

Criação e implementação do jogo desafio urbano: contribuição para o ensino-aprendizagem de Geografia¹

Creation and implementation of the “urban challenge” game: contribution to the teaching and learning of Geography

Creación e implementación del juego "desafío urbano": contribución para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía

Claudivan Sanches Lopes*
Juliana Bertolino Verri**

*Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Brasil – claudivanlopes@gmail.com

**Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Brasil – julianabverri@hotmail.com

Recebido em 27/04/2026. Aceito para publicação em 06/07/2026.
Versão online publicada em 30/07/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

Este estudo analisa a criação, implementação e avaliação do jogo de tabuleiro “Desafio Urbano”, voltado à Geografia Urbana. Fundamentada nos pressupostos da Didática da Geografia, a pesquisa articula as especificidades epistemológicas da disciplina ao processo pedagógico, sob a premissa de que a eficácia de um recurso didático depende de sua conexão com a lógica científica da área. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa realizada com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental em Maringá, PR. Os resultados evidenciam que o jogo constitui uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente lúdico que favorece o acesso ao conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Didática da Geografia. Processo ensino-aprendizagem. Jogo.

Abstract:

This study analyzes the creation, implementation and evaluation of the board game called “Desafio Urbano” (in English “Urban Challenge”), designed for Urban Geography. Grounded in the principles of Geography Pedagogy, the research integrates the epistemological specificities of the discipline into the pedagogical process, based on the premise that the effectiveness of a teaching resource depends on its connection to the scientific logic of the field. Methodologically, it is characterized as action research conducted with 7th-grade classes in Maringá, Paraná, Brazil. The results show that the game constitutes an effective alternative for teaching and learning, providing a playful environment that facilitates access to geographical knowledge.

Keywords: Geography Education. Geography Pedagogy. Teaching-learning process. Game.

¹ Este artigo baseia-se nos resultados de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (PGE/UEM).

Resumen:

Este estudio analiza la creación, la implementación y la evaluación del juego de mesa “Desafío Urbano”, con el tema Geografía Urbana. Se fundamenta en lo que se plantea en la Didáctica de la Geografía, la pesquisa articula las especificidades epistemológicas de la asignatura al proceso pedagógico, bajo la premisa de que la eficacia de un recurso didáctico depende de su conexión con la lógica científica del área. En cuanto a la metodología, se caracteriza como una investigación-acción realizada con turmas de 7º grado de la Enseñanza Fundamental en la ciudad de Maringá, Paraná, Brasil. Los resultados evidencian que el juego de mesa se constituye en una alternativa eficaz para la enseñanza y el aprendizaje, proporcionando un entorno lúdico que favorece el acceso al conocimiento geográfico.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía. Didáctica de la Geografía. Proceso enseñanza-aprendizaje. Juego.

1. Introdução

O presente artigo parte da crítica ao ensino de Geografia de caráter fragmentado e enciclopédico, cujos mecanismos de memorização passiva têm se mostrado ineficazes, para a promoção de uma aprendizagem significativa na educação básica. Nesse cenário, defende-se a superação dos métodos tradicionais em favor de abordagens que articulem as dimensões cognitiva e afetiva do estudante, integrando a forma (procedimentos pedagógicos) ao conteúdo (especificidade geográfica).

Na busca de superação da situação descrita se analisam os processos de criação, implementação e avaliação do jogo didático de tabuleiro **Desafio Urbano**, focado em conteúdos de Geografia Urbana. Fundamenta-se, teoricamente, nos pressupostos das didáticas disciplinares (Libâneo, 2008) e, especificamente, da didática da Geografia (Cavalcanti, 2024), buscando articular as peculiaridades epistemológicas da disciplina ao processo pedagógico. Assim, propõe-se o jogo didático como um instrumento de intervenção, capaz de mediar a construção e a reconstrução de conceitos geográficos por meio do diálogo e da problematização constante.

Metodologicamente, a investigação pauta-se nos princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 2005; Baldissera, 2001), integrando, simultaneamente, o “conhecer” e o “agir” em uma relação dialética. Como postulam os autores, trata-se de uma abordagem que associa a investigação científica a uma estratégia de intervenção imersa em um contexto dinâmico. Sob essa perspectiva, a emergência de novas situações didáticas enriquece o processo, pois propicia uma nova compreensão da prática pedagógica e a coprodução de saberes, viabilizando ajustes flexíveis ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O universo desta pesquisa envolveu 129 alunos de quatro turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de Maringá (PR), que atende predominantemente a classe média. A distribuição dos participantes configurou-se da seguinte forma: o 7º ano A

contou com 31 alunos (20 meninos e 11 meninas, entre 11 e 13 anos); o 7º ano B, com 35 alunos (20 meninos e 15 meninas, entre 11 e 14 anos); o 7º ano D, com 33 alunos (12 meninos e 21 meninas, entre 11 e 13 anos); e o 7º ano E, com 30 alunos (18 meninos e 12 meninas, entre 11 e 13 anos).

O jogo pedagógico geográfico foi desenvolvido com o propósito de complementar e aprofundar a compreensão dos discentes acerca dos conceitos e conteúdos ministrados em sala de aula, elegendo como foco central a temática do espaço urbano e da cidade. Para tanto, valorizou-se a experiência cotidiana dos estudantes como ponto de partida, fornecendo subsídios para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de forma lúdica, sem prescindir do rigor científico. Alinhada aos pressupostos da pesquisa-ação, a proposta buscou transformar uma realidade pedagógica preexistente e, simultaneamente, produzir conhecimentos aptos a elucidar novas práticas docentes no ensino de Geografia.

O percurso da pesquisa-ação — compreendendo as etapas de preparação, implementação e avaliação — estendeu-se por três meses. Nesse período, registraram-se cinco encontros com cada turma, perfazendo um total de cinco horas-aula (5 h/a) por grupo, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição das atividades realizadas nas turmas participantes

Primeiro encontro	Segundo encontro	Terceiro encontro	Quarto encontro	Quinto encontro
Apresentação da pesquisa-ação aos alunos participantes e aplicação do primeiro questionário para diagnóstico e coleta de sugestões.	Primeiro contato dos alunos com o jogo “Desafio Urbano”: organização dos grupos, mediação das partidas e avaliação.	Segundo contato com o jogo “Desafio Urbano”, reformulado a partir das sugestões dos estudantes e das proposições da professora.	Aplicação do segundo questionário avaliativo para coleta de dados.	Produção de desenhos e textos explicativos pelos alunos ² .

Fonte: Os autores.

Cumprir destacar que, ao longo do desenvolvimento da sequência didática, os alunos e a professora-pesquisadora estabeleceram uma interação dialógica, o que viabilizou ajustes na elaboração da versão final do recurso didático. Como demonstrado no Quadro 1, os estudantes jogaram o 'Desafio Urbano' em duas ocasiões (no segundo e no terceiro encontro). Na primeira experiência, os discentes seguiram as diretrizes propostas pela pesquisadora; na segunda,

² Nessa etapa, solicitou-se aos alunos, buscando avaliar as potencialidades didáticas do jogo, que retratassem, por meio de um desenho, aspectos da paisagem de sua cidade e, em seguida, os descrevessem em um texto explicativo. Considerando os limites deste artigo, essa atividade avaliativa não foi objeto de análise no presente trabalho.

contudo, as regras foram parcialmente modificadas por eles. Desse modo, os alunos puderam cooperar na proposição de novas dinâmicas e no aperfeiçoamento das regras do jogo.

2. O jogo geográfico como instrumento de mediação no processo didático

De acordo com o dicionário Houaiss (Houaiss; Villar; Franco, 2009), o termo **lúdico** origina-se do latim *ludus* e refere-se a jogos, divertimento ou brinquedos. Enquanto a **brincadeira** define-se como o ato de brincar e o gracejo, o **jogo** caracteriza-se como um entretenimento que envolve destreza e regras, configurando um exercício ou passatempo entre dois ou mais indivíduos em que se estabelece uma relação de ganho e perda.

Destarte, a atividade de jogar é, frequentemente, confundida com a de brincar; embora ambas sejam fundamentais ao desenvolvimento humano, possuem distinções cruciais. O brincar reside no divertir-se de forma livre, ao passo que o jogar pressupõe regras e objetivos predeterminados. No jogo, as delimitações são necessárias e o resultado orienta-se à vitória — ser o primeiro a alcançar o objetivo proposto. Conforme reiteram Macedo, Petty e Passos (2000, p. 14), “o jogo é uma brincadeira que evoluiu”.

Feijó (1992) afirma que o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, integrando atividades da dinâmica humana por sua natureza espontânea e satisfatória. Complementarmente, Ferran, Mariet e Porcher (1979, p. 9) pontuam que o jogo é um componente essencial da vida humana, incitando paixões em todas as épocas.

Carneiro (1990) sublinha que o jogo constitui uma estratégia relevante para o ambiente escolar, pois fomenta a aprendizagem pela descoberta e estimula o interesse, a liberdade e a expressão. Diante dessas assertivas, o jogo no contexto da educação geográfica insere-se na necessidade de renovação constante das práticas e conhecimentos da disciplina, incidindo sobre suas finalidades, objetivos, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem. Estudos de Verri e Endlich (2009, p. 70) revelam que a utilização de jogos no ensino de Geografia possibilita ao aluno compreender conteúdos e construir seu saber de modo prático e eficaz. Segundo as autoras:

O jogo possibilita aos alunos que se posicionem de maneira crítica, responsável e construtiva na aquisição, na compreensão do seu aprendizado, dos seus problemas e do seu papel [...] no sentido de ter responsabilidades sobre seu próprio saber. 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.

Nessa direção, o jogo assume uma função cognitiva ao ativar habilidades de comunicação, raciocínio estratégico, concentração e tomada de decisão. As aprendizagens adquiridas

extrapolam a prática pedagógica, preparando os estudantes para adversidades cotidianas, como o diálogo com opiniões distintas e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Ao planejar tais atividades, é imperativo que o docente se atente ao contingente de alunos, ao espaço, ao tempo, ao nível de conhecimento da turma e às potencialidades do jogo para o desenvolvimento de habilidades geográficas. Nesse sentido, propô-lo como ferramenta didática permanece um desafio. A implementação deve ser pautada pela cautela e pelo planejamento, respeitando as especificidades da Geografia no currículo e atentando para a **geograficidade do jogo**, ou seja, sua capacidade de desenvolver o pensamento geográfico.

Durante as partidas, a mediação docente é imprescindível, uma vez que o jogo não substitui o professor. Cabe ao educador, sob rigoroso planejamento, coordenar as atividades para que a competição e a rivalidade — inerentes ao ato de jogar — sejam transmutadas em cooperação e superação pessoal. Conforme Breda (2013, p. 8-9):

O objetivo do jogo deve ser planejado e passado antes para o aluno [...], deixando claro que o objetivo do jogo é diferente do objetivo da atividade, não sendo apenas a vitória, mas sim o objetivo pedagógico de trabalhar algum conteúdo [...]. O educador deve ter claras todas as etapas do jogo, em que se enquadram o antes, o durante e o pós-atividade.

Entende-se, assim que, no ambiente lúdico é possível introduzir situações que aliem o prazer ao aprendizado de conteúdos curriculares. Defende-se que um jogo pedagógico para a Geografia deve refletir a epistemologia da disciplina e proporcionar aos alunos a apropriação de modos de pensar específicos desse campo (Oliveira, 2018). O jogo deve ser, em última análise, **estruturalmente geográfico**, garantindo sua identidade, e "geograficidade", sem abdicar do diálogo interdisciplinar necessário à compreensão do mundo como totalidade.

3. O conteúdo espaço urbano e a cidade como mote para a elaboração de um jogo geográfico

Lefebvre (1991, p. 48) assevera que o conceito de cidade deriva da premissa de que o espaço é um produto social: "A cidade é obra de certos 'agentes' históricos e sociais". O autor emprega o termo "produção" em sentido lato, abarcando desde a criação de bens materiais e relações sociais até a constituição de culturas, civilizações e obras de arte.

A produção do espaço urbano está, com efeito, intrinsecamente vinculada aos embates de interesses entre seus agentes, sendo fruto das múltiplas particularidades das relações capitalistas. O espaço urbano é artificial, construído e perenemente reconstruído — amiúde

manipulado por uma teia de ações sociais e grupos de interesse. Tomar a cidade como objeto de estudo exige, portanto, um esforço analítico considerável, dada a multiplicidade de olhares e interpretações que desperta. Cavalcanti (2001, p. 15) expõe a complexidade desse tema:

Colocar como meta compreender a cidade e explicar a produção do espaço urbano implica entender esse espaço como relacionado à sua forma (a cidade) mas não se reduzindo a ela [...] expressa um modo de vida. Esse modo de vida não está ligado somente ao modo de produção econômica, embora sofra seu constrangimento, mas está ligado a todas as esferas da vida social: cultural, simbólica, psicológica, ambiental e educacional.

O viver humano no mundo atual é, predominantemente, urbano. A cidade configura-se como lugar de trabalho, moradia e circulação, além de ser o *locus* privilegiado da produção de mercadorias e serviços que fluem pelo espaço global. Nesse sentido, a Geografia Urbana consolidou-se como uma área que concentra um volume expressivo de investigações sob diversas perspectivas teóricas, constituindo uma temática imprescindível para a Geografia escolar.

Zanatta (2008) enuncia que estudar a Geografia de uma cidade requer compreendê-la em suas particularidades, articulando-a à totalidade do mundo. Para a autora, tal compreensão exige uma transição no ensino: do pensamento empírico ao pensamento teórico, estimulando docente e discente a superarem níveis elementares de conhecimento em direção a saberes mais elaborados e complexos.

Ao partir do pressuposto de que os indivíduos compartilham experiências em espaços distintos, como agentes ativos de sua realidade, Cavalcanti (2001) afirma que a escola se torna o lugar de encontro e confronto entre diferentes vivências e concepções de cidade — das empíricas às científicas. Assim, os conteúdos de Geografia Urbana assumem papel preponderante ao estimular o aluno à reflexão crítica e à assimilação consciente da realidade.

É fundamental que o professor planeje situações de ensino-aprendizagem nas quais os alunos utilizem conceitos e procedimentos geográficos. Para que esse ensino seja eficaz, Callai, Castellar e Cavalcanti (2007, p. 95) argumentam que os conteúdos:

[...] deveriam ser trabalhados na perspectiva das mudanças conceituais – dos conceitos de senso comum para conceitos científicos [...]. Para que o professor possa repensar sua prática – e fazer mudanças concretas – com esse propósito é preciso descobrir outros padrões de aprendizagem, a partir de uma rede de significados. No entanto, não há fórmulas prontas; existem possibilidades de êxito ao romper com o imobilismo, utilizando estratégias diversificadas na busca de novas situações de aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino de Geografia contribui para aproximar as relações cotidianas do aluno aos conceitos científicos. Cavalcanti (2001) reforça que a Geografia oferece uma

leitura específica da realidade urbana sob o prisma da espacialidade. A compreensão de que a cidade é um ambiente complexo da vida coletiva vincula os modos de produção desse espaço às formas de existência. Essa relação impõe o desafio de imaginar novos modos de vida em um ambiente que, embora construído, pode ser reconstruído. Como sustenta Harvey (1987), ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos a nós mesmos; logo, projetos urbanos são, em essência, projetos de possibilidades humanas.

Trabalhar a Geografia Urbana nos anos finais do Ensino Fundamental exige a articulação entre escalas (local e global), permitindo ao aluno entender o urbano (Brasil, 2017). Defende-se, por conseguinte, que a utilização de jogos é uma experiência enriquecedora para representar o espaço geográfico, funcionando não como um fim em si mesma, mas como um meio didático para a internalização de conceitos.

O jogo permite que o aluno, ao transcender o contexto da sala de aula, utilize os conhecimentos adquiridos para refletir geograficamente sobre suas ações cotidianas, reconhecendo-se como parte da dinâmica urbana. O conteúdo "cidade", mobilizado pelo jogo, educa ao referenciar a vida do aluno e informar valores por meio de sua organização espacial. Por fim, os avanços nas didáticas disciplinares e, especificamente, na Didática da Geografia, oferecem o suporte teórico necessário para vigorizar esse conhecimento, detalhado na próxima seção.

4. Didática da Geografia

No estudo da literatura educacional da área, observa-se o fortalecimento da tese de que a Didática não pode formular seu objeto de estudo sem considerar os conteúdos e métodos próprios de cada ciência a ser ensinada (Libâneo, 2008; Cavalcanti, 2024). Sem refutar os princípios gerais de ensino e aprendizagem comuns a todas as áreas, diversos autores defendem a necessidade de maior integração entre a Didática Geral e as Didáticas Disciplinares. Conforme postula Libâneo (2008), a Didática Geral deve ocupar-se dos saberes referentes ao ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e ensino das disciplinas escolares. Sob essa ótica, ganha relevância a compreensão das relações entre a Didática e a epistemologia das disciplinas escolares. O autor acrescenta que:

A didática tem nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia e outras ciências auxiliares da educação. Juntando esses elementos, ela generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas. Ao efetuar essa tarefa de generalização, a didática se converte em uma das bases essenciais das didáticas específicas. Então, sendo assim, não podemos a rigor falar

de uma didática “geral”, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. **A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada.** Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas (Libâneo, 2008, p. 67, grifos nossos).

Na acepção do autor, o processo didático deve considerar a estreita relação entre o ato de ensinar e o processo de investigação intrínseco às ciências, visto que, ao aprenderem, as crianças executam ações mentais análogas às implicadas na pesquisa científica. As didáticas disciplinares existem não apenas pela distinção metodológica entre as áreas — como Geografia e Biologia —, mas porque, no interior de cada disciplina, há formas mais eficazes de abordar cada objeto de conhecimento.

Depreende-se que o desenvolvimento da Didática da Geografia depende da articulação entre os conhecimentos geográficos — seus temas e conceitos estruturantes — e os conhecimentos pedagógico-didáticos. Nesse sentido, segundo Cavalcanti (2024), essa área busca analisar a dinâmica do ensino da disciplina, abrangendo seus elementos constitutivos, sujeitos, contextos, limites e demandas. A contribuição da Didática da Geografia é, portanto, produzir um conhecimento amplo sobre a Geografia escolar e seus princípios epistemológicos, subsidiando uma atuação docente consciente e autônoma.

A construção do conhecimento deve apresentar-se de forma dinâmica, demonstrando que o saber admite múltiplas interpretações. O ensino pode partir de experiências palpáveis e da realidade vivenciada para que, gradativamente, as relações entre o cotidiano local e os espaços globais se estabeleçam.

O ambiente cotidiano não se define apenas pela proximidade física, mas pelo que possui significado e relevância para o aluno. O “palpável”, por sua vez, não é meramente o concreto, mas aquilo que já integra o repertório de conhecimentos do estudante. Tomar o cotidiano como referência metodológica implica incorporar a experiência de vida do aluno — que possui uma dimensão geográfica intrínseca —, tornando a prática educacional mais envolvente e ativa.

Cabe ao professor de Geografia mediar a recontextualização da linguagem e das metodologias acadêmicas para o contexto escolar. Esse “saber distintivo” do ofício docente, como observa Lopes (2010, p. 81), é a capacidade contínua de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado. De acordo com o autor:

O conteúdo seria, assim, um meio e não um fim, uma lente para fornecer aos alunos a possibilidade de, por meio dos conceitos-chave (espaço, meio ambiente, paisagem, lugar, natureza, território, etc.) e procedimentos (observação, localização, registro,

descrição, análise, síntese etc.) trabalhados pela Geografia, realizar uma leitura crítica do mundo e nele poder atuar com autonomia (Lopes, 2010, p. 90).

Ao adotar uma proposta pedagógica amparada pela Didática da Geografia, espera-se que o aluno se insira na sociedade de forma reflexiva. O professor, ciente de seu papel mediador, deve estimular a autonomia do estudante na construção e mobilização do seu próprio conhecimento.

5. Apresentação do jogo: desafio urbano³

A estrutura do jogo "Desafio Urbano" privilegiou a tomada de consciência acerca das variáveis envolvidas no currículo de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental. O recurso foi elaborado para superar a memorização passiva e os exercícios de fixação puramente repetitivos. Assim, buscou-se evidenciar a relevância de eixos temáticos centrais, tais como: 1) A formação e o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e o processo de urbanização; 2) A cidade e seus problemas socioambientais; e 3) O uso dos espaços públicos e a promoção da cidadania.

O jogo é composto por um tabuleiro; um manual de instruções; um dado; uma ampulheta; quatro peões; 155 cartões de perguntas e respostas; e 30 cartões contendo direitos ou deveres dos cidadãos em seus deslocamentos e vivências na cidade. Por ter sido projetado especificamente para o 7º ano, as questões foram criteriosamente elaboradas ou adaptadas para refletir a realidade e a faixa etária dos alunos, utilizando uma linguagem didaticamente acessível. Adicionalmente, o jogo visa ao desenvolvimento de habilidades específicas, como 1) **Leitura de paisagens:** observação, descrição, comparação e análise de paisagens urbanas retratadas em fotografias; 2) **Identificação de problemas urbanos:** reconhecimento de questões ambientais e sociais; 3) **Interpretação geográfica:** análise de textos poéticos e artefatos culturais (obras de arte, charges e desenhos; 4) **Localização e distribuição territorial:** análise de fenômenos geográficos por meio da observação de mapas; e 5) **Análise de dados:** interpretação de gráficos, cartogramas e tabelas.

Outro elemento intrínseco à elaboração do jogo refere-se à promoção de atitudes éticas e sociais, destacando-se a responsabilidade em relação à preservação ambiental, o fomento à participação na gestão coletiva do espaço urbano e o respeito aos direitos dos cidadãos no uso democrático dos espaços públicos (Zanatta, 2008; Cavalcanti, 2001).

³ O jogo, em versão integral, pode ser acessado no link: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2806>

Quanto ao design do tabuleiro, optou-se por um modelo que delimita o espaço urbano, simulando um itinerário de campo pela cidade de Maringá-PR (Figura 1). Essa escolha metodológica objetiva promover uma aprendizagem significativa, na qual o conteúdo, as condições cognitivas dos alunos e os recursos didáticos convergem para uma experiência expressiva. Ao percorrer o tabuleiro, os alunos podem perceber que os temas — frequentemente fragmentados em livros didáticos e apostilas — estão interconectados no espaço real. Assim, o jogo permite que os estudantes verifiquem as relações entre os diversos fenômenos representados, transcendendo a memorização em favor da compreensão da cidade como aspecto integrante de seu cotidiano.

Figura 1 - Imagem do tabuleiro do jogo Desafio Urbano

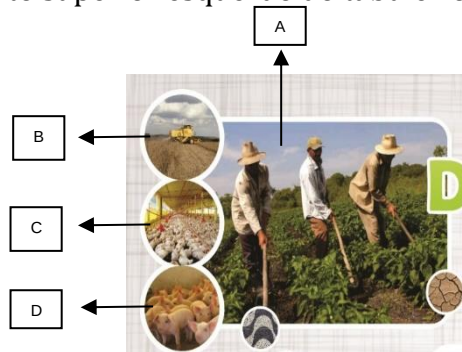


Fonte: Os autores.

As imagens e figuras do tabuleiro foram escolhidas para caracterizar os diferentes espaços contidos no espaço urbano, considerando sua interdependência com o espaço rural. Para o entendimento do tabuleiro, descreve-se, na sequência, as partes que o compõem. No canto superior esquerdo, têm-se as imagens que representam o espaço agropecuário. A imagem maior, retratada pela letra “A” (Figura 2), representa a agricultura de subsistência extensiva

por meio dos agricultores carpindo; as figuras menores subsequentes (ao lado) representam, de cima para baixo, a monocultura intensiva (“B”), um aviário (“C”) e a suinocultura (“D”).

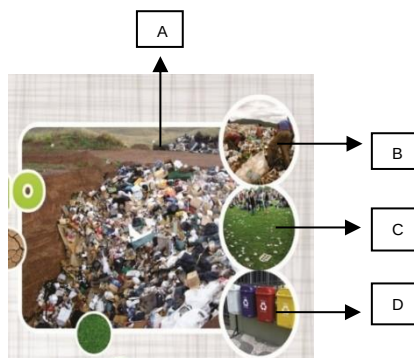
Figura 2 - Recorte do canto superior esquerdo do tabuleiro do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

No canto superior direito (Figura 3), observa-se na imagem maior um aterro sanitário (“A”), e imagens de possíveis realidades nos diferentes espaços urbanos – catadores no lixão (“B”), sujeira espalhada pela praça da cidade (“C”) e a separação do lixo – materiais recicláveis (“D”).

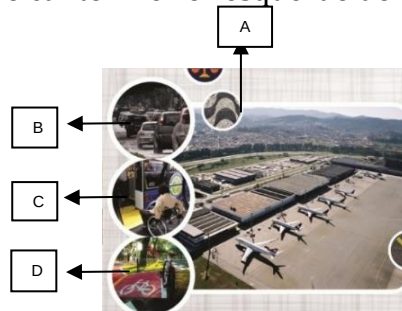
Figura 3 - Recorte do canto superior direito do tabuleiro do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

Algumas formas de mobilidades urbanas são caracterizadas no canto inferior esquerdo (Figura 4), com as imagens de um aeroporto (“A”), automóveis na avenida (“B”), transporte coletivo (“C”) e bicicletas pela ciclovias (“D”).

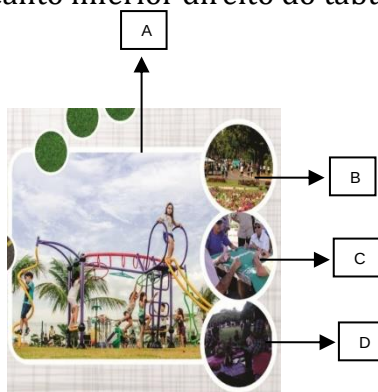
Figura 4 - Recorte do canto inferior esquerdo do tabuleiro do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

No canto inferior direito, há imagens de espaços urbanos criados para o lazer, como praças e parques utilizados por diferentes públicos em atividades distintas (Figura 5). A imagem maior, representada pela letra “A”, retrata um parque com crianças brincando; a imagem “B” indica jovens praticando atividades como caminhada, corrida, andando de bicicleta, já a imagem “C” representa a praça sendo utilizada por idosos que jogam cartas, e a imagem “D” mostra a praça sendo utilizada para leitura.

Figura 5 - Recorte do canto inferior direito do tabuleiro do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

A imagem central do tabuleiro do Desafio Urbano (Figura 6) apresenta o centro da cidade de Maringá, PR. Essa figura foi escolhida para aproximar o conteúdo trabalhado em sala de aula (trazidos pelo material didático) ao cotidiano do estudante.

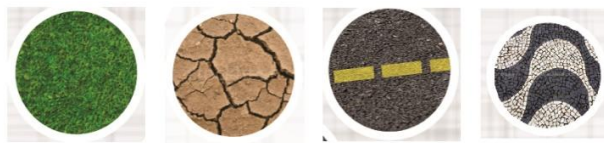
Figura 6 - Recorte do centro do tabuleiro do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

Os diferentes pisos – grama, terra, asfalto e calçada – que ligam os espaços da cidade no tabuleiro (Figura 7) foram escolhidos para que o aluno possa observar a dinâmica e as diferenças que existem nos espaços da cidade.

Figura 7 - Recorte dos pisos que ligam os espaços da cidade no tabuleiro do jogo Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

Entre os pisos – grama, terra, asfalto e calçada – que ligam os espaços da cidade, o aluno se defrontará com casas de dois ícones diferentes: “Paralisação no Trânsito” e “Balança da Justiça” (Figura 8). Essas casas foram colocadas para expressarem os direitos e deveres dos cidadãos em seus deslocamentos e em ambientes urbanos.

Figura 8 - Imagens das cartas de direitos ou de deveres dos cidadãos (Paralisação no Trânsito e Balança da Justiça) do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

Ao parar nessas casas, o aluno se deparará com cartas que contêm atitudes e deveres a serem promovidos: atitudes de responsabilidade em relação à preservação ambiental; atitudes de ampliação para participação na gestão coletiva do espaço urbano; e atitudes de respeito aos direitos dos cidadãos e de ampliação do uso democrático dos espaços públicos urbanos. Nessas cartas, há questões de “sorte ou revés” (Figura 9); o aluno deverá fazer o que o cartão indicar e, posteriormente, colocá-lo ao final da pilha.

Figura 9 - Versos das cartas do Desafio Urbano



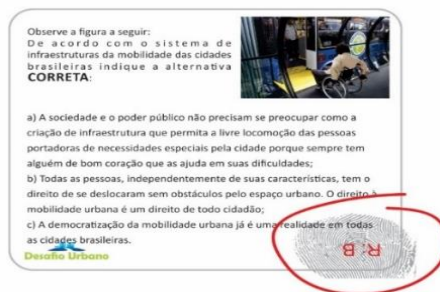
Fonte: Os autores.

Entende-se que, com essas cartas, há uma inovação na linguagem, na metodologia e na construção dos processos didáticos que envolvem o ensino-aprendizagem de Geografia, pois a aprendizagem de conceitos escolares pode ser facilitada por atividades de situações-problema.

Tais situações podem ativar conhecimentos prévios pelos quais o aluno pode iniciar a exploração do conteúdo.

As casas de piso (grama, asfalto, calçada e terra) e as casas com figuras (agricultura, aterro sanitário, aeroporto, parque e cidade central) são correspondentes aos cartões que contêm perguntas e respostas. A inspiração foi o modelo de questões com perguntas que trazem alternativas de respostas, pois permitem que o aluno faça levantamento de hipóteses e fechamento de possibilidades, ativando os conhecimentos prévios e estabelecendo sua relação com os novos saberes. No canto inferior direito dessas cartas, há o desenho de uma digital em cima da alternativa de resposta correta (Figura 10); com a presença da resposta na própria carta, não há necessidade de o professor mediar em tempo integral a partida.

Figura 10 - Verso da carta do Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

As discussões dos alunos, especialmente ao responderem a essas questões, favorecem a exposição de suas ideias sobre a pergunta e a tomada de consciência de suas contradições internas em relação às dos colegas, possibilitando que interajam de maneira participativa sobre o conteúdo apresentado, permitindo-lhes se expressarem, refletirem, construírem ou reconstruírem os conceitos, internalizando-os mais facilmente.

As cartas com a imagem da agricultura trazem questões que relacionam o tema rural e urbano, como êxodo rural; atividades do meio rural; mecanização no campo; dinâmica de transformação das cidades ao longo do tempo; intensa e acelerada urbanização brasileira; setor primário (atividades econômicas) (Figura 11).

Figura 11 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

As cartas com a imagem do centro da cidade de Maringá (Figura 12) abordam questões relativas à hierarquia urbana; regiões metropolitanas; conurbação; megalópole; rede urbana; segregação residencial; violência e desempregos nas cidades brasileiras.

Figura 12 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

As questões das cartas com imagem do aterro sanitário (Figura 13) referem-se à poluição das águas; à conservação do meio ambiente; aos problemas ocasionados pelos processos poluidores (chuva ácida, ilhas de calor etc.; à ausência de mata ciliar; à canalização de rios; e às formas adequadas para encaminhamento dos resíduos nas cidades.

Figura 13 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

As questões que abordam as temáticas meios de transporte e mobilidade urbana são apresentadas nas cartas com a imagem do aeroporto (Figura 14).

Figura 14 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

As cartas com a imagem do parque (Figura 15) trazem as temáticas estruturas de lazer no espaço urbano; espaços públicos das cidades; ritmo das transformações das cidades (verticalização, horizontalização e condomínios fechados).

Figura 15 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

Os cartões de piso de grama (Figura 16) abordam os temas cidade e desenvolvimento sustentável; vegetação e conceitos geográficos, tais como, paisagem, lugar, território, região, espaço geográfico.

Figura 16 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

Os cartões de piso de asfalto (Figura 17) evidenciam questões sobre a cidade e as fontes energéticas (solar, eólica, biomassa, combustíveis fósseis, hidrelétricas, etc.).

Figura 17 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

Os temas da organização do espaço urbano e do processo de urbanização são levantados nos cartões de piso de terra (Figura 18).

Figura 18 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

Os cartões de piso de calçada (Figura 19) reportam-se à cidade, à hidrografia e ao relevo.

Figura 19 - Carta do Desafio Urbano (frente e verso)



Fonte: Os autores.

A utilização das cartas com perguntas e respostas busca possibilitar ao aluno compreender mais profundamente os conteúdos, fixar conhecimentos e construir seu saber de modo sistemático e dinâmico. Tem-se, por pressuposto, que o aluno pode se apropriar de conceitos geográficos geradores do raciocínio espacial que permitem a compreensão da dinâmica que produz e transforma, continuamente, a paisagem urbana.

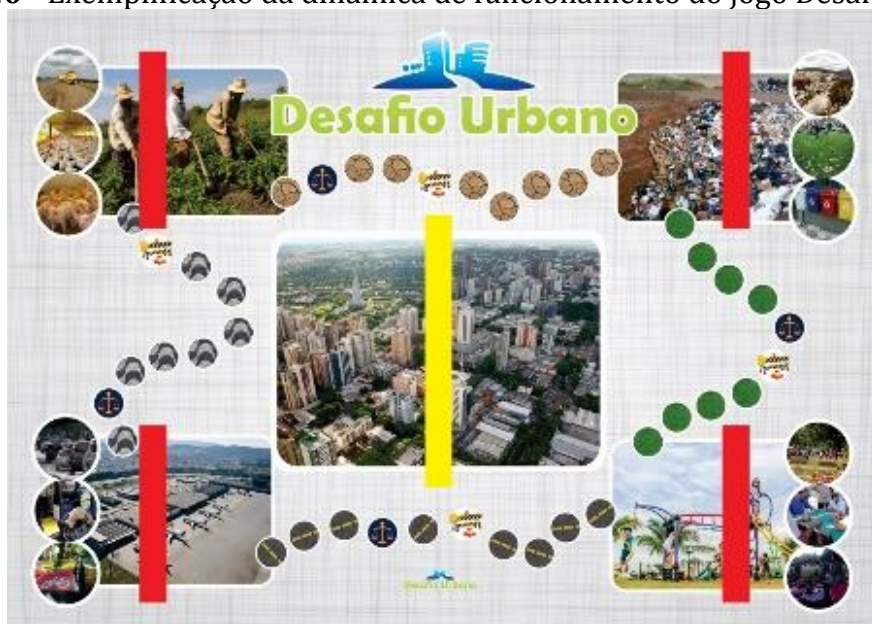
6. Como jogar o Desafio Urbano

A missão de cada jogador no **Desafio Urbano** consiste em percorrer pontos estratégicos do espaço urbano localizados na periferia do tabuleiro — representados pelas casas de

agricultura, aterro sanitário, aeroporto e parque — e responder corretamente às questões correspondentes. O progresso do jogador está condicionado ao acerto: caso erre a resposta, o peão permanece na mesma casa, e o participante deve aguardar a próxima rodada para uma nova tentativa.

Após transitar pelos quatro locais periféricos (indicados na Figura 20 por tarjas vermelhas), o jogador deve direcionar seu peão para a etapa final: o centro do tabuleiro. Esse ponto corresponde à cidade central (imagem de Maringá, indicada na Figura 20 por uma tarja amarela), onde o participante deverá responder corretamente à última questão para concluir sua jornada.

Figura 20 - Exemplificação da dinâmica de funcionamento do jogo Desafio Urbano



Fonte: Os autores.

Para a operacionalização da partida, os alunos-jogadores devem seguir os procedimentos: 1) **Preparação:** Embaralhar as cartas e posicioná-las nos locais correspondentes do tabuleiro, com a face voltada para baixo; 2) **Seleção de Peões:** Cada jogador escolhe um peão de cor distinta; 3) **Ordem de Participação:** A sequência de jogadas é determinada pelo lançamento do dado (do maior valor para o menor). Em caso de empate, realiza-se um novo sorteio entre os envolvidos; 4) **Estratégia:** Cada participante é livre para definir a tática e o trajeto que considerar mais eficientes.

Durante o turno, o jogador lança o dado e movimenta seu peão ao número correspondente de casas, em qualquer direção. Caso a parada ocorra em casas identificadas por

tipos de piso (grama, asfalto, calçada ou terra), o jogador anterior (à esquerda) retira um cartão do tema correspondente e lê a pergunta em voz alta.

As cartas apresentam opções de múltipla escolha. A resposta correta, localizada no canto inferior direito, deve ser ocultada pelo jogador-leitor com o polegar (Figuras 10 e 19). O tempo para resposta é limitado pela ampulheta. O acerto concede ao jogador o direito a uma nova jogada imediata; o erro ou a ausência de resposta encerra o turno. Após a leitura, os cartões retornam sempre à base da pilha.

Caso a carta contenha elementos visuais — como gráficos, charges ou figuras —, ela deve ser obrigatoriamente exibida ao jogador da vez, mantendo-se a resposta oculta no local indicado pela marca digital. As casas com os ícones **Paralisação no Trânsito** e **Balança da Justiça** remetem a direitos e deveres dos cidadãos. Ao atingi-las, o jogador deve seguir as instruções contidas no cartão correspondente (Figura 8).

Para acessar uma das quatro áreas urbanas periféricas, o peão deve estacionar exatamente sobre a casa ou ultrapassá-la (se o valor no dado for superior ao necessário, o jogador entra na casa e encerra o movimento). Ao cumprir o desafio de cada localidade, o jogador retém a carta como prova de conclusão da etapa. Embora a ordem das visitas periféricas seja livre, o centro do tabuleiro deve ser, obrigatoriamente, o último destino. Complementam as regras do **Desafio Urbano**: 1) **Livre Circulação**: Uma vez iniciada a partida, as casas tornam-se áreas comuns de livre trânsito. 2) **Coexistência**: Dois ou mais peões podem ocupar simultaneamente uma mesma casa, reforçando a ideia de que o espaço urbano é um bem coletivo.

Vence o jogo o primeiro participante que visitar os quatro espaços periféricos, validar as respectivas questões e, por fim, acertar a pergunta da área central. Os demais jogadores podem prosseguir com a partida para definir as colocações subsequentes.

7. Análise da implementação do jogo⁴

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaram-se, além da observação direta da professora-pesquisadora, questionários como instrumentos de coleta de dados, designados como "**Questionários Pós-jogo**". O intuito foi aferir, para além das percepções da professora-pesquisadora, o potencial do recurso lúdico em despertar o interesse dos alunos pela temática

⁴ Em conformidade com os padrões éticos de pesquisa, os nomes dos alunos citados neste artigo são fictícios. Pelas mesmas razões, omitiram-se o nome e a localização do colégio onde a investigação foi realizada, bem como se suprimiram os registros fotográficos.

geográfica, bem como coletar sua avaliação sobre a atividade. Buscou-se verificar se os objetivos pedagógicos propostos — compreendendo a aprendizagem de conteúdos, o exercício de habilidades e o desenvolvimento de atitudes — foram efetivamente alcançados. Para a análise quantitativa, considerou-se o universo de alunos presentes no dia da aplicação do instrumento em cada turma, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Alunos que responderam ao questionário

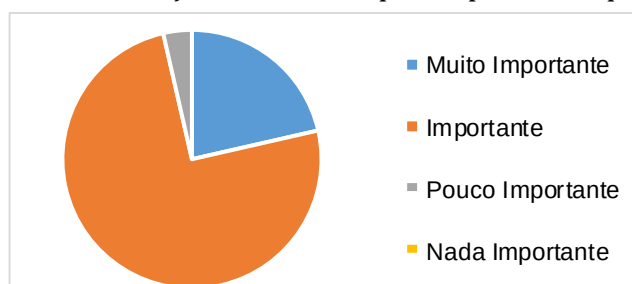
	7º ano A	7º ano B	7º ano D	7º ano E
Total de alunos	31	35	33	30
Presentes	30	35	33	28
Adesão (%)	96,77%	100%	100%	93,33%

Fonte: Os autores.

O questionário “**Pós-Jogo**” foi composto por seis questões; as três primeiras foram estruturadas em duas partes: a primeira, de caráter objetivo, com alternativas preestabelecidas; a segunda, de natureza dissertativa, para que o aluno pudesse explicar ou comentar a opção assinalada, expressando-se livremente.

A primeira questão solicitou que o estudante avaliasse a relevância do jogo **Desafio Urbano** para a aprendizagem de conteúdos geográficos. Conforme observado no Gráfico 1, a maioria dos alunos (75%) assinalou a alternativa “importante”, fundamentando sua escolha com argumentos como: “amplia o conhecimento em situações do cotidiano da nossa cidade” (Gustavo) e “porque apenas nas aulas não conseguimos aprender perfeitamente; quando usamos o jogo, você fica feliz e a matéria entra melhor na sua cabeça” (Nícolas). Tais depoimentos suscitam reflexões sobre a eficácia do jogo como estratégia de sistematização de conteúdos ministrados em aulas de Geografia Urbana reforçando, como salienta Carneiro (1990), a correlação positiva entre a ludicidade e o processo de aprendizagem.

Gráfico 1 - Avaliação dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Os autores.

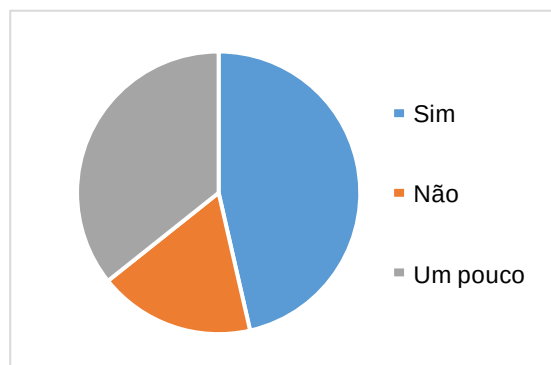
Observa-se que 21,45% dos discentes assinalaram a opção “muito importante”, justificando que o jogo “ajudou mais na aprendizagem, pois vai além da apostila [e] é um jeito mais divertido de aprender brincando” (Ana) e “porque isso é um reforço além da aula de Geografia, ajudará em provas” (Victor). Na fala desse último, nota-se a recorrência ao instrumento avaliativo como finalidade da aprendizagem; estabelece-se, portanto, uma relação de causa e efeito em que a relevância do jogo é condicionada ao desempenho em exames.

Em contrapartida, uma parcela de 3,57% dos alunos classificou a atividade como “pouco importante”. Hugo, por exemplo, ponderou que “[...] o jogo é algo divertido, porém não é essencial para o aprendizado”, complementando que, em sua visão, “as aulas bastam” e o recurso lúdico seria apenas algo “complementar”. É significativo notar, na argumentação do estudante, a compreensão de que o jogo não deve substituir a aula formal, revelando certa rigidez na percepção do processo de ensino-aprendizagem — reflexo, possivelmente, da cultura escolar predominante. Essa resistência é corroborada por Felipe, ao afirmar: “[...] acho que seria melhor estudar do jeito certo”. Infere-se que, para o aluno, o “jeito certo” remete ao modelo tradicional, sinalizando a crença de que o lúdico e a sala de aula são instâncias dissociáveis que não asseguram uma rotina de aprendizagem efetiva. Sob outra perspectiva analítica, cumpre assinalar também que tais manifestações podem não decorer apenas de uma cultura escolar calcada em práticas tradicionais, mas revelam, fundamentalmente, a diversidade de perfis cognitivos e ritmos de aprendizagem no contexto educativo. Nesse sentido, assume-se que diferentes estratégias metodológicas possuem potencialidades distintas e complementares. Embora o jogo pedagógico — especialmente aquele que articula indissociavelmente forma e conteúdo — apresente expressivo potencial para o ensino de Geografia, sua mobilização isolada é insuficiente diante da complexidade dos desafios didáticos da disciplina, sendo mais produtivo integrá-lo a um repertório diversificado de práticas pedagógicas (Oliveira, 2018).

Quanto à segunda questão (Gráfico 2), os dados revelam que 46,43% dos participantes manifestaram interesse em compreender melhor as cidades — e, especificamente, o espaço em que vivem — após a experiência com o Desafio Urbano. Relatos como o de Gabriel, que afirma que “[...] na maioria das vezes nós não vamos em lugares diferentes, ficamos sempre nos mesmos lugares”, e o de Amanda, que destaca a importância de “[...]conhecer e compreender o que está sendo feito na cidade podendo fiscalizar a prefeitura”, demonstram a potencialidade do jogo. Tais excertos evidenciam a capacidade da ferramenta em despertar um olhar mais atento e crítico sobre o espaço urbano, fomentando uma postura cidadã frente ao poder público

municipal. Em suma, os alunos passam a intuir a relevância da participação social na produção do espaço urbano (Lefebvre, 1991).

Gráfico 2 - O jogo despertou seu interesse em conhecer e compreender melhor as cidades?



Fonte: Os autores.

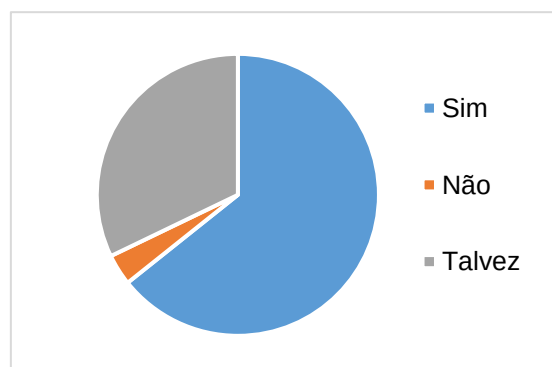
Observou-se, paradoxalmente, que 17,86% dos discentes indicaram que o jogo não despertou interesse em compreender melhor as cidades. Contudo, ao justificarem tal escolha, as respostas revelaram uma nuance distinta: “[...] pela minha cidade eu não senti interesse, mas para as outras cidades sim” (Henrique); “[...] não, a minha cidade não, mas tenho vontade de conhecer outras” (Gabriel); e “[...] não tive muito interesse, porque já sei a maioria das coisas, mas de outras cidades eu senti interesse de conhecer melhor” (Daniely).

Ademais, 35,71% dos participantes assinalaram que o jogo despertou apenas “um pouco” de interesse. A fala de Ana Julia corrobora essa percepção: “[...] pela minha cidade não senti muito interesse (por conhecer o que já conhecia), mas aprender um pouco mais sobre outras cidades”. Nota-se, nos relatos de Daniely e Ana Julia, um olhar naturalizado sobre o espaço vivido, pautado na premissa de que o conhecimento sobre a cidade que habitam já seria suficiente.

Tais respostas indicam que, ao introduzir conteúdos de Geografia Urbana, a recepção discente é marcada por uma baixa curiosidade inicial, uma vez que os alunos julgam dominar os fenômenos urbanos por estarem neles imersos. Entretanto, nota-se uma contradição nas justificativas: ao afirmarem que “já conhecem” seu lugar de vivência, os alunos parecem restringir a Geografia Urbana a algo exótico ou distante de sua rotina imediata. Com efeito, o despertar para um novo olhar sobre a cidade exige, em consonância com autores que sustentam este artigo, o esforço contínuo do professor em instrumentalizar teoricamente essa observação (Oliveira, 2018; Zanatta, 2008; Cavalcanti, 2001).

Por fim, a terceira questão buscou sondar a aceitação do Desafio Urbano para além dos limites escolares. Uma parcela expressiva (64,28%) afirmou que utilizaria o jogo em outros contextos (Gráfico 3), destacando sua natureza lúdica e pedagógica: “Sim, pois o jogo é muito divertido” (Willyan) e “Nos divertimos aprendendo, e também eu chamaria para ajudar nos estudos” (Ana Beatriz).

Gráfico 3 - Você convidaria seus amigos para jogar o “Desafio Urbano” fora do ambiente escolar?



Fonte: Os autores.

Menos convictos que o primeiro grupo, 32,15% dos alunos responderam que “talvez” convidassem amigos para jogar o Desafio Urbano fora do ambiente escolar. A margem de probabilidade justifica-se, como demonstram os excertos a seguir, pela possibilidade de utilizarem o recurso como preparação para avaliações: “Se estivesse em semana de prova, um trabalho para fazer eu convidaria, para dar uma estudada reforçada” (Kauê). Infere-se que o jogo não impactou este grupo suficientemente a ponto de se constituir como uma atividade de lazer autônoma. Entretanto, como afirma Daniely, enfatizando as potencialidades lúdicas da ferramenta: “[...] se eu chamar um amigo na minha casa e no outro dia for prova, além de ser legal jogar, ajuda a estudar”.

Uma pequena parcela (3,57%) assinalou que não utilizaria o jogo em ambiente doméstico, acrescentando: “Muitos não gostam de jogos [...] no meu caso prefiro futebol” (Robert); e “Não, pois eu acho que não deveria sair do ambiente escolar” (João Murilo). Este último comentário convida à reflexão sobre a quão enraizada está na cultura escolar, a percepção de que o conhecimento geográfico e seus desdobramentos são instâncias estritamente formais e dissociadas do cotidiano extraescolar.

O interesse da maioria em extrapolar os limites da sala de aula permite compreender a relevância de conectar os conteúdos dos livros didáticos — frequentemente pautados em

exemplos distantes — à escala local. É possível relacionar a teoria a exemplos do cotidiano, uma vez que o material do jogo parte do lugar vivido (por meio de imagens do tabuleiro e cartas) e instiga o aluno a ressignificar suas experiências em outros locais, agora enriquecidas pela teoria geográfica. Desse modo, a mediação didática promovida pelo jogo atua como uma ponte cognitiva fundamental, permitindo que as vivências cotidianas do estudante deixem de ser meros cenários passivos e passem a ser interpretadas criticamente à luz dos conceitos geográficos. Assim, como postula Lopes (2010), o espaço vivido e os espaços mais distantes são transformados em objetos de reflexão pautados pelo rigor científico.

As respostas às questões 1 a 3 enfatizam que o Desafio Urbano aguçou a curiosidade sobre a Geografia Urbana, despertando entusiasmo e dedicação no processo de internalização do conteúdo. Percebe-se a viabilidade de envolver os discentes em atividades que aproximam o prazer e o aprendizado. Nas questões subsequentes (4, 5 e 6), objetivou-se verificar o potencial do jogo em promover o senso crítico e a formulação de questionamentos sobre a realidade urbana, a partir da identificação de problemas cotidianos e possíveis soluções.

Reitera-se, como defendem Verri e Endlich (2009), que o ensino de Geografia visa levar o aluno a posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais. Tais considerações solidificam o empenho em tornar o desenvolvimento da criticidade sobre a produção e apropriação da cidade um dos eixos centrais do ensino, dado que os alunos são, potencialmente, sujeitos ativos na formação do espaço. Na análise da Questão 4 ("Cite três problemas urbanos da cidade que você mora"), as respostas mais frequentes incluíram: "ruas esburacadas", "congestionamentos", "poluição" (englobando resíduos, emissões veiculares e industriais), "assaltos", "desmatamento", além de problemas como falta de acessibilidade e deficiência no transporte público. Constatou-se que os alunos possuem uma visão abrangente dos problemas contemporâneos, atentando a detalhes muitas vezes naturalizados pela lógica urbana.

Quanto às qualidades positivas (Questão 5), destacaram-se: "cidade arborizada", "organização", "áreas de lazer", além de infraestrutura como "coleta de lixo" e "ciclovias". Após este diagnóstico, a questão 6 instigou os alunos a formularem problemas e proporem resoluções utilizando a intuição e o pensamento lógico.

Embora a maioria tenha manifestado dificuldade em aprofundar a análise da Questão 6 (sobre o direito à cidade), utilizando expressões simplistas ou frases pouco estruturadas, alguns alunos apresentaram sínteses pertinentes. Beatriz, por exemplo, pontua: "Concordo, pois pagamos impostos igualmente, e devemos ter condições de vida em igualdade" e, como afirma

categoricamente Miguel: “Sim, pois quem dá dinheiro à cidade somos nós, merecemos condições de vida apropriadas”.

Em suma, instigar o pensamento dos alunos sobre sua vivência urbana inaugura possibilidades de inseri-los no debate político que condiciona suas vidas. Mesmo com as limitações próprias da idade escolar, o Desafio Urbano os provocou a pensar sobre um universo que julgavam pertencer apenas aos adultos. Importa, portanto, investir no “vir a ser” desses sujeitos.

8. Considerações finais

Discutiu-se, neste artigo, a produção, implementação e avaliação do recurso didático Desafio Urbano, desenvolvido para o ensino de Geografia. Amparados pelos aportes teóricos da Didática da Geografia buscou-se, na construção do jogo, articular, de forma intrínseca, os conhecimentos pedagógicos aos geográficos. Como qualquer instrumento didático, os resultados da aplicação do jogo dependem da compreensão do modelo de ensino-aprendizagem nele subjacente e, fundamentalmente, da mediação docente. Em suma, as análises dos dados coletados via pesquisa-ação — evidenciadas sobretudo nos relatos dos discentes — confirmam que o Desafio Urbano contemplou os fundamentos conceituais e procedimentais da Geografia Urbana.

A investigação atesta que a promoção, o estudo e a implementação de recursos lúdicos no ensino de Geografia constituem tarefas complexas. Contudo, os resultados gerais revelam que a estrutura e o funcionamento do jogo contribuíram para a apreensão de conceitos urbanos previstos na base curricular do 7º ano do Ensino Fundamental. O recurso proporcionou aos alunos-jogadores a vivência de situações-problema cotidianas das cidades brasileiras, instigando-os a se posicionarem criticamente. Nesse sentido, é lícito afirmar que o Desafio Urbano viabilizou um exercício cognitivo essencial: a realização de uma leitura geográfica da cidade, mediada por conceitos e habilidades que fundamentam a epistemologia desta ciência e disciplina escolar. Ao jogarem, os alunos exercitaram modos de pensar e fazer característicos desse campo do saber.

Os resultados evidenciaram que a utilização do jogo possibilitou a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico por intermédio de processos de tomada de consciência, superando a mera repetição ou memorização de conteúdos. A participação ativa, questionadora e engajada dos discentes reforça a premissa de que o jogo pode promover e fortalecer comportamentos e atitudes social e ambientalmente responsáveis.

Por fim, depreende-se que os aportes da Didática da Geografia — ao revelarem a íntima relação entre o fazer pedagógico e a natureza epistemológica dos conhecimentos geográficos — oferecem avanços significativos para pesquisas que investem na criação inovadora de recursos didáticos.

9. Referências

- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.7 n.2, p.5-25, 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 14 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BREDA, T. V. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar**. Universidade Estadual De Campinas, Campinas 2013. (Mestrado). Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/913638>>. Acesso em: 13 jun. 2026.
- CALLAI, H. C.; CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S. Lugar e Cultura Urbana: um estudo comparativo dos saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, v. 1, p. 91-108, 2007. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/224>> Acesso em: 19 abr. 2026.
- CAVALCANTI, L. de S. Uma geografia da cidade – elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Geografia da Cidade**: a produção do espaço urbano de Goiânia. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- CAVALCANTI, L. de S. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2024.
- CARNEIRO, M.A.B. **Jogando descobrindo aprendendo: depoimentos de professores e alunos do terceiro grau**. 197f. (Doutorado). Escola de comunicações e Artes. USP. São Paulo, 1990.
- FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**: Uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.
- FERRAN, P.; MARIET, F.; PORCHER, L. **Na Escola do Jogo**. Trad. M. Assunção Santos, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.; D’Avila, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

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

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. e PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLIVEIRA, T. P. **A utilização de jogos por professores de Geografia na educação básica**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VERRI, J. B.; ENDLICH, A. M. A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ZANATTA, B. A. Concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino de cidade. *In*: SOUZA, V. C. de; ZANATTA, B. A. (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. (Editora Vieira). p. 131-15.

Contribuição das autorias (de acordo com a taxonomia [CRediT](#))

Juliana Bertolino Verri – participou da conceitualização, investigação, organização e análise de dados, análise formal e redação.

Claudivan Sanches Lopes – participou da conceitualização, supervisão e revisão final do texto.

