

## **PRODUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS E UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA *MENTIMETER*: REPENSANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**MOURA, Vanuza Caetano<sup>1</sup>; MARTINS, Pollyany Pereira<sup>2</sup>; GUIMARÃES, Antoniel  
Tavares Silva<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: vanuzamoura99@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vanuzamoura99@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E-mail: vanuzamoura99@gmail.com

### **Resumo:**

O presente trabalho discorre acerca da importância da produção de jogos pedagógicos associados ao uso de aplicativos digitais, que garantem a interação entre professores e estudantes de forma colaborativa. Os jogos de tabuleiro são recursos que tiveram ínfima utilização por professores da disciplina de geografia do final do século XX e, atualmente, são aos poucos substituídos pelas ferramentas digitais. Desse modo, objetiva-se trazer uma discussão teórico-metodológica acerca da necessidade de manter uma dinâmica na seleção de materiais de cunho didático e pedagógico para o ensino de geografia em sala de aula. Haja vista que existe certa imposição neoliberal, de maneira generalista, apoiada em ideais futuristas e inovadores da chamada “digitalização” do aprender. Para tanto, os procedimentos metodológicos partem da observação empírica do fenômeno pedagógico sustentada por uma abordagem qualitativa, diálogos entre pares docentes e revisão de literatura, tais como: artigos em periódicos digitais e capítulos de livros. Nesse sentido, infere-se que ambos os modelos de instrumentos pedagógicos são capazes de promover ludicidade e garantir uma aprendizagem significativa no âmbito da geografia na escola. Ainda, existe uma diversidade de recursos que podem agregar conhecimento geográfico, porém, quando se produz o material lúdico, no caso específico dos jogos de tabuleiros, além de condicionar vínculos de afetividades entre os envolvidos, o saber é produzido em um processo coletivo de ações. Por último, as plataformas educacionais que assegurem ações colaborativas, no caso da plataforma digital *Mentimeter*, proporcionam, além de inclusão digital, uma aproximação com a realidade cotidiana dos estudantes em uso dessas tecnologias.

**Palavras-chave:** Jogos de tabuleiros. *Mentimeter*. Ensino. Geografia.

## **PRODUCTION OF PEDAGOGICAL GAMES AND USE OF THE *MENTIMETER* PLATFORM: RETHINKING PRACTICES IN TEACHING GEOGRAPHY**

### **Abstract:**

The present work discusses the importance of producing pedagogical games associated with the use of digital applications, which guarantee interaction between teachers and students in a

collaborative approach. In this case, the board games are resources that had a fit use by Geography teachers in the late 20th century and are currently being gradually replaced by digital teaching tools. Thus, the main objective is to bring a theoretical-methodological discussion about the need to maintain a dynamic in the selection of didactic and pedagogical materials for teaching Geography in the classroom. Considering that there is a certain neoliberal imposition, in a general way, supported by futuristic and innovative ideals of the so-called “digitization” of learning. To this end, the methodological procedures depart from the empirical observation of the pedagogical phenomenon supported by a qualitative approach, dialogues between teaching researchers and literature review, such as: articles in digital journals and book chapters. In this sense, it is inferred that both models of pedagogical instruments are capable of promoting playfulness and guaranteeing meaningful learning in the context of Geography at school. Still, there is a diversity of resources that can add geographical knowledge, however, when ludic material is produced, in the specific case of board games, in addition to conditioning affective bonds between those involved, knowledge is produced in a collective process of actions. Finally, educational platforms that ensure collaborative actions, in the case of the *Mentimeter* digital platform, provides, in addition to digital inclusion, an approximation with the daily reality of students using these technologies of learning.

**Keywords:** Board games. Mentimeter. Teaching. Geography.

## 1 Introdução

O ensino na instituição escolar vem passando por grandes transformações ao longo dos tempos, principalmente no início do século XXI, de tal modo que, pensadores como Kishimoto (1995; 2003), Brougère (1998), Libâneo (1998), Moran (2000), Masetto (2000), Pelizzari (2002), Oliveira (2007), Castrogiovanni (2007), Verri e Endlich (2009), Piaget (2017), Kochhann *et al* (2015), dentre outros pesquisadores da área pedagógica, trata de temas vinculados aos desafios no ensino e aprendizagem a partir do despertar do interesse por parte dos alunos na resolução de problemas da vida cotidiana.

Ao elencamos essa discussão com recorte analítico para o ensino da Geografia na escola, buscamos evidenciar situações postas por meio de publicações em periódicos digitais ou capítulos de livros que apontam práticas criativas e inovadoras através do uso de jogos de tabuleiros (não digitais) e plataformas para fins educativos, no caso do *Mentimeter*. Ambos, se bem utilizados e apoiado num planejamento pautado na aprendizagem significativa, potencializam e condicionam a aquisição de conhecimentos que são produzidos de forma colaborativa e compartilhada.

Assim, o primeiro instrumento elencado está disponível no contexto educacional há bastante tempo, todavia, é pouco utilizado em sala de aula. Além disso, a produção junto aos estudantes no processo de criação de novos modelos e transposição temáticas é menor ainda,

segundo os estudos dos autores mencionados. Já o segundo instrumento se trata de uma plataforma cuja função principal é lançar palavras e frases de modo instantâneo e coletivo. Com essa plataforma, a *Mentimeter*, os professores podem mediar perguntas problematizadoras criando uma “nuvem de palavras”, quiz esse que pode apresentar os resultados por meio de gráficos ou ainda inserir marcações mediante uma imagem ou mapa pré-selecionado.

Desse modo, o objetivo do texto é trazer uma discussão teórico-metodológica acerca da necessidade de se manter um equilíbrio adequado na seleção de materiais de cunho didático e pedagógico para o ensino de Geografia com ênfase no Ensino Fundamental. Haja vista que existe certa imposição neoliberal, de um modo generalista e subjetiva, apoiada em ideais futuristas e inovadores da “digitalização” do aprender, como constatado nas análises posteriores.

Ademais, esta pesquisa parte da seguinte indagação que elencamos enquanto problema inicial: é possível assegurar práticas pedagógicas criativas em sala de aula que não recaiam no uso exclusivo de tecnologias, tais como, as ferramentas digitais? Na atualidade deste trabalho, estão disponíveis uma diversidade de recursos de uso prático-metodológico para a área de Educação podendo ser selecionados conforme a especificidade dos usos previstos nos componentes curriculares.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, tem sido muito trabalhada no sentido de proporcionar uma visão de mundo aos estudantes na condição de sujeitos inseridos em um ambiente propício para construção de suas próprias “geografias”. Por isso, acreditamos que refletir a respeito do equilíbrio de escolha na seleção e uso de recursos para as práticas pedagógicas e inserção lúdica do processo ensino-aprendizagem seja relevante. Isso para que, na condição de formadores e educadores, não incorremos no erro de, ao prescindir as práticas de construir esses recursos, nesse caso dos jogos de tabuleiros ou outros juntos aos estudantes, ficarmos reféns de produtos que, embora contribuam com a aprendizagem, corroboram em uma proporção muito maior para um sistema mercadológico de cunho empresarial, ou melhor, visando os resultados como parte de uma estrutura meramente mercadológica.

Nessa perspectiva, a tecnologia relacionada à informática já faz parte do dia a dia dos estudantes e a influências dessa revolução digital deve se fazer de maneira positiva e, portanto, no processo formativo dos discentes. Do mesmo modo, acreditamos que a inserção de forma lúdica das ferramentas no momento de transmitir os conhecimentos teóricos

conceituais de uma disciplina se torna essencial para romper e evitar uma ocorrência tradicionalista no modo de ensinar de apenas repassagem de conhecimento.

Por conseguinte, nos últimos vinte anos, a Geografia foi considerada, por grande parte dos estudantes, como uma disciplina que a ação de “decorar” resultava em “aprender”. Isso acarretou incompreensão e desinteresse por parte dos alunos na busca do saber mais sobre a própria composição dos acontecimentos geográficos. Por sua vez, não conseguiram se enxergar inseridos no processo de transformação do espaço geográfico ou tão pouco desenvolver capacidades de raciocínio espacial. No início deste século, adequadamente, a o ensino de Geografia deve proporcionar aos estudantes um conhecimento mais crítico que os possibilite uma atuação cidadã mais coerente com a coletividade.

Logo, o uso da atividade lúdica no ensino de Geografia e na Educação em sua integridade atua como um recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem tornando os conteúdos e conceitos ensinados mais dinâmicos e significativos para os estudantes, pois, segundo Freire (1996, p. 11), “definitivamente, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Entendemos, assim, que o ensino deve ser proposto de modo que a aprendizagem não seja “engessada”, ou seja, uma aprendizagem puramente “mecânica”, independentemente de qual seja o modelo educacional vigente. No entanto, que o aprendiz tenha uma participação ativa ao ser direcionado pelo professor enquanto tradicionalmente um mero mediador do ensino. Portanto, na condição de docentes temos que pensar e estudar os mais variados caminhos teórico-metodológicos para o ensinar e o aprender.

Sendo assim, o texto foi organizado em quatro seções (o referencial teórico dividido em duas subseções) e as considerações finais. Na primeira, discorremos sobre a aprendizagem significativa, dissertando a respeito da relevância dessa, pois, além de ampliar as estruturas cognitivas através dos conhecimentos prévios, ela também possibilita estímulos constantes à descoberta de novos conhecimentos de mundo. Na segunda seção, apresentamos o aspecto lúdico no processo educacional, destacando a importância das ações adequadas do professor no exercício de sua prática. Na terceira seção, dispomos os resultados com uso de jogos em tabuleiros produzidos para instigar a criatividade e a construção da aprendizagem entre estudantes e professores, bem como, o uso da plataforma digital *Mentimeter* como um importante recurso lúdico facilitador no processo de aprendizagem coletiva e colaborativa de Geografia.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Aprendizagem significativa e ressignificação do ensino contemporâneo

“Eficácia” é o termo que acompanha a proposta de aprendizagem significativa. Isso significa que tanto ensinar como aprender devem apresentar resultados os quais o conteúdo estudado começa a fazer sentido para ambas as partes, professores e estudantes. Esses últimos, à medida que identificam os significados, e as relações do conteúdo com a vida, e com o mundo o qual estão inseridos, adquirem capacidade de intermediar um conhecimento além do aprimoramento de outras disciplinas.

Nesse sentido, embora seja um termo muito usual recentemente, a aprendizagem significativa se reporta à década de oitenta numa concepção apresentada por David Paul Ausubel (2019), associada à sua teoria da assimilação. Para o autor, um conjunto de fatores deve ser atribuído para que de fato possa ocorrer a aprendizagem significativa, uma vez que, “a escola deve trabalhar com o conhecimento prévio, e a experiência trazida pelo aluno, a família precisa contribuir no processo, educando, assumindo responsabilidades em atuando em parceria com a escola” (PAUL AUSUBEL, 2019, p. 2). Ademais, no ponto focal, o aluno deve ter disposição para aprender enquanto o professor deve ter sabedoria para colher as informações prévias dos estudantes ainda que, a princípio, não corresponda ao problema ou tema geográfico levantado.

Outrossim, o processo do ensino e de aprendizagem passou a requerer mais das práticas pedagógicas, tais como com linguagens que direcionam os aprendizes para o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura em um vínculo bilateral entre o aluno e o professor. Isso é de suma importância para que o professor saiba utilizar diferentes recursos pedagógicos na sua prática docente a fim de transformar o conteúdo mais atrativo para o aluno, suscitando o interesse e contribuindo no processo do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, apresentamos a afirmação de Aquino *et al* (2020, p. 22) para compreender o tema:

Se faz necessário encontrar o equilíbrio e a seriedade das funções pedagógicas centradas no ensinar conteúdos e no aprender desses estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, trazendo outras formas e atitudes em relação ao conhecimento do mundo, do outro, e de si mesmo para construção do ser humano autônomo, criativo e com implicações para o sucesso escolar.

Partindo dessa citação, em um aspecto mais amplo, a aprendizagem é considerada significativa quanto aquilo que é ensinado passa a constituir os saberes teóricos e práticos do aprendiz, conduz o estudo de Moreira (2011). Além disso, em suas pesquisas, Ausubel (2019,

p. 2) discorre que a aprendizagem significativa se diferencia da “mecânica”, principalmente por considerar que a interação com as informações preexistentes que existem nas estruturas cognitivas. Entretanto, esse autor não separa um tipo de aprendizagem da outra. Vale ressaltar que, conforme apontamentos de Darroz (2018), é nessa perspectiva que a aprendizagem significativa depende da “mecânica”, já que os sujeitos podem aprender de forma “mecânica” e, depois, aprimorar o conhecimento o tornando significativo.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Moreira e Masini (2016), a aprendizagem significativa depende de alguns fatores, dentre eles, o modo como o material didático é estruturado, ou seja, aquilo que o estudante terá contato em sala de aula deverá agregar uma estrutura lógica que deve ser relacionada aos aspectos cognitivos não somente na recepção do conhecimento, mas também na sua aquisição. Entretanto, o uso de recursos lúdicos sem a correta orientação docente e tratamento instrutivo do conteúdo ou temática não resultará em aprendizagem significativa, tornando-se instantânea, isto é, desconectada com a realidade do discente.

Ademais, a aprendizagem significativa apresenta vantagens consideradas de grande relevância, não apenas por ampliar as estruturas cognitivas utilizando, para isso, os conhecimentos prévios e de mundo, mas também pelo estímulo constante à descoberta de estruturas relacionadas à Geografia. Nesse sentido, observa-se que, para a aprendizagem significativa, pressupõe-se uma ação educativa voltada para tornar o aluno capaz de vincular o que se sabe previamente aos conhecimentos a serem construídos (PELIZZARI, *et al.*, 2002). A teoria que norteia a aprendizagem significativa se baseia no cognitivismo. Dessa forma, de acordo com Kochhann e Moraes (2014), mesmo que seja cognitivista, a teoria não deixa de lado a afetividade coletiva.

No contexto de sala de aula, ainda, segundo Kochhann e Moraes (2014), os docentes necessitam aceitar que o aluno não seja um recipiente a ser preenchido, mas tem conhecimentos agregados por sua vivência sociocultural e afetiva. Para tanto, os recursos didáticos a serem utilizados precisam atender a tais aspectos. Além disso, a metodologia precisa ser dinâmica e apropriada para fazer com que a aprendizagem tenha sentido. Não obstante, nesse viés discursivo, porém, com ênfase na informática e tecnologia digital como meios de se promover aprendizagem mais significativa, Klausen (2019, p.6) contribui com a seguinte afirmação:

A introdução da informática na escola cria o cenário propício para que o processo de

ensino e aprendizagem ocorra de forma eficaz, com situações em que o aluno aprende com o professor que aprende também com o aluno, que aprendem entre eles, e ainda, os professores aprendem uns com os outros.

Consonantemente, a informática e a *internet* possibilitam que estejamos conectados todos ao mesmo tempo em uma sala de aula com *notebook* ou *chromebooks* acessando informações ao mesmo tempo ou plataformas educacionais que assegurem modelos de ensino híbridos, remotos e presenciais. Todavia, deve-se ter como preocupação as tecnologias telemáticas de alta velocidade que após a pandemia da Covid-19, período compreendido entre 2020 e 2022, começaram a tomar espaço ao ponto de serem “empurradas”, exigidas e cobrados a execução de cursos de aperfeiçoamento de professores para o uso de uma gama enorme de redes digitais criadas por empresas diversas que visam o lucro.

Além do mais, muitos aplicativos e plataformas digitais oferecem a versão *free*, (gratuita), porém, com funções limitadas se comparadas às versões *premium* (prêmio). Acontece que havendo atração por parte daqueles que o utilizam no âmbito escolar, haverá a necessidade de se pagar para continuar estendendo as opções de uso e eficácia. Isso, ainda, exigirá dos professores criticidade com proporcional criatividade para garantir o bom uso e, ao mesmo tempo, viabilizar práticas cognitivas ao nível de uma aprendizagem satisfatória.

Para Moran (2000, p.12), “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. Desse ângulo, há duas décadas, o autor já mencionou a pressão a qual estamos sofrendo agora, dado pela passagem de um modelo de gestão industrial para um modelo de informação do conhecimento. O autor ainda assegura que é importante pensar o ensino de qualidade, todavia, confirma Moran (2000, p. 13), “ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas”.

Enfim, numa sociedade da informação, saber lidar com as demandas instantâneas e imediatas é outra situação a qual devemos nos atentar mediante os argumentos do autor mencionado. Além do mais, crianças e adolescentes querem ter acesso ao conhecimento de maneira rápida e curta o que deve ser muito bem trabalhado pelo docente em sala de aula ou, se pelo contrário, diante do processo ensino-aprendizagem, a apresentação de conclusões incoerentes sobre determinado tema levará a não significação de resultados procurados.

## 2.2 A ludicidade nas práticas pedagógicas educacionais e formativas

Os jogos educativos nas suas variedades e tipos, bem como as plataformas digitais que proporcionam ainda que na versão *free* (gratuita) condições diversificadas de interação e movimento prático (inclusive criar jogos), ou intelectual mediado por professores, são um meio de aplicabilidade lúdica. A concepção de ludicidade apresenta eficácia quando é sustentado por um planejamento direcionado que, dentre os objetivos, deve estar em condições de unir momentos de brincadeira e descontração de acordo com as ações e posturas construtivas do conhecimento para que o saber não se torne algo de difícil aquisição.

Para mais, o aprender pela ludicidade deve ter, de acordo com Verri e Endlich (2009, p. 1), “um alto valor educativo”. Para isso, a instrução seguida da motivação são pilares fundamentais nesse processo de forma que não ocorram distorções sobre a ideia do ensinar por meio de atividades prazerosas. Para Vasconcelos (2006), ademais, o lúdico já vem desde muito tempo colaborando para o desenvolvimento sociocultural de crianças, jovens e adultos. Pesquisas sobre o ato de brincar, tais como as mencionadas durante este trabalho, que é parte do lúdico, comprovam registros de brincadeiras e brinquedos pertencentes às crianças egípcias, esses guardados no Museu Britânico.

A vista disso, Santos (2012) fala que no Brasil, especificamente na Região Nordeste, as cavernas de São Raimundo Nonato trazem algumas pictografias datadas há mais de 10 mil anos as quais mostram o uso de brinquedos e realização de brincadeiras de grupos sociais que aí residiam nesse período. Assim, compreendemos que a ludicidade por meio de jogos e brincadeiras foi utilizada por muito tempo para o ensino de técnica de sobrevivência e para o repasse de saberes necessários para a convivência coletiva, valendo destacar também a ligação à afetividade entre os membros.

No entanto, reverbera Freitas (2014), o brincar tem sua importância desde as épocas mais primitivas. Na concepção desse autor, deve-se considerar que esse fenômeno acontecia de forma natural por meio das atividades cotidianas em uma mistura de crianças, jovens e adultos. As brincadeiras enquanto relatos de experiências serviam também para que as normas de sobrevivência pudessem ser tradicionalmente conservadas de geração para geração. Ainda, de acordo com Teixeira (2012), o brinquedo, as brincadeiras e os jogos de convivência se inseriam em um contexto educativo sendo utilizados pelos filósofos responsáveis pela educação, principalmente daqueles do sexo masculino que eram preparados para assumir uma posição hierárquica de acordo com suas origens em relação àquelas do sexo feminino.



Ainda, no Brasil, Kishimoto (2003) reforça que o lúdico se fez relatado e presente desde a chegada dos portugueses por meio das brincadeiras de crianças indígenas as quais tiveram, também, grande influência dos jogos africanos após o início da escravidão dos negros. Conforme a autora, as recreações foram se tornando cada vez mais presentes no Brasil-colônia, herdadas dos colonizadores, inspirados nos ritos de passagem dos indígenas e nas lutas transformadas em danças dos escravos. Posteriormente, os brinquedos e as brincadeiras tornaram o lúdico uma peça importante da aprendizagem passando, assim, a fazer parte dos documentos norteadores da educação brasileira até os dias de hoje.

Todavia, quando falamos a despeito de jogos como um artifício ou instrumento de promoção da ludicidade, deve-se observar a especificidade de cada tipo e/ou modelo de jogo a ser utilizado como facilitador de compreensão de conteúdos já que existe uma infinidade de jogos dentro de cada grupo sociocultural. A saber, a educação lúdica é conceituada por Santos (2012) como uma filosofia pedagógica e estruturada no pensamento de que a cultura lúdica deve ser parte do processo de aprendizagem, tendo em vista a aprendizagem motivada. Enfim, as atividades lúdicas são assinaladas pelos jogos e brincadeiras como recursos que vêm para facilitar a aprendizagem de forma significativa e satisfatória.

Nessa espreita, a educação lúdica vem da ludicidade sendo considerada uma via de aprendizagem ocorrida de forma múltipla. Isso torna a atividade lúdica interessante para quem aprende e, ao mesmo tempo, para aquele que ensina, pois aguça a curiosidade, criatividade e as descobertas que são decorrentes dessa educação, ou melhor, desse ensino. Na concepção de Emerique (2014), tanto a escola quanto a família devem ser vistos como elementos propícios para a elaboração da aprendizagem lúdica, uma vez que toda situação sociocultural e educacional pode ser principiada pelo lúdico.

Logo, assevera Oliveira e Silva (2018, p. 34), o lúdico dentro do processo educativo pode se constituir em uma atividade rica à medida que os professores e estudantes interagem construindo conhecimentos e se socializando. Assim, esse modelo de educação baseada no lúdico ultrapassa a motivação para uma simples diversão, uma vez que ele contribui e desencadeia influência no processo de desenvolvimento intelectual do aluno por ele proporcionar a criatividade e o prazer pelo aprendizado.

Nesse mesmo viés discursivo e analítico, Sant'Anna e Nascimento (2011, p. 22) inferem que “a utilização do lúdico na educação tem também, além de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, o objetivo do resgate histórico-cultural dessas

atividades”. Destarte, as práticas pedagógicas apoiadas no lúdico se tornam uma metodologia de ensino inclusiva e interativa capaz de propiciar a aprendizagem a partir do contato do aluno com os denominados objetos de ensino. Isso, utilizando os jogos em suas especificidades, brincadeiras e uso de plataformas digitais que todo esse processo de forma inovadora passa por automatização tecnológica digital.

Ainda, o uso das atividades lúdicas pode ser realizado a partir dos recursos disponíveis para os docentes. Para Soler (2011), dentre as muitas formas de inserir a ludicidade no cotidiano da sala de aula, os jogos são recomendados, principalmente, ao se considerar que são mais significativos que aulas tradicionais, tornando-se excelentes recursos para a inserção de novos comportamentos, além de estimularem a reflexão sobre determinada situação e tomada rápida de decisões referentes aos conteúdos. Ademais, na mesma concepção referente aos jogos e o lúdico, apresentamos a seguinte afirmação:

O jogo representa um material lúdico, que desperta a atenção em várias faixas etárias, mas, quando aliados ao processo de ensino e de aprendizagem, seu potencial ressignifica o contexto da sala de aula, aumenta a motivação dos estudantes para enfrentar situações de erros e acertos, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e percepção, bem como cooperar no controle das emoções, desenvolvimento do respeito e interação com a equipe participativa (AQUINO; FREITAS; SOBRAL e SANTOS, 2020, p. 22).

O lúdico faz parte intrinsecamente da vida de crianças, jovens e adultos e induz, conseqüentemente, o desenvolvimento dos níveis cognitivos e outras habilidades remetentes ao envolvimento prazeroso de aprender. Logo, por proporcionarem uma aprendizagem significativa, as atividades lúdicas são consideradas imprescindíveis para o ensino-aprendizagem dos estudantes de qualquer faixa etária e nível de escolaridade, uma vez que, durante as atividades lúdicas, é possível que conteúdos não compreendidos possam se tornar mais atrativos podendo a catarse ocorrer pela troca de informações postas entre grupos de estudantes durante a dinâmica proposta, seja com material concreto ou por meio digital. Para ilustrar, conforme afirmam Pinto e Tavares (2010, p. 233):

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos buscam soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

Nesse sentido, os jogos pedagógicos e o uso de plataformas colaborativas são responsáveis por desenvolver uma alta capacidade de divertimento e entretenimento ao mesmo tempo que incentiva o aprendizado ou, por outro lado, de acordo com Para Moratori (2003, p.

9):

O jogo pode ser considerado um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes.

Mediante essa afirmação, um fator importante a ser observado quando se fala na utilização de jogos pedagógicos como componente de ludicidade do processo de ensino, é a seleção e preparação desses recursos didáticos de maneira que ele esteja embasado em um objetivo e na melhoria de uma habilidade de aprendizagem correspondente a Geografia ou qualquer outro componente curricular. A saber, de acordo com Freitas e Salvi (2007), esse recurso precisa fazer parte da proposta pedagógica a partir da construção do currículo, bem como do planejamento das disciplinas. Entretanto, deve-se ter o cuidado para que os objetivos de aprendizagem possam ser contemplados pelo uso dos jogos ou, então, corre-se o risco de perder sua finalidade lúdica.

### 3 Metodologia

A educação nos seus diversos níveis, como qualquer fazer científico, requer que os estudos continuem sendo realizados no sentido de promover sistematizações, especificações de saberes, experiências, novos conhecimentos, proposições conceituais e teóricas. Essa percepção instituiu um olhar crítico, porém, inquietante a respeito das propostas atuais de utilização de ferramentas digitais (aplicativos e plataformas) criados, a princípio, para demandas empresariais de cunho empreendedor. Mas, além do mais, de maneira explícita, são impulsionadas a sua utilização no setor educacional tanto público quanto privado com a intenção de inovação das ferramentas de ensino e aprendizagem em forma de atrativos aos quais os professores necessitam para fazer com que os estudantes tenham motivação para estudar e compreender os conteúdos escolares.

Assim, entende-se que vivemos em uma era digital e as tecnologias da informática são grandes aliadas no fazer cotidiano da vida pessoal, acadêmica e profissional. Logo, os avanços científicos puderam proporcionar o desenvolvimento de diversos produtos e equipamentos que hoje auxiliam com tarefas específicas do trabalho. A inteligência artificial tem sido a grande aposta do período e empresas e instituições de ensino estão cada vez mais empenhados na melhoria desse nicho tecnológico.

Contudo, o que motiva a produção deste texto é a busca por tratamento do uso das tecnologias digitais de modo consciente e crítico no ensino de Geografia. Haja vista que, a certeza de que eles são apenas meios de se promover o ensino deve se tornar uma seguridade de cautelas de professores no momento de escolher um determinado aplicativo ou plataforma. Mesmo que a ideia e o discurso venham carregados de “o melhor que seus estudantes precisam para aprender”.

Assim, partimos do empírico que se manifestou em momentos de diálogos com professores experientes em escolas públicas com menores investimentos financeiros, que tendem a dispor de uma heterogeneidade educacional de estudantes muito maior. A observação e os relatos, ainda que sem intencionalidade para a pesquisa, tornaram-se um ponto de partida dessa construção teórica e metodológica de abordagem qualitativa.

A fundamentação teórica é apresentada a partir de revisão de literaturas que trouxesse um recorte direto para a aprendizagem significativa, especialmente por serem um lema das diretrizes da educação nacional com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também para o lúdico a partir do uso de jogos de tabuleiros por entender ser um modelo de jogo que envolve um coletivo de estudantes e que proporciona colaboração tanto na produção quanto na aplicação do jogo como meio de condicionar uma aprendizagem mais descontraída que o ensino tradicional. Do mesmo modo, textos que discutem os usos de aplicativos ou plataformas digitais que têm, de fato, condições de estabelecer aprendizagem colaborativa no ensino de Geografia de forma gratuita e de fácil uso. Isso, tanto por estudantes quanto por professores. Ademais, leva-se a filtrar as buscas em artigos de periódicos virtuais e capítulos de livros dos clássicos aos contemporâneos que abordam a inserção do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Esse percurso metodológico somado ao tempo de escrita e correções durou quatro meses. Ressaltamos que os professores, os quais extraímos indiretamente os relatos, atuam na docência com períodos entre cinco e dez anos e, ainda, acima de dez anos.

#### **4 Resultados e Discussão**

Conforme o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Fundamental é composto por nove anos, distribuídos em nove séries respectivamente, e a idade inicial de ingresso dos estudantes é de seis anos, tendo como objetivo a formação básica do

cidadão que devem estar asseguradas pela:

I [...] capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II [...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III [...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV [...] fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2022, p. s/p).

Nessa perspectiva, apresentamos ações didáticas enquanto resultado de um problema de pesquisa trazido para socialização através do intermédio textual. Os modelos trazidos como exemplos e as arguições apresentadas enquanto proposta de outros estudiosos, são entendidos em um caminho do pensamento que leva as condutas práticas a serem eclodidas em sala de aula no que diz respeito à decisão de uso equilibrado de recursos didáticos pedagógicos para o ensino de conteúdos escolares.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam que professores devem criar e planejar situações de aprendizagem visando vários conteúdos distintos propostos. Sugerindo ainda uma flexibilização no tratamento de temas e conteúdo, com a utilização de recursos didáticos. Haja vista que é tomada uma nova postura em relação ao conhecimento, como descrita a seguir no documento em questão:

[...] a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PCN's, 1997, p.33).

Tais práticas são compreendidas como a transposição da teoria para a atividade de observação, análise e reflexão que podem ser realizadas num laboratório, no pátio da escola, na rua e no bairro de localização da escola ou moradia dos estudantes. Pode ainda ser atividades com ações de instigar o tratamento desses conhecimentos previamente adquiridos. Essas atividades são representadas pela produção/construção de jogos e criação utilizando se de plataformas digitais.

Toda a construção do conhecimento é realizada num coletivo, ainda que a avaliação seja individual, mas o processo evolutivo deve ser observado pelas capacidades que vão sendo reveladas por cada estudante numa ação particular, entretanto que se formou pela articulação que ocorre pela proximidade do contexto social característico do espaço escolar. Isso se deve pelo fato de existir uma zona de desenvolvimento proximal dada pela, ainda de acordo com o

documento:

[...] diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem (PCN's, 1997, p. 38).

Portanto, o ensino de Geografia em muitos momentos é taxado como uma das disciplinas que provoca pouco interesse nos estudantes, pois, em vários contextos e situações ainda é ministrada aula cuja predominância do modelo tradicional positivista de ensino se torna evidente. Com a transmissão de conteúdos em que a exposição dos professores não é dialógica, não se cria condições ao diálogo e debates estabelecendo uma situação de passividade por parte dos estudantes que recebem o conhecimento sem nenhuma associação. Cria-se uma aprendizagem mecânica dificultando que o aluno se identifique, veja significado ou mesmo, possa refletir sobre o que está sendo estudado.

Numa perspectiva de propor mudanças e maior qualidade para o ensino de Geografia, acreditamos que apostar em recursos didáticos que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem seja o primeiro passo. Explorar novas propostas metodológicas e ferramentas tecnológicas que assegurem uso adequado de recursos didáticos são caminhos para se conseguir aprimorar cada vez mais o ensino de Geografia. Isso se confirma com mais uma citação dos parâmetros curriculares:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações [...] Esse fato deve alertar para a importância da reflexão sobre qual é a educação que queremos oferecer aos nossos alunos, para que a incorporação da tecnologia não seja apenas o “antigo” travestido de “moderno” (PCN's, 1997, p. 140-141).

Desse modo, as ferramentas didáticas pedagógicas devem corresponder à metodologia adotada pelo professor diante da exigência posta pelo conteúdo a ser ministrado. Por conseguinte, a utilização de jogos e plataformas digitais como material lúdico torna a aula de Geografia mais prazerosa, proporcionando aos estudantes a se tornarem um sujeito ativo, pois, eles se vinculam ao processo de ensino, o que faz que eles sejam capazes de criar e recriar um novo conhecimento usando como base o conteúdo proposto em sala.

Conforme Balbuena, *et. al* (2020, p. 42), “trazer o lúdico para essa disciplina é uma das formas mais viáveis para que ocorra o entendimento dos conteúdos”. Para os autores, a

atividade pode se tornar mais interessante ao atrair e provocar o aluno a capacidade de desenvolvimento das competências pedagógicas e, ao mesmo tempo, diversificando modos e habilidades que visam compor o processo de aprendizagem.

Com isso, reforçamos a concepção de que a contextualização dos conteúdos deve sempre estar associados ao lugar ou espaço onde os estudantes se encontram inseridos. Pois, o ensino de Geografia consiste em abordar um conjunto de conhecimentos que envolve o espaço geográfico, no qual ela é viva no cotidiano do aluno (NONATO *et al.* 2020). Assim, sendo necessário que se pense no meio em que o aluno está inserido para desenvolver as atividades lúdicas. Ou seja, de acordo com Cavalcanti (2005), aprender os conteúdos de Geografia deve partir de um raciocínio espacial, de modos de vida dos estudantes e professores. Sobretudo, pela mediação que deve ser realizada pelos professores a fim de instigar formações conceituais que partem dos estudantes e neles são desenvolvidas.

Além disso, ao se optar por utilizar os jogos como recurso didático no ensino de Geografia, é importante que se atente para que não sejam aplicados com apenas o propósito de divertimento ou de memorização. Todavia, que ajudem os estudantes a construir determinados conceitos que o professor pretende desenvolver através do jogo ou de plataformas colaborativas.

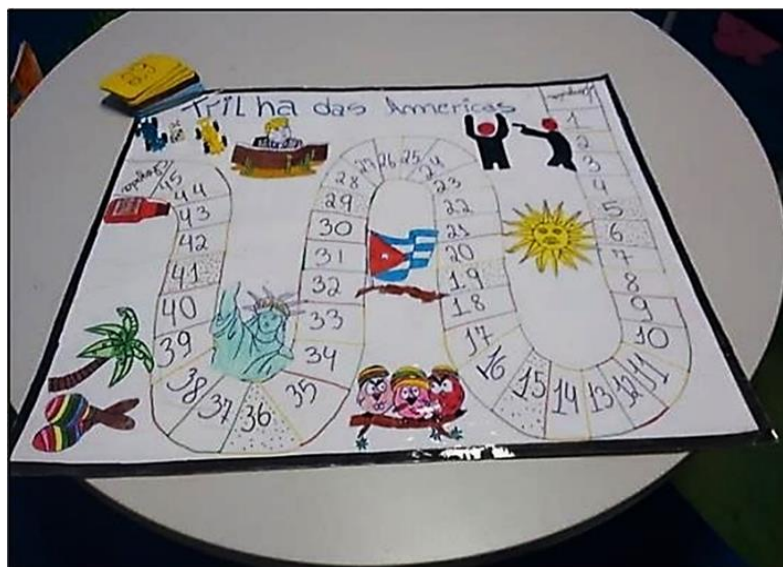
Os recursos abordados neste texto podem contribuir para que os estudantes captem os conteúdos geográficos, uma vez que são representados pela própria linguagem que é singular do conhecimento científico, podendo ser explorados de maneira crítica, significativa e interativa. Os autores Silva e Muniz (2012, p. 65) afirmam que “os jogos representam uma ferramenta instigante para o ensino da geografia, pois têm um caráter desafiador, permitem desenvolver a capacidade ativa de raciocínio e trabalhar a vontade de autossuperação diante dos desafios”.

Nesse sentido, o jogo de tabuleiro intitulado *Trilha Geográfica* (figura 1) é um dos vários modelos físicos nesse formato que ao ser construídos com estudantes como um suporte a atividades de criação e transposição de conhecimentos no contexto do entretenimento, permite troca de processos cognitivos. Na construção de regras do jogo, do conteúdo que será inserido, as respostas consideradas corretas e verificação das entendidas como erradas.

Logo, esse tipo de jogo educativo pode ser adaptado para diferentes níveis de escolaridade e temáticas, devendo ser confeccionado pelos próprios estudantes numa ação que tende a melhorar a apreensão conceitual. Esse exemplo é resultado de prática desenvolvida

em sala de aula e publicado em periódico. A aplicação do jogo se deu em uma turma de 8º ano, a sétima série, onde foi trabalhado temáticas referentes aos conhecimentos do continente americano. Para Martins (2019, p. 32), “a intenção da construção deste jogo foi o de facilitar a compreensão sobre os aspectos econômicos, políticos, históricos e físicos dos países deste vasto continente”.

Figura 1: Exemplo de *Trilha Geográfica*.



Fonte: Arquivo pessoal autores, 2023.

Conforme a afirmação da autora, no processo de confecção desse jogo, é necessário que se construa um tabuleiro contendo uma trilha com as clássicas casas numéricas. Elas devem ser correspondentes à quantidade de fichas contendo as perguntas e respostas, essas elaboradas pelos estudantes com a ajuda do docente. Por ser um material que não requer acesso à *internet*, *smartphones*, *notebooks* ou *chromebooks*, pode ser utilizado a qualquer tempo e condições estruturais da escola, sempre acompanhado de um planejamento e objetivo previamente definido. Pode também ser compartilhado entre estudantes que elaboraram o jogo e turmas mais adiantadas, numa espécie de campeonato de revisão de conteúdo estudado.

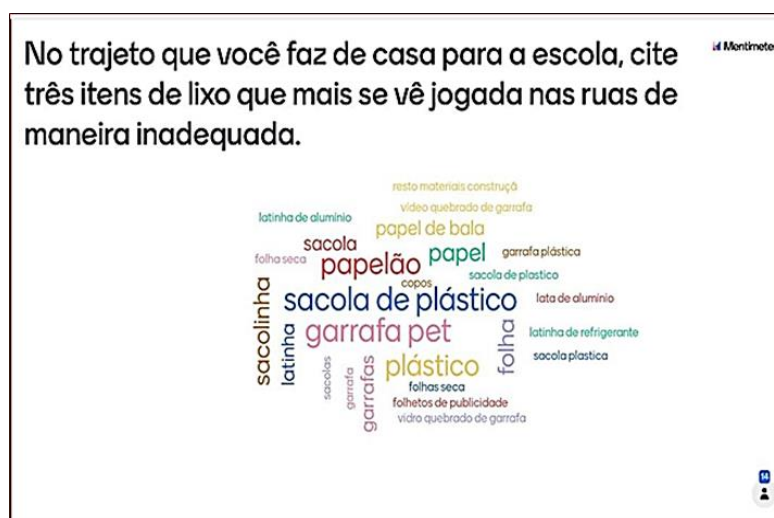
É interessante a questão da adaptação e confecção dos jogos concretos/construídos, no ensino de Geografia. Porém, não se pode deixar de mencionar que em meio a todo desenvolvimento tecnológico digital, temos também a possibilidade de usar jogos ou plataformas digitais enquanto recurso didático (figura 2). O uso dessas novas tecnologias é



visto como uma forma nova, divertida e inovadora de ensino. A saber, em uma seleção entre os mais usuais atualmente para o Ensino Fundamental, o *Mentimeter*, é um *software* virtual interativo que permite a idealização de situações de aprendizagem com interatividade entre professores e estudantes que se dá dentre as variadas opções de manuseio gratuito.

Portanto, visando o uso das tecnologias digitais como um aliado lúdico, pode ser inserido no ensino de Geografia, com uma opção para jogos, criação de nuvem de palavras, criação de informação em mapas etc. Essa realidade digital já compõe a realidade da vida de muitas crianças e jovens, uma vez que já é uma ferramenta que desperta atenção.

Figura 2: Exemplo de atividade desenvolvida no *Mentimeter*.



Fonte: Criado por Moura (2022).

Um exemplo de como poderia ser trabalhado essa plataforma virtual seria em uma turma do 5º ano, com o conteúdo sobre natureza e degradação ambiental. Assim, o docente realiza acesso à plataforma<sup>4</sup> criando uma apresentação, com perguntas que deseja que seus estudantes respondam, por exemplo: no seu trajeto de casa para a escola, qual tipo de lixo você mais viu jogado na rua de maneira inadequada? Depois, disponibiliza o acesso das respostas que se dará por meio de um *link*. Em seguida, a nuvem de palavras será construída à medida que os estudantes forem respondendo de forma coletiva e colaborativa, representado pela figura 2 acima. De posse dessas palavras, abre-se um diálogo acerca do assunto. Ressaltamos que essa é apenas uma das opções disponíveis pela plataforma, também podendo ser suporte para todas as disciplinas do componente curricular.

A partir do estudo, compreende-se que não apenas os recursos tecnológicos têm

potencial para o melhor desenvolvimento e compreensão de conteúdos relacionados à disciplina de Geografia. Tanto os jogos concretos quanto os digitais são significativos e capazes de contemplar a ludicidade de conhecimentos de forma disciplinar ou interdisciplinar, uma vez que, de acordo com Verri e Endlich (2009, p. 6), "o ambiente criado pelo jogo reduz a pressão que a sala de aula exerce sobre os alunos, faz com que o indivíduo mude seus hábitos, assuma atitudes e tenha um papel ativo sobre o seu aprendizado".

Vale ressaltar que o domínio da linguagem e técnicas digitais estão entre as competências gerais da educação básicas assegurada pela Base Nacional Comum Curricular, como se lê:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 8).

Sobretudo, preocupado com as formas como as concepções de uso de tecnologias são postos para a escola, Libâneo (2011, p. 32) deixa a seguinte inferência:

é certo que as práticas docentes recebem o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar. Mas o pedagogo acredita que a formação cultural básica é o suporte da formação tecnológica. Ou seja, a utilização pedagógica das tecnologias da informação pode trazer efeitos cognitivos relevantes, estes, porém, não podem ser atribuídos somente a essas tecnologias.

Nessa perspectiva, observa-se uma ligação entre a contribuição do autor mencionado e Piaget (1980, p. 160) ao afirmar que o jogo é “[...] uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu”. A compreensão do real e vida cotidiana deve estar estabelecida primeiramente nos estudantes para que, ao utilizarem das práticas com jogos, seja de tabuleiros físicos ou por meio de plataformas digitais, eles consigam relacionar as linguagens e termos conceituais ao que já está previamente construído.

Diante da realidade a qual muitas escolas públicas se encontram, com escassos recursos financeiros disponibilizados para aquisição de materiais didáticos, as adaptações de jogos existentes no mercado, de acordo com as disciplinas e os conteúdos programáticos, torna-se uma tarefa importante. Há precariedade na infraestrutura de muitas escolas, em que o uso dos jogos digitais muitas vezes é inviável por falta de internet com capacidade suficiente ou equipamentos eletrônicos para uso de plataformas. Dessa maneira, garantir um equilíbrio entre produção de material didático pedagógico e uso de meios digitais no ensino da Geografia

é um desafio que poderá manter a curiosidade dos estudantes e a resistência dos professores a imposição neoliberal e mercadológica do setor educacional.

## 5 Considerações Finais

Inicialmente, para apresentarmos as considerações finais, vejamos a seguinte frase de Castrogiovanni (2007, p. 47): “A maior vitória do professor é a vitória interna, aquela de alcançar a satisfação em ser professor no dia a dia”. Como vimos, isso pode ser mantido com boa seleção de recursos didáticos pedagógicos que garanta além do entretenimento e uma participação mais ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Ao empregar o lúdico na escola, dispor-se-á de um rico recurso didático que atinge alguns campos como a assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da criatividade, uma melhor socialização, dentre outros.

Uma compreensão mais densa e clara sobre o uso do lúdico nos seus diversos tipos para o ensino e, nesse caso, específico ao ensino de Geografia, é fundamental para docentes já atuantes e futuros profissionais que ainda não têm um nível de discernimento quanto às formas e meios de aplicação de práticas provedoras de ludicidade e de como tal ferramenta metodológica pode contribuir de fato para uma aprendizagem significativa.

A questão a qual foi posta, é referente à necessidade analítica de ações práticas com utilização de recursos didáticos, principalmente os digitais. Pois não se deve perder a construção do aprender a ver, pensar e apreender as transformações do espaço geográfico e as relações aí existentes. O que pode ocorrer quando um aplicativo ou plataforma não asseguram o aprender das complexidades e subjetividades que estão manifestadas no território, na paisagem, no lugar etc. Ou seja, na relação criada pelo homem na natureza por intermédio do trabalho que é um constructo social.

Nessa perspectiva, não se pode descartar um recurso em detrimento a outro por ser “moderno”, pois, envelhecer recursos não é uma opção inteligível. O interessante, logo, é dar a elas novas formas, ser criativos nos processos de produção de seus próprios equipamentos didáticos. O ato de jogar é inerente aos alunos e ocorre desde as séries iniciais, sendo fonte de aprendizagem e compartilhamento de saberes. Ao levar essa ação para o ambiente escolar, tem-se a educação lúdica como ponto de partida para uma aprendizagem significativa e decorrente do conhecimento que o sujeito possui, o que vem a complementar o que a escola

e seu currículo visam oferecer.

Observou-se que mesmo sendo parte do contexto de todos os sujeitos, nem sempre o lúdico ultrapassa a perspectiva do ato de brincar e se insere no ato de aprender. Assim, os resultados teóricos demonstram que existem recursos que podem agregar ao ensino de Geografia utilizando tanto material concreto/construído, como no meio digital, conforme demonstrado no *Mentimeter*.

Os jogos digitais são bons por trazerem a linguagem contemporânea, sendo muito apreciados por pessoas de todas as idades. Assim, compreende-se que o professor pode inserir em seu planejamento os dois tipos de jogos, tanto os concretos, entendidos por aqueles que se pode construir junto com os estudantes, sendo por sua vez palpáveis e flexíveis a alterações conforme as necessidades de inserção dos conteúdos selecionados e o nível de conhecimento dos estudantes, quanto os digitais já programados.

Cabe somente aos professores e estudantes a utilização que decorre da sua configuração, o que exige saber escolher o que melhor atenderá no processo de aprendizagem. O que importa é que, comprovadamente, por meio desses recursos, a ludicidade é contemplada, a aprendizagem se torna mais significativa, sendo o que os teóricos do lúdico confirmam, tornam o ato de aprender mais prazeroso e por isso, mais interessante.

## 6 Referências

AQUINO, Denize Tomaz; FREITAS, Marlene Burégio; SOBRAL, Thainá Santos; SANTOS, José Lucas dos. O lúdico na geografia: possibilidades e limites no ensino fundamental. *In: Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, Guarulhos – SP, v.8, nº. 3, p. 19–35 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/>. Acesso em 12 de agosto de 2021.*

BALBUENA, Leticia Bazzi do Nascimento; BALBUENA, Ronilson Farias Majjione; SOUZA, Edevaldo Aparecida. Práticas lúdicas no ensino de geografia: um olhar para o 6º ano do ensino fundamental. *In: Revista Comunicação Científica – UNEMAT, Juara/MT/Brasil, v. 6, n. 1, p. 37- 48, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/5167>. Acesso em 30 de julho de 2022.*

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**  
Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html). Acesso em 20 de janeiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.  
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/bibliografia0210.pdf>. Acesso em 19

de janeiro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação de 2018. **Base Nacional Comum Curricular.**

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *In: Cad. CEDES*, Campinas, v.25, n.66, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. Geografia*. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2007.

DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *In: Espaço Pedagógico* v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 577-580, maio/ago. 2018.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8180>. Acesso em 20 de julho de 2022.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. Aprender e ensinar por meio do lúdico. *In: SCHAWARTZ, Gisele Maria. Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri: Manole, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. *E-book* 76 p. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

FREITAS, Eliane Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

FREITAS, Alexandre Silveira O. **O brincar ao longo do tempo**. São Paulo: Cortez, 2014.

HONORATO, Carla Aparecida; DIAS, Kely Krisley Borges; DIAS, Kênia Cristina Borges. Aprendizagem significativa: Uma Introdução à Teoria. *In: Revista Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 1, p. 22-37, jan. - jun. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6728/5436>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. Aprendizagem Significativa: um desafio. *In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, XIV, 2019, Curitiba-PR. Editora Universitária Champagnat. p. 6403 a 6411. Disponível em: <https://docplayer.com.br/71107914-Aprendizagem-significativa-um-desafio.html>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOCHHANN, Andréa. MORAES, Ândrea Carla. Aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel. In: **IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX)** Anápolis: UEG, 2014.

Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegricao/article/view/4906/2790>. Acesso em 30 de janeiro, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. Editora Cortez; São Paulo, 2011.

MARTINS, Pollyany Pereira. A produção de jogos pedagógicos no ensino de geografia: a inserção lúdica na atividade do saber aprender. In: **Revista Facisa on-line**, Barra do Garças-MT, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php?journal>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

MEDEIROS, Mauriceia Costa Lins de et al. Tecnologias digitais em aulas do ensino fundamental. In: **Revista Tecnisa – Goiânia-GO**, v.5, n.2, p. 53-71, 2020. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnisa/article/view/847/625>. Acesso em 26 de março de 2022.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** 2003. 33f. Trabalho de conclusão – mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod\\_resource/content](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod_resource/content). Acesso em 29 de dezembro de 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos.T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Editora: Papirus: Campinas-SP, 2000.

MOREIRA, Marco A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**. Cap. 10, p. 151-165. In: Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 2011.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Sazano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 2016.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros et al. O ensino aprendizagem da geografia através do jogo trilha ecológica. **Geografia em Questão, [S. l.]**, v. 13, n. 1, 2020. DOI: 10.48075/geoqv13i1.21966.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/21966>. Acesso em 25 março de 2022.

PELLIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.

Acesso em 30 de julho de 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Editora: LTC; Rio de Janeiro, 2017.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Editora: Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1980.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. *In: Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

Disponível em: <https://jogoscooperativos.files.wordpress.com/badico.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

PRAIA, João Félix. Aprendizagem significativa em David Ausubel: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. *In: NOVAK, J.D; MOREIRA, M.A; VALADARES, A.J; CACHAPUZ, A.F; PRAIA, J.F; MARTINEZ, R.D; MONTEIRO, Y.H; PEDROSA, M.E. Teoria da aprendizagem significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa.* Penche, 2000.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/36815244-Aprendizagem-significativa-em-d-ausubel-contributos-para-uma-adequada-visao-da-sua-teoria-e-incidencias-no-ensino.html>. Acesso em 31 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Santim de; SILVA, Nivaldo Correia da. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. *In: Revista Saber Acadêmico*, Presidente Prudente, nº 25, p. 30 a 44, 2018. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf). Acesso em 31 de janeiro de 2022.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto. A história do lúdico na educação. *In: REVEMAT*, Florianópolis (SC), v. 06, N. 2, P. 19-36, 2011.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>. Acesso em 29 de janeiro de 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** Editora: Vozes, Petrópolis-RJ, 2012.

SILVA, Vlândia da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. *In: Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, July 2012. ISSN 2178-0463.

Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/117>. Acesso em 25 março 2022.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos.** 3ª. ed. Editora: Sprint, Rio de Janeiro, 2011.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Editora: Wak Editora, Rio de Janeiro, 2012.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. *In: Revista Percurso - NEMO Maringá*, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.  
Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em 25 de março de 2022.

**Artigo submetido em: 12/06/2023**

**Artigo aceito em 29/08/2023**