avança de ano, os jogos podem ser gameificados e se tornarem mais dinâmicos e complexos.

Logo, o processo de ensino vai se assemelhando às fases de um jogo eletrônico ou tradicional, à medida que o aluno evolui de ano, as fases se tornam mais difíceis, complexas e desafiadoras para o jogador. Como exemplo, o jogo da memória conceitual aqui trabalhado: inicia-se à aplicação do jogo da memória no ensino fundamental, usando imagens com as legendas para que os alunos exercitem à memória e associem às imagens aos respectivos conceitos. Já *no ano seguinte*, o professor gameifica o jogo, isto é, em vez de usar apenas imagens, o professor pode utilizar à gravura formando par com o conceito e, assim, sucessivamente, adicionando novos objetos, novas características, novos conteúdos.

Por tudo isso, a diversificação dos jogos lúdicos, os quais se constituem como procedimentos corporais, mas também mentais pela incorporação de suas regras, permitiu a mobilização e o desenvolvimento da aprendizagem de fatos, de conceitos e de atitudes pelos alunos, tanto do ensino fundamental quando do médio. Ao mesmo tempo, a pesquisa geoetnográfica foi incorporada como metodologia capaz de contribuir para a formação docente inicial mediante a reconstrução de imagens mentais do pesquisador diante da realidade pesquisada, assim como pela construção de uma narrativa final que representa as suas próprias conclusões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou relacionar a aprendizagem geográfica de conteúdos fatuais, conceituais, procedimentais e atitudinais pela utilização de jogos lúdicos. Paralelamente, como a metodologia geoetnográfica pode ser útil para a verificação desse processo e para formação docente inicial.

Os resultados revelaram que tanto alunos quanto professores são adeptos dos jogos e comprovam sua eficiência. Ainda que haja resistência entre alunos e professores quanto a sua utilização, há a compreensão de sua relevância para a aprendizagem geográfica.

Nesse sentido, verificou-se que os alunos, em geral, decoram as definições dos conceitos geográficos. Os jogos contribuíram, porém, para elaborações pessoais pelo desenvolvimento da argumentação. Ao mesmo tempo, a memorização de fatos e o desenvolvimento de atitudes de cooperação, de respeito e diálogo foi verificada mediante o seguimento dos procedimentos dos jogos, isto é, de suas regras.

Como já enfatizado, o uso dos jogos é uma metodologia complexa que precisa ser pensada e elaborada de acordo com a individualidade e realidade de cada turma. Por essa razão, a quantidade de turmas e de alunos dificulta e torna quase impossível a utilização dos jogos em sala de aula.

O resultado do trabalho prático com jogos lúdicos, de modo geral, mostrou-se mais eficaz do que o esperado, principalmente para a própria formação docente em virtude do método utilizado na pesquisa.

A geoetnografia contribuiu para a quebra de certos pensamentos preestabelecidos e propiciou a construção de uma visão ampla a respeito do uso dos jogos, tanto do ponto de vista dos pesquisadores quanto dos pesquisados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 09 mar. 2019.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Geoetnografia, agir comunicativo e formação docente no estágio curricular supervisionado. *In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Org.). EDUCAÇÃO: entre saberes, poderes e resistências*. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2020a. p. 380-398. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-entre-saberes-poderes-e-resistencia-vol-1/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Construção da identidade docente no Pibid geoetnográfico pela via do agir comunicativo. **REVASF**, Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, p. 337-373, 2020b. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1281>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Aprendizagem de princípios geóéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento moral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 498-519, 2020c. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/792>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2007.

FARDO, Marcelo Luis. A Gameificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004. Acesso em: 20 mar. 2021.

LACOSTE, Yves. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Tese (Doutorado em geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SAWCZUK, Márcia Inês Lorenzet; MOURA; Jeani Delgado Paschoal. Jogos Pedagógicos para o Ensino da Geografia. *In: GOVERNO DO PARANÁ. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Paraná: Governo do Estado, 2012. v.1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_geo_artigo_marcia_ines_lorenzet_sawczuk.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

SOUZA, Angela Fagna Gomes de. Geoetnografia: caminhos metodológicos para se pensar a pesquisa qualitativa na geografia. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. GEOETNOGRAFIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA SE PENSAR A PESQUISA QUALITATIVA*, 14, 2013, Lima, Peru. *Anais...*, 2013a, s.p. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egall4/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/16.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

SOUZA, Ângela Fagna Gomes. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas Geográficas Qualitativas. *In: MARRAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. (org.). Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2013b. p. 55-68.

SOUZA, Anny Catarina Nobre de; SOUZA, Sérgio Domiciano Gomes de; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 25, e10, p. 01-38, 2021. <https://doi.org/10.5902/2236499448020>.

TRAMONTINI, Letícia. **Propostas pedagógicas alternativas: resistência dos alunos**. TCC (Gradu-

ação em Biologia) – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. **Revista Percurso**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. *In: A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.1998. p. 27-51.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pela concessão de bolsa Pibid para a coordenação de área do Subprojeto, assim como para o aluno bolsista, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.