



Jogo, lugar e diversidade: como o perfil dos estudantes influencia a aprendizagem geográfica por meio de metodologias lúdicas

Game, place and diversity: how students' profiles influence geographical learning through playful methodologies

Juego, lugar y diversidad: cómo el perfil del alumnado influye en el aprendizaje geográfico mediante metodologías lúdicas

Jeferson da Silva Santos

Professor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
975289@profe.sed.sc.gov.br / <http://orcid.org/0009-0004-4868-1623>

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC. Vice-coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO - IFC (Brusque).
eduardo.ribeiro@ifc.edu.br / <http://orcid.org/0000-0003-3313-6783>

Daniel Luiz Stefenon

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Professor no Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR.
danielstefenon@ufpr.br / <http://orcid.org/0000-0002-8208-5997>

Recebido: 31/10/2025; Aceito: 15/11/2025; Publicado: 13/12/2025.

Resumo

Este artigo analisa de que modo o perfil sociocultural e demográfico de estudantes do 6º ano influencia a apropriação do conceito de Lugar em uma intervenção didática que utiliza metodologias lúdicas mediadas pelo jogo “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar”. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter de estudo de caso, foi realizada em uma escola pública do bairro Encano, em Indaial (SC), no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO). Foram aplicados dois questionários (pré e pós-jogo) e realizada observação participante durante as partidas. As respostas abertas foram analisadas por meio de análise de conteúdo, apoiada em uma matriz de níveis de aprendizagem do conceito de Lugar, enquanto os dados fechados foram tratados por estatística descritiva. Os resultados evidenciam que a turma é marcada por forte heterogeneidade de idade, origem, tempo de residência e familiaridade com jogos, o que condiciona formas diferenciadas de engajamento com a proposta. Observou-se deslocamento de respostas pouco elaboradas para compreensões mais significativas de Lugar e mudanças na forma de enxergar o bairro e a escola. As cartas de perguntas emergem como núcleo da mediação didática. Conclui-se que o jogo pode ampliar e ressignificar experiências espaciais quando articulado à mediação docente intencional.

Palavras-chave: Lugar; Jogo Didático; Ensino de Geografia; Estudantes do 6º ano.

Abstract

This article examines how the sociocultural and demographic profile of 6th-grade students influences their appropriation of the concept of place in a didactic intervention that employs playful, game-based methodologies through the board game “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar”. The qualitative, case-study research was conducted in a public school located in the Encano neighborhood, in Indaial, southern Brazil, within the scope of the Professional Master’s Program in Geography Education (PROFGEO). Two questionnaires (pre- and post-game) were administered and participant observation was carried out during gameplay. Open-ended responses were analyzed using content analysis supported by a learning-level matrix for the concept of place, while closed-ended data were treated through descriptive statistics. Findings show that the class is highly heterogeneous in terms of age, origin, length of residence, and familiarity with games, which shapes different forms of engagement with the proposal. A shift was observed from less elaborated definitions toward more meaningful understandings of place, as well as changes in how students perceive their neighborhood and school. Question cards emerge as the core element of didactic mediation. The study concludes that the game can broaden and reframe students’ spatial experiences when articulated with intentional teacher mediation.

Keywords: Place; Educational Game; Geography Teaching; Sixth-Grade Student.

Resumen

Este artículo analiza cómo el perfil sociocultural y demográfico de estudiantes de 6.º grado influye en la apropiación del concepto de Lugar en una intervención didáctica mediada por el juego de tablero “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar”. La investigación, de enfoque cualitativo y naturaleza de estudio de caso, se realizó en una escuela pública del barrio Encano, en Indaial (sur de Brasil), en el marco del Máster Profesional en Enseñanza de Geografía (PROFGEO). Se aplicaron dos cuestionarios (antes y después del juego) y se llevó a cabo observación participante durante las partidas. Las respuestas abiertas se analizaron mediante análisis de contenido, apoyado en una matriz de niveles de aprendizaje del concepto de Lugar, mientras que los datos cerrados se trataron con estadística descriptiva. Los resultados muestran que el grupo presenta una marcada heterogeneidad en edad, origen, tiempo de residencia y familiaridad con juegos, lo que condiciona formas diferenciadas de participación. Se observó un desplazamiento desde definiciones poco elaboradas hacia comprensiones más significativas de Lugar, así como cambios en la manera de percibir el barrio y la escuela. Las cartas de preguntas emergen como núcleo de la mediación didáctica. Se concluye que el juego puede ampliar y resignificar las experiencias espaciales cuando se articula con una mediación docente intencional.

Palabras clave: Lugar; Juego Didático; Enseñanza de Geografía; Estudiantes de Sexto.

Introdução

A Geografia escolar enfrenta o desafio de contribuir para a leitura crítica do mundo em um cenário de rápidas transformações socioespaciais e intensificação das mídias digitais. Apesar dos avanços teórico-metodológicos, persistem práticas centradas na memorização de conteúdos descontextualizados, que pouco dialogam com as experiências dos estudantes (Kaercher, 2014; Callai, 2011; Cavalcanti, 2012), arriscando tornar a Geografia irrelevante frente às questões concretas vividas pelos alunos.

O conceito de Lugar ocupa posição estratégica para uma educação geográfica que parta da experiência vivida. Lugar é o espaço investido de significados, memórias, relações

e afetos (Tuan, 1983). Callai e Cavalcanti destacam a importância de partir do lugar de vida dos estudantes — bairro, escola, cidade — para articular o cotidiano a escalas mais amplas (Callai, 2011; Cavalcanti, 2012). Documentos curriculares recentes reforçam essa perspectiva, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, reconhecer a centralidade do Lugar não garante que a prática pedagógica ative os vínculos dos estudantes com o espaço vivido. Frequentemente, a categoria é apresentada de forma abstrata, desvinculada das múltiplas experiências da turma. A escola pública brasileira é marcada por forte heterogeneidade: estudantes de diferentes idades, histórias migratórias, tempos de residência e trajetórias escolares convivem no mesmo espaço. Ignorar essa diversidade esvazia o potencial crítico do conceito de Lugar.

Nesse contexto, metodologias ativas e linguagens próximas do universo juvenil têm ganhado destaque. A ludicidade aparece como estratégia promissora quando articulada a objetivos claros e mediações intencionais. Huizinga (2000) destaca o jogo como atividade cultural estruturante; Kishimoto (2011, 2017) diferencia o jogo educativo de práticas recreativas, sublinhando que o potencial pedagógico emerge com planejamento intencional. Castellar e Vilhena (2010) e Breda (2018) ressaltam que jogos didáticos podem favorecer o raciocínio geográfico, aproximando conteúdos das experiências dos alunos.

Nesse cruzamento entre Lugar, ludicidade e diversidade discente insere-se este artigo. O estudo analisa a aplicação do jogo "Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar" com turmas de 6º ano da Escola Professor Florentino Vetter, no bairro Encano Baixo, Indaial (SC). O jogo tematiza o bairro e seus espaços significativos, mobilizando trajetórias, memórias e percepções dos estudantes.

A heterogeneidade do perfil dos estudantes é aspecto central. As turmas reúnem alunos com idades, origens e tempos de residência distintos, além de situações de distorção idade-série. Essa diversidade repercute nas formas de se relacionar com o bairro, a escola e o jogo. Ainda assim, a produção acadêmica sobre jogos no ensino trata a turma como conjunto homogêneo, sem explorar sistematicamente como o perfil sociocultural influencia os resultados pedagógicos.

O objetivo deste artigo é analisar como o perfil sociocultural e demográfico dos estudantes de 6º ano influencia a apropriação do conceito de Lugar a partir do jogo "Encano e Encantos". Busca-se compreender se e como variáveis como idade, origem, tempo de residência, trajetória escolar e relação com jogos se articulam com os sentidos de Lugar mobilizados antes e depois da intervenção.

A questão orientadora é: como o perfil sociocultural e demográfico interfere na apropriação do conceito de Lugar quando os estudantes participam de um jogo pedagógico sobre o bairro e a escola? O artigo articula revisão teórica sobre Lugar, jogos no ensino de Geografia e diversidade discente com análise de dados de questionários, observação participante e registros de falas durante a aplicação do jogo.

Além desta Introdução, o texto organiza-se em quatro seções: fundamentação teórica (conceito de Lugar, jogos e aprendizagem significativa, diversidade discente); caminhos metodológicos; resultados e discussão (relações entre perfil dos estudantes, engajamento e transformações na compreensão de Lugar); e considerações finais.

O conceito de Lugar no ensino de Geografia

A categoria Lugar ocupa posição central no debate geográfico contemporâneo, especialmente quando se considera sua interface com o ensino. Em termos gerais, Lugar pode ser entendido como o espaço apropriado pelos sujeitos, investido de significados, memórias, práticas e afetos. Tuan (1983) distingue “espaço” e “lugar” ressaltando que o primeiro remete à abertura, à possibilidade, enquanto o segundo é espaço tornado familiar, carregado de experiências que lhe conferem sentido. Nessa perspectiva, Lugar não é apenas um ponto no mapa, mas a espacialização da vida cotidiana, daquilo que é vivido e percebido.

No ensino de Geografia, autores como Callai e Cavalcanti têm sublinhado que o trabalho com o Lugar é condição para que os alunos desenvolvam uma leitura crítica do mundo. Callai (2011) argumenta que a Geografia escolar precisa partir do lugar de vivência dos estudantes, compreendendo o bairro, a escola e a cidade como espaços privilegiados para a problematização de questões ambientais, sociais, econômicas e culturais. Não se trata de “ficar preso” ao local, mas de usá-lo como ponto de partida para estabelecer relações com outras escalas, articulando o vivido ao global.

Cavalcanti (2012) reforça essa perspectiva ao conceber o ensino de Geografia como parte de um processo mais amplo de formação humana. Para a autora, aprender Geografia é aprender a ler o espaço, a compreender as relações sociais que o produzem e a posicionar-se diante delas. O Lugar, nesse contexto, é a base concreta a partir da qual os estudantes podem construir categorias mais abstratas — como território, região, paisagem — e desenvolver competências de análise e intervenção no mundo. Sem a mediação do Lugar, o ensino tende a produzir um conhecimento descolado da vida, pouco mobilizador de valores e atitudes.

Kaercher (2014), ao analisar a prática docente em Geografia, chama a atenção para o risco de uma escola que “não joga com as transformações sociais e culturais do tempo presente”. Ao insistir em práticas centradas na transmissão de conteúdos prontos, a escola nega o potencial dos estudantes como sujeitos de conhecimento. Quando o ensino de Geografia não se abre para as narrativas, percepções e conflitos que atravessam o Lugar vivido pelos alunos, reproduz-se uma visão de mundo neutralizada, pouco crítica e distante dos desafios concretos enfrentados em seu cotidiano.

Essa discussão dialoga diretamente com o contexto da escola pública brasileira, marcada por desigualdades territoriais, mobilidade forçada, precarização do trabalho e da moradia, entre outros processos. O bairro, a rua, a casa, a escola e os espaços de circulação dos estudantes são atravessados por essas contradições, o que confere ao Lugar um caráter ao mesmo tempo familiar e tenso. Trabalhar o conceito de Lugar no ensino de Geografia implica, portanto, reconhecer essas dimensões e criar condições para que os estudantes leiam criticamente o espaço em que vivem, identificando problemas, potenciais e possibilidades de transformação.

Do ponto de vista didático, o Lugar assume, assim, dupla função: é objeto de estudo e, ao mesmo tempo, ponto de partida metodológico. Como objeto, é tematizado em conteúdos que abordam o bairro, a cidade, as paisagens e os usos do espaço; como ponto de partida, serve de ancoragem para a construção de novos conceitos, numa perspectiva de aprendizagem significativa. Essa dupla função exige que o professor conheça o perfil de sua turma, as formas como os estudantes nomeiam e significam o lugar, as memórias que mobilizam, os conflitos que percebem. A heterogeneidade de trajetórias — marcada por diferentes origens geográficas, tempos de residência no bairro e experiências escolares — produz leituras distintas sobre o mesmo lugar, o que representa um desafio e uma oportunidade para o ensino.

Ao trabalhar com o conceito de Lugar no 6º ano, como previsto em documentos curriculares nacionais, abre-se um espaço privilegiado para articular a leitura do bairro e da escola a temas como mobilidade, meio ambiente, uso do solo, serviços públicos, desigualdades socioespaciais, entre outros. A pergunta que se coloca, então, é como mobilizar metodologias e recursos didáticos que consigam trazer essas dimensões à tona, valorizando as vozes dos estudantes e favorecendo a construção coletiva de sentidos sobre o Lugar. É nesse ponto que os jogos didáticos entram em cena como possibilidade de mediação.

Jogos no ensino de Geografia e aprendizagem significativa

O jogo, enquanto prática social, é objeto de reflexão em diferentes campos do conhecimento. Huizinga (2000) descreve o jogo como uma atividade voluntária, delimitada no tempo e no espaço, regida por regras livremente consentidas e dotada de sentidos próprios. Essa dimensão cultural do jogo o coloca como forma de expressão e de criação de significados, que pode assumir contornos educativos quando articulada a objetivos pedagógicos.

Na área da Educação, Kishimoto (2011, 2017) distingue o jogo livre do jogo com intencionalidade didática, enfatizando que, no segundo caso, cabe ao professor planejar, mediar e avaliar a atividade de forma a potencializar aprendizagens. O jogo educativo não é mero “recurso para animar a aula”, mas um dispositivo que, quando bem conduzido, pode favorecer o desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioemocionais e motoras, ao mesmo tempo em que articula conteúdos escolares. Para a autora, o risco é trivializar o jogo, reduzindo-o a um momento de recreação desconectado dos objetivos de aprendizagem.

No ensino de Geografia, a incorporação de jogos tem sido apontada como caminho para aproximar os conteúdos da vivência dos estudantes, estimulando o raciocínio geográfico por meio de situações-problema, desafios e simulações. Castellar e Vilhena (2010) mostram como jogos didáticos podem ser estruturados em torno de categorias geográficas (como Lugar, Paisagem, Região, Território) e de temas como urbanização, meio ambiente e desigualdades sociais. Ao movimentar peças, lançar dados, responder perguntas e tomar decisões, os estudantes são instigados a ler mapas, interpretar informações, localizar-se e posicionar-se frente a conflitos espaciais.

Breda (2018), por sua vez, discute o potencial dos jogos para articular raciocínio, imaginação e leitura crítica do espaço vivido, destacando sua pertinência para o desenvolvimento do pensamento espacial. Ao inserir elementos do cotidiano dos estudantes em um tabuleiro, por exemplo, o jogo pode provocar deslocamentos de olhar, incentivar a comparação entre diferentes áreas do bairro, problematizar usos do solo, evidenciar ausências (de equipamentos públicos, áreas verdes, serviços) e desigualdades. A ludicidade, nesse sentido, atua como linguagem que convoca os sujeitos a interagir, negociar sentidos e construir interpretações sobre o espaço.

A perspectiva da aprendizagem significativa, formulada por Ausubel (1968) e disseminada no Brasil, entre outros, por Moreira (2011), contribui para compreender por que o jogo pode ser um recurso tão potente quando vinculado ao estudo do Lugar. Para Ausubel, a aprendizagem é significativa quando novas informações se relacionam, de modo não arbitrário e substantivo, com conhecimentos prévios já existentes na estrutura

cognitiva do aluno. Esses conhecimentos prévios funcionam como “subsunçores”, isto é, conceitos relevantes e estáveis que servem de ancoragem para o novo. Quando o ensino desconsidera o que o estudante já sabe e vive, prevalecem aprendizagens mecânicas, de curta duração e pouco transferíveis a novos contextos.

Aplicando essa perspectiva ao ensino de Geografia, o jogo pode ser compreendido como um organizador prévio e simultaneamente como situação de aplicação de novos significados. Ao tematizar o bairro, a escola e os espaços frequentados pelos estudantes, o jogo convoca conhecimentos prévios sobre o Lugar, ao mesmo tempo em que introduz novas informações, conceitos e problemas. Se a mediação docente favorece a explicitação, o confronto e a reorganização desses conhecimentos, amplia-se a chance de que ocorram aprendizagens significativas, em que o conceito de Lugar seja ressignificado e aprofundado.

Vygotsky (1999) acrescenta a essa discussão a dimensão sociocultural da aprendizagem, enfatizando que o desenvolvimento de funções psíquicas superiores se dá mediado por instrumentos e signos, em interação com o outro. No contexto escolar, o jogo pode funcionar como instrumento cultural que organiza interações entre estudantes e entre estes e o professor, constituindo um espaço privilegiado para a construção coletiva de significados. A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito central em Vygotsky, ajuda a pensar o jogo como uma situação em que os estudantes, apoiados pelos colegas e pelo professor, conseguem realizar tarefas e elaborar compreensões que não realizariam sozinhos.

Em síntese, os estudos sobre jogos no ensino de Geografia e sobre aprendizagem significativa e sociocultural convergem na ideia de que o potencial pedagógico do jogo depende de três condições principais: (a) alinhamento com objetivos claros de aprendizagem; (b) articulação com os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes; e (c) mediação docente que fomente reflexão, problematização e sistematização. No caso do jogo “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar”, isso implica conceber o tabuleiro, as cartas e as regras de modo a tematizar o bairro e a escola como Lugares, instigando os estudantes a explicitar suas percepções, afetos e conhecimentos sobre o espaço vivido.

Diversidade discente, migrações e trajetórias escolares: implicações para o Lugar

A discussão sobre Lugar e jogos no ensino de Geografia não pode prescindir de uma atenção cuidadosa à diversidade discente. As turmas com as quais o professor trabalha

são compostas por sujeitos com idades, histórias familiares, origens geográficas e trajetórias escolares distintas. Há estudantes que sempre residiram no mesmo bairro, outros que chegaram recentemente por motivos de trabalho, estudo ou reconfigurações familiares; alguns vivenciam situações de distorção idade-série, outros percorrem uma trajetória considerada “regular”; há diferenças de gênero, raça, classe e inserção no mercado de trabalho, entre muitos outros marcadores.

Essa heterogeneidade não é apenas um dado descritivo: ela se desdobra em modos diferenciados de experimentar o Lugar. Estudantes que nasceram e cresceram no bairro tendem a acumular memórias, vínculos afetivos e redes de sociabilidade que conferem ao lugar um caráter de familiaridade e pertencimento. Por outro lado, estudantes migrantes podem vivenciar o mesmo espaço com certo estranhamento, experimentando-o como “novo”, “inseguro” ou “pouco compreensível”. A forma como a escola acolhe essas trajetórias, reconhece ou invisibiliza essas experiências, também influencia profundamente os sentidos de Lugar atribuídos ao bairro e à própria instituição escolar.

Autores da didática da Geografia, como Kaercher, Callai e Cavalcanti, têm enfatizado que considerar o estudante como sujeito histórico implica levar a sério suas condições concretas de existência e suas diferentes formas de se posicionar no espaço (Callai, 2011; Cavalcanti, 2012; Kaercher, 2014). Isso significa, entre outras coisas, reconhecer que a turma não é homogênea e que o mesmo conteúdo — por exemplo, o estudo do bairro — pode interpelar de modo distinto estudantes com perfis variados. Enquanto para alguns o bairro pode ser associado à ideia de “casa”, “família” e “proteção”, para outros pode estar ligado a experiências de violência, preconceito, precarização de serviços públicos ou rupturas familiares.

No campo específico dos jogos, essa diversidade se expressa também na relação diferenciada dos estudantes com a ludicidade. Há aqueles que têm longa familiaridade com jogos de tabuleiro e jogos digitais, participam de brincadeiras em família, frequentam espaços coletivos de lazer; outros podem ter menos acesso a esses objetos e experiências, em função de condições econômicas, culturais ou de tempo. Isso significa que um mesmo jogo pedagógico pode ser percebido ora como oportunidade de expressão e protagonismo, ora como situação de exposição e insegurança, dependendo do histórico de cada estudante.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, levar em conta essas diferenças implica planejar intervenções que não apenas “usem o bairro como exemplo”, mas que criem espaços para que múltiplas vozes sobre o Lugar sejam ouvidas, confrontadas e ressignificadas. Quando se trata de um bairro como Encano Baixo, marcado por dinâmicas de crescimento urbano, presença de áreas rurais, fluxos de trabalhadores e estudantes, essa

pluralidade de experiências tende a ser ainda mais intensa. A própria escola, enquanto instituição situada nesse espaço, é atravessada por expectativas diversas: para alguns, é lugar de proteção e possibilidade de mobilidade social; para outros, pode ser sentida como espaço de disciplina rígida, desvalorização de saberes locais ou de vivências de fracasso escolar.

Ao articular Lugar, jogos e diversidade discente, este estudo assume a hipótese de que o perfil sociocultural e demográfico dos estudantes interfere na forma como o jogo é apropriado e na maneira como o conceito de Lugar é construído. A análise dos dados, portanto, não se limitará a verificar se “o jogo funciona” ou se há “aprendizagem” de forma geral, mas buscará compreender quais grupos de estudantes se engajam mais, quais discursos sobre o bairro e a escola são mobilizados, quem se reconhece no tabuleiro e nas cartas, quais narrativas emergem ou permanecem silenciadas.

Posto isto, a fundamentação teórica apresentada nesta seção procura evidenciar que: (a) o Lugar é categoria central para uma educação geográfica crítica, especialmente no 6º ano; (b) os jogos podem funcionar como linguagem potente para tematizar o Lugar e favorecer aprendizagens significativas, desde que planejados e mediados com intencionalidade; e (c) a diversidade discente — marcada por origens, tempos de residência, trajetórias escolares e relações diferenciadas com a ludicidade — precisa ser concebida como dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como cenário. É a partir dessa base que se estruturam os caminhos metodológicos e a análise dos dados empíricos apresentados nas seções seguintes.

Caminhos metodológicos

Abordagem metodológica

O estudo aqui apresentado constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO). O percurso investigativo teve início com uma revisão teórica sobre o conceito de Lugar no ensino de Geografia, sobre o uso de jogos didáticos e sobre a diversidade discente na escola pública, articulando esses referenciais à construção e aplicação do jogo de tabuleiro “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar”. A partir desse quadro teórico e da experiência docente do pesquisador na escola campo, foram delineados os objetivos e os procedimentos metodológicos da investigação, com foco na relação entre o perfil dos estudantes e a apropriação do conceito de Lugar.

Para responder à questão de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que busca compreender significados, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Minayo, 2002; Eiterer et al., 2010). A pesquisa qualitativa é particularmente adequada quando o interesse recai sobre processos, relações, percepções e construções simbólicas, mais do que sobre a mensuração de variáveis isoladas. No caso deste estudo, o foco recai justamente sobre as formas como os estudantes significam o bairro, a escola e o jogo, bem como sobre as transformações em suas compreensões de Lugar ao longo da intervenção pedagógica.

O trabalho também se caracteriza como pesquisa participante, uma vez que o pesquisador atuou simultaneamente como professor das turmas investigadas, envolvido no planejamento, aplicação e avaliação do jogo em contexto real de sala de aula. Essa posição, conforme argumenta Minayo (2002), permite um contato mais estreito com o cotidiano escolar, possibilitando observar nuances de interação, linguagem e afeto que dificilmente seriam captadas por um pesquisador externo. Ao mesmo tempo, exige uma postura reflexiva e ética, de modo a reconhecer e explicitar a dupla condição de professor-pesquisador, bem como os limites e possibilidades dessa inserção.

No plano mais geral da metodologia científica, o estudo aproxima-se de um estudo de caso (Gil, 2002; Severino, 2013), voltado à análise aprofundada de uma realidade particular: duas turmas de 6º ano de uma escola pública localizada no bairro Encano Baixo, município de Indaial (SC), em um determinado recorte temporal. A intenção não é produzir generalizações estatísticas, mas construir compreensões densas sobre o fenômeno investigado — no caso, a relação entre perfil discente, jogo e construção do conceito de Lugar — que possam dialogar com outras pesquisas e contextos.

Essa combinação entre abordagem qualitativa, pesquisa participante e estudo de caso permitiu articular, ao longo do percurso, diferentes fontes de informação: dados de perfil dos estudantes, respostas a questionários, registros de observação, falas produzidas durante o jogo e percepções expressas no pós-jogo. Como será detalhado a seguir, esses materiais foram analisados de forma integrada, com o apoio de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e de uma matriz de aprendizagem significativa inspirada em Ausubel (1968) e Moreira (2011), organizada em níveis de apropriação do conceito de Lugar.

Participantes e contexto

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Fundamental Professor Florentino Vetter, localizada no bairro Encano Baixo, município de Indaial, no Vale do Itajaí (SC). Trata-se de uma escola pública que atende estudantes de diferentes localidades do

município, sobretudo dos bairros Encano Baixo, Encano Central e Encano Alto, em um contexto marcado pela coexistência de áreas urbanas e rurais, pela presença de atividades industriais e de serviços e por processos de expansão urbana recentes. Esses elementos compõem um cenário socioespacial que torna o bairro um campo fértil para a problematização do conceito de Lugar, envolvendo questões como mobilidade, uso do solo, disponibilidade de equipamentos públicos e relações de pertencimento.

Participaram da pesquisa 33 estudantes, distribuídos em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. O 6º ano foi selecionado por representar o início dos anos finais, momento em que, conforme o Currículo Base do Território Catarinense (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019), o componente de Geografia enfatiza o estudo do “lugar de vivência” do aluno, articulando-o a escalas mais amplas. A escolha desse segmento, portanto, reforça a pertinência pedagógica da intervenção com o jogo e a centralidade do conceito de Lugar no planejamento curricular.

A amostra contemplou estudantes com idades distintas, naturalidades variadas e diferentes tempos de residência no bairro, bem como alunos em situação de distorção idade-série. Foram incluídos todos os estudantes matriculados nas turmas no período da intervenção, não havendo critérios de exclusão; a participação foi condicionada apenas à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes. A diversidade da turma foi compreendida não como obstáculo, mas como elemento constitutivo do objeto de estudo, uma vez que diferentes trajetórias de vida tendem a produzir diferentes experiências de Lugar.

As principais características da amostra — idade, gênero, naturalidade, tempo de residência no bairro, situação escolar, entre outras — são sintetizadas no Quadro 2, que será retomado na seção de resultados para discutir o perfil sociocultural e demográfico dos estudantes.

Ao situar a pesquisa nesse contexto específico, assume-se que os resultados e interpretações elaborados ao longo do artigo estão intrinsecamente vinculados às condições concretas da escola, do bairro e da composição das turmas, o que será retomado nas considerações finais ao discutir os limites e as possibilidades de generalização.

Instrumentos de produção de dados

A produção de dados foi organizada em três momentos principais, combinando instrumentos de natureza distinta, de modo a favorecer a triangulação de informações (Minayo, 2002; Eiterer et al., 2010):

Questionário diagnóstico (pré-jogo)

Antes da aplicação do jogo, os estudantes responderam a um questionário que contemplava:

- a) questões de identificação e perfil (idade, gênero, naturalidade, bairro de residência, tempo de moradia no local, trajetória escolar, relação com jogos no cotidiano);
- b) questões sobre suas percepções do bairro e da escola (sentimento de pertencimento, lugares que gostam ou não gostam, problemas percebidos, memórias significativas);
- c) questões abertas sobre o conceito de Lugar e sobre o que entendiam por “lugar onde vivem”.

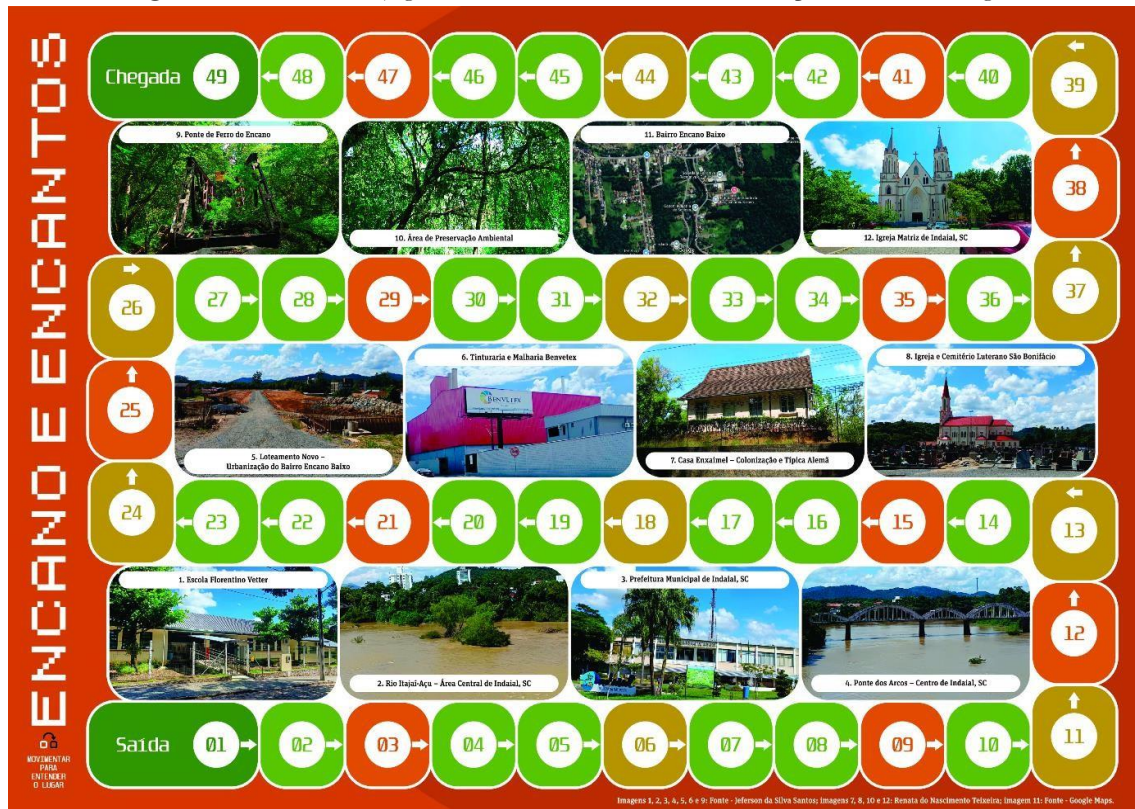
Esse primeiro instrumento teve como função levantar conhecimentos prévios, vínculos afetivos e representações sobre o Lugar, além de caracterizar a heterogeneidade da turma.

Intervenção pedagógica com o jogo “Encano e Encantos”

Na sequência, foi realizada a aplicação do jogo de tabuleiro “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar” em aulas de Geografia do 6º ano. O jogo, concebido inicialmente no âmbito da dissertação, tematiza o bairro encano e seus espaços significativos, por meio de um tabuleiro que representa o território e de baralhos de cartas com perguntas, desafios e eventos relacionados ao cotidiano dos estudantes. Os alunos foram organizados em grupos e convidados a jogar, seguindo as regras previstas no manual.

Durante a intervenção, o professor-pesquisador realizou observação participante, registrando em diário de campo aspectos como: nível de engajamento, formas de participação, interações entre os estudantes, falas relacionadas ao bairro e à escola, conflitos e negociações de sentidos. Esses registros foram posteriormente sistematizados e articulados às respostas dos questionários.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo “Encano e Encantos: movimentar para entender o lugar”



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 2 – Exemplos de cartas de perguntas e eventos do jogo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Questionário avaliativo (pós-jogo)

Após a intervenção, os estudantes responderam a um segundo questionário, composto por: a) questões sobre a experiência com o jogo (o que mais gostaram, o que menos gostaram, dificuldades encontradas, elementos que consideraram mais importantes para aprender sobre o lugar); b) questões abertas e fechadas sobre o conceito de Lugar, sobre o bairro e sobre a escola, formuladas de modo a permitir a comparação com o questionário diagnóstico; c) questões específicas sobre se o jogo os ajudou a pensar de forma diferente o lugar onde vivem e a escola que frequentam.

Esse instrumento teve como objetivo captar percepções sobre a intervenção e indícios de transformações nas compreensões de Lugar e nos vínculos com o bairro e com a escola. A combinação entre questionários e observação participante permitiu cruzar dados declarados (respostas escritas) com manifestações observadas no decorrer do jogo, aproximando-se das recomendações de Minayo (2002) e Eiterer et al. (2010) sobre a importância de articular diferentes técnicas em pesquisas qualitativas em educação.

Procedimentos de análise

Os dados produzidos foram analisados a partir de procedimentos complementares. As questões fechadas dos questionários foram organizadas em planilhas eletrônicas e tratadas por meio de estatística descritiva simples, com cálculo de frequências absolutas e relativas. Esses resultados subsidiaram a caracterização do perfil dos estudantes (idade, origem, tempo de residência, relação com jogos) e a síntese de algumas percepções sobre o bairro, a escola e o jogo. No artigo, esses dados serão apresentados em forma de tabelas e gráficos (por exemplo, distribuição por idade, naturalidade, sentimento de pertencimento ao bairro), retomados na seção de resultados.

As questões abertas dos questionários e os registros de observação participante foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011), em um processo que envolveu três etapas principais: a) leitura flutuante do material, buscando apreender sentidos gerais e recorrências; b) definição de categorias de análise, articulando dimensões teóricas (lugar, pertencimento, vínculos afetivos, problemas e potências do bairro, percepções sobre a escola, relação com o jogo) e dimensões emergentes a partir das falas dos estudantes; c) categorização propriamente dita, com a codificação das unidades de registro (palavras, expressões, trechos de respostas) nas categorias definidas.

Paralelamente, foi construída uma matriz de aprendizagem significativa do conceito de Lugar, inspirada nos aportes de Ausubel (1968) e Moreira (2011), que permitiu classificar as respostas dos estudantes em três níveis:

Nível 1 – Não significativa: respostas vagas, tautológicas ou desvinculadas do conceito, que reduzem Lugar a “qualquer lugar” ou a definições muito genéricas, sem relação com a experiência;

Nível 2 – Parcialmente significativa: respostas que apontam algum elemento conceitual (por exemplo, a ideia de espaço vivido) ou afetivo (pertencimento, memórias), mas de forma fragmentada ou pouco articulada;

Nível 3 – Significativa: respostas que articulam, de modo mais elaborado, dimensões espaciais, sociais e afetivas, reconhecendo o Lugar como espaço vivido, dotado de relações, conflitos, memórias e usos concretos.

Essa matriz foi aplicada às respostas sobre o conceito de Lugar nos questionários pré e pós-jogo. Para cada estudante, foi atribuído um nível em cada momento, o que possibilitou analisar deslocamentos ao longo da intervenção. A lógica da matriz e exemplos de respostas associadas a cada nível serão apresentados no Quadro 1, de modo a tornar o procedimento transparente ao leitor.

Quadro 1 – Matriz de níveis de aprendizagem do conceito de Lugar e exemplos de respostas

Nível de aprendizagem	Características da compreensão de Lugar	Indicadores usados na codificação	Exemplo de resposta de estudante
Nível 1 – Compreensão pouco elaborada/descritiva	Lugar é entendido de forma genérica , como “qualquer espaço” onde as pessoas estão. A resposta tende a listar exemplos (rua, cidade, país) e funções (viver, estudar, trabalhar), sem explicitar memórias, identidades ou relações sociais mais profundas.	• Uso de expressões amplas, como “qualquer espaço” • Ênfase em localização e função (“onde a gente vive, estuda, trabalha”). • Ausência de referências a memórias, lembranças, conflitos ou diferenças de percepção entre pessoas.	“Lugar é qualquer espaço onde as pessoas ou os seres vivos estão, como uma rua, uma cidade ou até um país. É onde a gente vive, estuda, trabalha ou se diverte.”
Nível 2 – Compreensão parcialmente significativa	Lugar é associado a afetos (gostar, se identificar) e a espaços importantes da vida (casa, bairro, escola), mas a resposta ainda é curta e pouco articulada. Aparece a ideia de vínculo, mas sem detalhar memórias, histórias, conflitos ou dimensões sociais mais amplas.	• Referência a gosto, identificação, importância (“as pessoas gostam”, “se identificam”). • Menção a espaços do cotidiano (casa, bairro, escola) como “lugares especiais”. • Ainda não articula explicitamente memórias, experiências marcantes ou relações de poder/conflito no espaço.	“Lugar é um local que as pessoas gostam e com o qual se identificam.”
Nível 3 – Compreensão significativa	Lugar é compreendido como espaço vivido , que guarda memórias boas e ruins, experiências, relações e identidades. A resposta articula dimensões espaciais, afetivas e temporais , aproximando-se da concepção de Lugar como espaço de experiência, memória e pertencimento.	• Menção explícita a memórias, lembranças, saudades, experiências de vida. • Reconhecimento de que o Lugar “guarda” o que as pessoas viveram num período. • Indícios de que o Lugar envolve tanto aspectos positivos quanto negativos da experiência.	“Lugar é um ambiente que guarda memórias boas e ruins, que descreve o que vivemos durante um período.”

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Por fim, procedeu-se ao cruzamento entre as categorias analíticas derivadas da análise de conteúdo, os níveis de aprendizagem e as variáveis de perfil (idade, origem,

tempo de residência no bairro, situação escolar, relação com jogos). Esse cruzamento, ainda que não estatisticamente inferencial, permitiu identificar tendências e padrões, como, por exemplo, se determinados grupos (estudantes recém-chegados ao bairro, estudantes em distorção idade-série, alunos que jogam com maior frequência) apresentaram trajetórias específicas de engajamento no jogo e de apropriação do conceito de Lugar.

A articulação entre esses procedimentos de análise gerou o conjunto de eixos interpretativos que estruturam a seção de resultados e discussão, na qual se busca evidenciar como o perfil dos estudantes se relaciona com suas experiências lúdicas e com os sentidos de Lugar produzidos antes e depois da intervenção

Resultados e discussão

Perfil dos estudantes: uma turma heterogênea

Os dados da pesquisa, sintetizados no Quadro 2, evidenciam que as turmas de 6º ano envolvidas na pesquisa constituem um grupo heterogêneo do ponto de vista sociodemográfico e da relação com jogos.

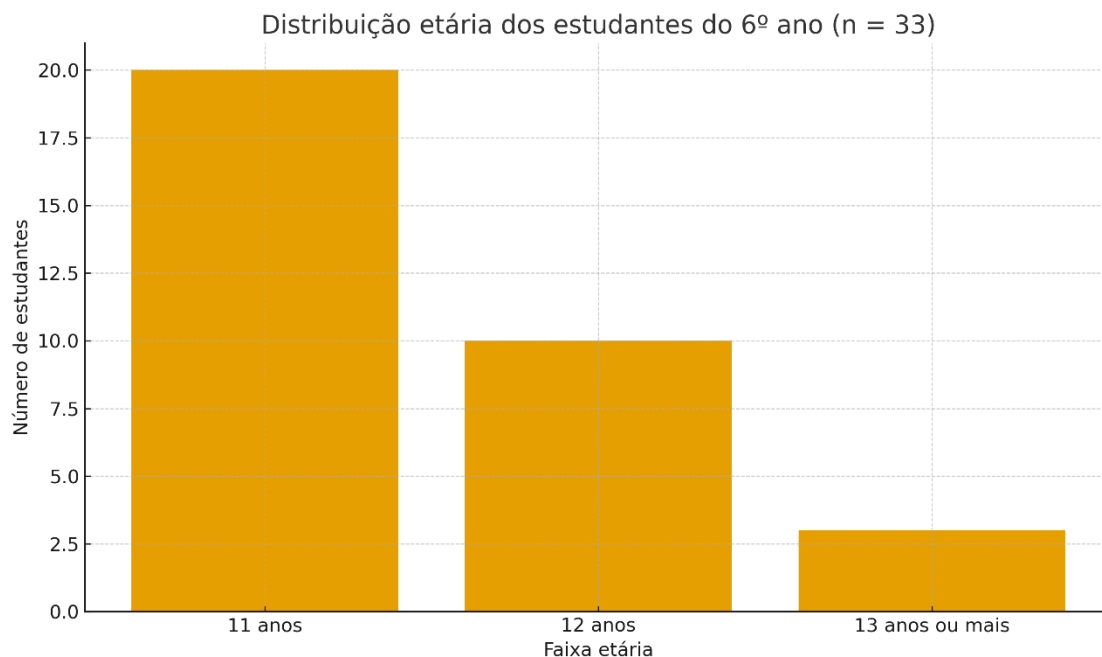
Quadro 2 – Perfil sociodemográfico e lúdico dos estudantes

Variável	Categoria	Frequência (n)	Percentual (%)
Idade	11 anos	20	60,6
Idade	12 anos	10	30,3
Idade	13 anos ou mais	3	9,1
Gênero	Feminino	17	51,5
Gênero	Masculino	16	48,5
Naturalidade	Santa Catarina	25	75,0
Naturalidade	Pará	3	9,1
Naturalidade	Paraná	2	6,1
Naturalidade	Ceará	1	3,0
Naturalidade	Venezuela	2	6,1
Frequência de jogos	Joga diariamente	12	36,4
Frequência de jogos	Joga às vezes	17	51,5
Frequência de jogos	Raramente/nunca joga	4	12,1

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Em termos de faixa etária, observa-se que a maioria dos estudantes possui 11 anos (20 alunos, 60,6%), seguida pelos que têm 12 anos (10 alunos, 30,3%) e por um grupo menor com 13 anos ou mais (3 alunos, 9,1%), conforme ilustrado na Figura 3. Essa distribuição confirma a predominância da idade considerada "esperada" para o 6º ano, mas também revela a presença de estudantes em situação de **distorção idade-série, o que dialoga com o quadro nacional de trajetórias escolares não lineares e aponta desafios adicionais para o trabalho pedagógico.

Figura 3 – Idade dos estudantes do 6º ano



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

No que se refere ao gênero, há uma distribuição relativamente equilibrada: 17 estudantes se declararam do gênero feminino (51,5%) e 16 do gênero masculino (48,5%), conforme apresentado no Quadro 2. Do ponto de vista desta pesquisa, interessa menos a diferença numérica e mais o fato de se tratar de turmas mistas, nas quais meninos e meninas compartilham experiências escolares e de lugar em condições quantitativamente semelhantes.

A naturalidade dos estudantes revela uma composição marcada por forte presença local, mas também por mobilidade. Três quartos da turma (25 estudantes, 75,0%) são naturais de Santa Catarina, enquanto os demais nasceram em outros estados brasileiros — Pará (3 estudantes, 9,1%), Paraná (2 estudantes, 6,1%), Ceará (1 estudante, 3,0%) — ou em outro país: Venezuela (2 estudantes, 6,1%). Esses dados, sintetizados no Quadro 1, reforçam a inserção da escola em um território que combina enraizamento e fluxos migratórios, o que tende a se refletir em experiências diferenciadas de pertencimento ao bairro e à escola. Estudantes oriundos de outros estados e de outro país ampliam o repertório cultural e as referências de lugar em circulação na turma.

Outro aspecto relevante do perfil é a frequência com que os estudantes jogam. De acordo com o Quadro 2, 12 estudantes (36,4%) afirmam jogar diariamente, 17 (51,5%) declaram jogar "às vezes" e apenas 4 (12,1%) relatam jogar raramente ou nunca. Isso indica que a maior parte da turma possui familiaridade com a linguagem dos jogos — sobretudo digitais —, o que constitui um recurso importante para a proposta didática com o jogo

"Encano e Encantos". Ao mesmo tempo, a existência de um grupo que pouco joga demanda mediação cuidadosa, de modo a não excluir ou constranger esses estudantes.

Em síntese, trata-se de um grupo composto por:

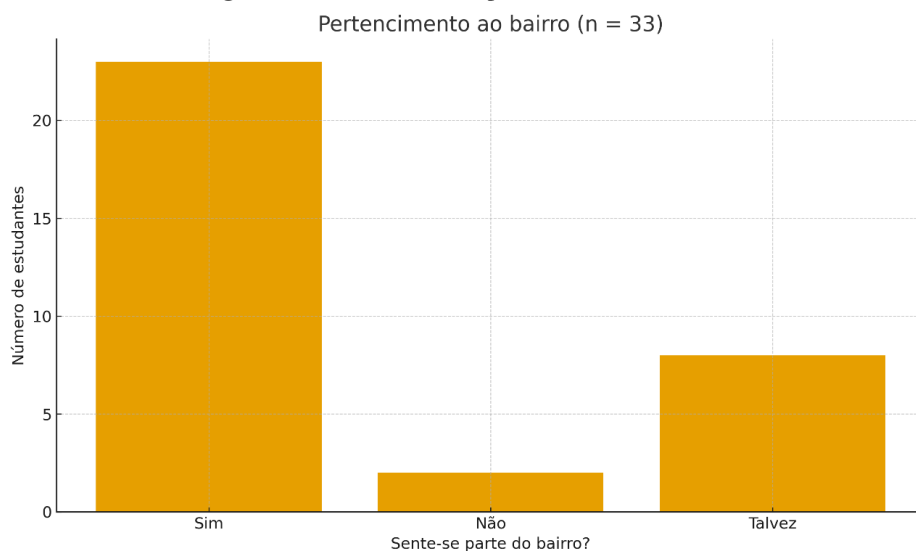
- Estudantes em diferentes momentos da trajetória escolar (com e sem distorção idade-série);
- Sujeitos com origens geográficas diversas (incluindo outros estados e outro país);
- Níveis variados de familiaridade com jogos.

Essa heterogeneidade de perfil é central para a análise, pois influencia a forma como cada estudante se relaciona com o bairro, com a escola, com o jogo e, conseqüentemente, com o conceito de Lugar. Ela não é pano de fundo, mas dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem investigado.

Conhecimentos prévios e vínculos afetivos com o lugar

Os dados da pesquisa também permitem mapear conhecimentos prévios e vínculos afetivos com o lugar. Uma maioria expressiva afirma sentir-se parte do bairro onde vive, enquanto uma parcela menor declara não se sentir pertencente ou responde "talvez", conforme ilustrado na Figura 3a. Há, portanto, uma base importante de pertencimento, mas também um grupo que mantém relação ambivalente ou distanciada com o bairro.

Figura 3a – Sentimento de pertencimento ao bairro

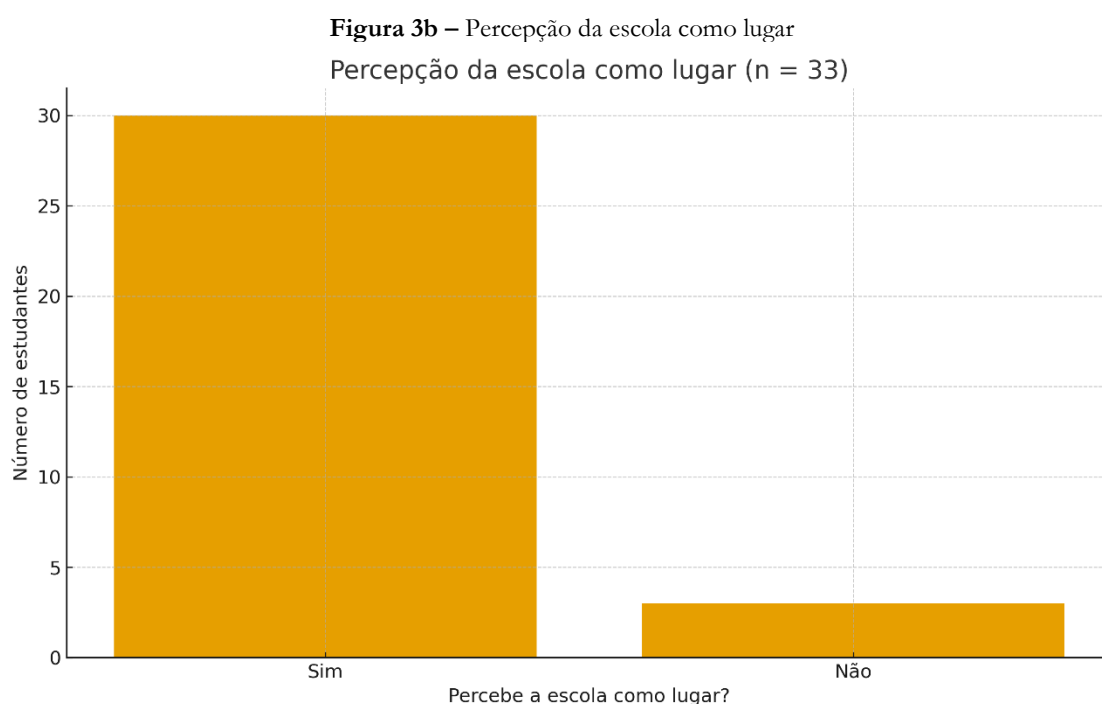


Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Quando convidados a mencionar lugares especiais no cotidiano, os estudantes destacam prioritariamente a casa e o ambiente familiar, seguidos de rios, áreas naturais, praças, quadras e outros espaços de convivência. Essas respostas aproximam-se da

concepção de Lugar em Tuan, articulando elementos físicos, sociais e afetivos na construção de significados: o lugar é onde se concentram memórias, experiências marcantes e relações.

No que diz respeito à escola, a maior parte dos estudantes a reconhece como Lugar significativo, com vínculos, memórias e sentimentos associados; apenas uma minoria declara não percebê-la dessa forma, como mostra a Figura 3b. Isso confirma o papel da escola como espaço de socialização e construção de identidades, ao mesmo tempo em que sinaliza experiências escolares menos positivas para alguns estudantes, possivelmente associadas a reprovações, conflitos ou desmotivação.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As respostas abertas sobre o conceito de Lugar variam desde formulações genéricas ("qualquer lugar", "onde a gente está") até definições mais elaboradas, que o reconhecem como espaço vivido, carregado de memórias e relações. Algumas se aproximam explicitamente da ideia de "ambiente em que construímos memórias boas e ruins" ou "local com o qual as pessoas se identificam". A partir dessas respostas, foi construída a matriz de níveis de aprendizagem (Quadro 1), que classifica as formulações em não significativas, parcialmente significativas e significativas.

O panorama pré-jogo indica, de um lado, que os estudantes já dispõem de um repertório relevante de vivências e representações sobre bairro, escola e Lugar; de outro, evidencia a presença de compreensões pouco elaboradas, que abrem espaço para

intervenção pedagógica. À luz de Ausubel, esses conhecimentos prévios podem funcionar como subsunçores para aprendizagens significativas, desde que mobilizados adequadamente.

A aplicação do jogo: engajamento diferenciado

Em relação à cultura lúdica, os dados de perfil apresentados no Quadro 2 mostram três grupos: estudantes que jogam diariamente, que jogam "às vezes" e que jogam raramente ou nunca. Essa diferença se expressa de forma clara na aplicação do jogo "Encano e Encantos".

A observação participante registrou um engajamento geral elevado, com curiosidade diante do tabuleiro, das cartas e das regras. Estudantes com maior familiaridade com jogos, sobretudo digitais, assumiram rapidamente a liderança na leitura das regras, na negociação de estratégias e na condução das jogadas, fazendo analogias com outros games e mobilizando espontaneamente habilidades de espacialização e tomada de decisão.

Já alguns estudantes que declararam jogar pouco demonstraram, nas primeiras rodadas, maior hesitação, recorrendo com frequência ao apoio do professor ou de colegas para compreender a dinâmica. Progressivamente, passaram a se engajar mais, especialmente quando perceberam que as cartas tratavam de lugares e situações muito próximos de seu cotidiano — ruas, pontes, campos de futebol, áreas de lazer, a própria escola. Isso confirma o potencial de jogos que tematizam o cotidiano como dispositivos de inclusão, tal como apontam Kishimoto e Castellar & Vilhena.

As interações durante o jogo evidenciaram debates relevantes sobre o bairro e o conceito de Lugar. Diante de cartas que indagavam o que torna um lugar especial, emergiram posições que enfatizavam aspectos físicos ("rua tranquila", "bairro bonito") e outras centradas em memórias e relações ("onde estão meus amigos", "onde está a minha família"). Estudantes com diferentes tempos de residência compararam o Encano a outros lugares onde já moraram, complexificando a visão coletiva do território. Nessa perspectiva, o jogo atuou como instrumento de mediação sociocultural (Vygotsky), organizando interações que favoreceram a explicitação e o confronto de diferentes leituras de Lugar.

Transformações conceituais e percepção do bairro

Os dados da pesquisa permitem analisar transformações na compreensão do conceito de Lugar e na percepção do bairro após a intervenção. Em termos de experiência lúdica, a grande maioria afirmou ter gostado de jogar e manifestou interesse em repetir a

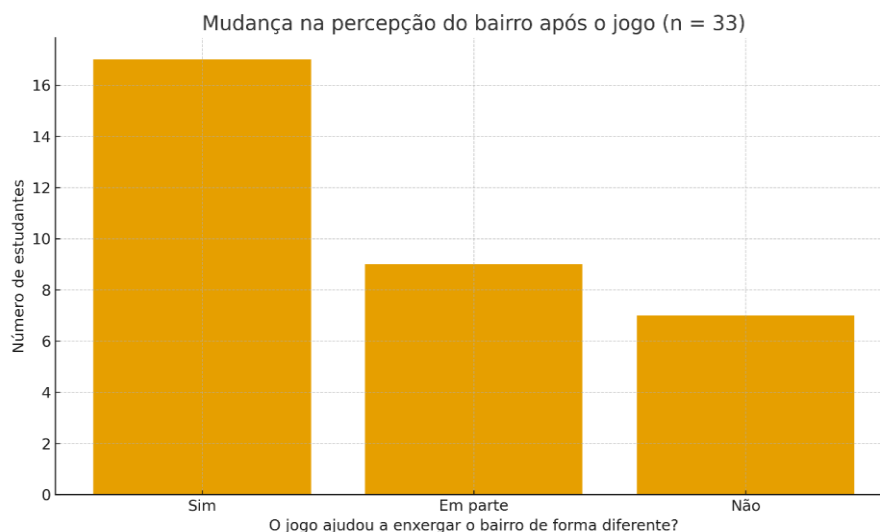
atividade, indicando que o jogo foi percebido como prática prazerosa e motivadora. A maior parte também declarou que o jogo contribuiu para compreender melhor os conteúdos de Geografia, embora um grupo expressivo tenha optado pela alternativa “talvez”, sinalizando uma percepção intermediária dessa relação.

A comparação entre respostas pré e pós-jogo, à luz da matriz do Quadro 1, revela uma evolução qualitativa em parcela significativa da turma: diminuem as respostas não significativas e aumentam as parcialmente significativas e significativas. Entre as definições produzidas após a intervenção, destacam-se formulações como:

“Lugar é um ambiente que guarda memórias boas e ruins, que descreve o que vivemos durante um período”. “Lugar é o ambiente onde a gente vive e constrói memórias com a família, com os amigos e com a escola”.

Essas respostas aproximam-se da concepção de Lugar como espaço vivido, presente em Tuan,, Callai e Cavalcanti, e sugerem que o jogo contribuiu para aprofundar e ressignificar a compreensão dos estudantes, articulando experiência cotidiana e categoria geográfica. Quanto à percepção do bairro, os dados apresentados na Figura 3c são igualmente expressivos: uma parte importante dos estudantes afirma ter passado a enxergar o encano de maneira diferente após o jogo, enquanto outros indicam mudanças parciais ou ausência de mudança.

Figura 3c – Mudança da percepção quanto ao bairro após a realização do jogo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

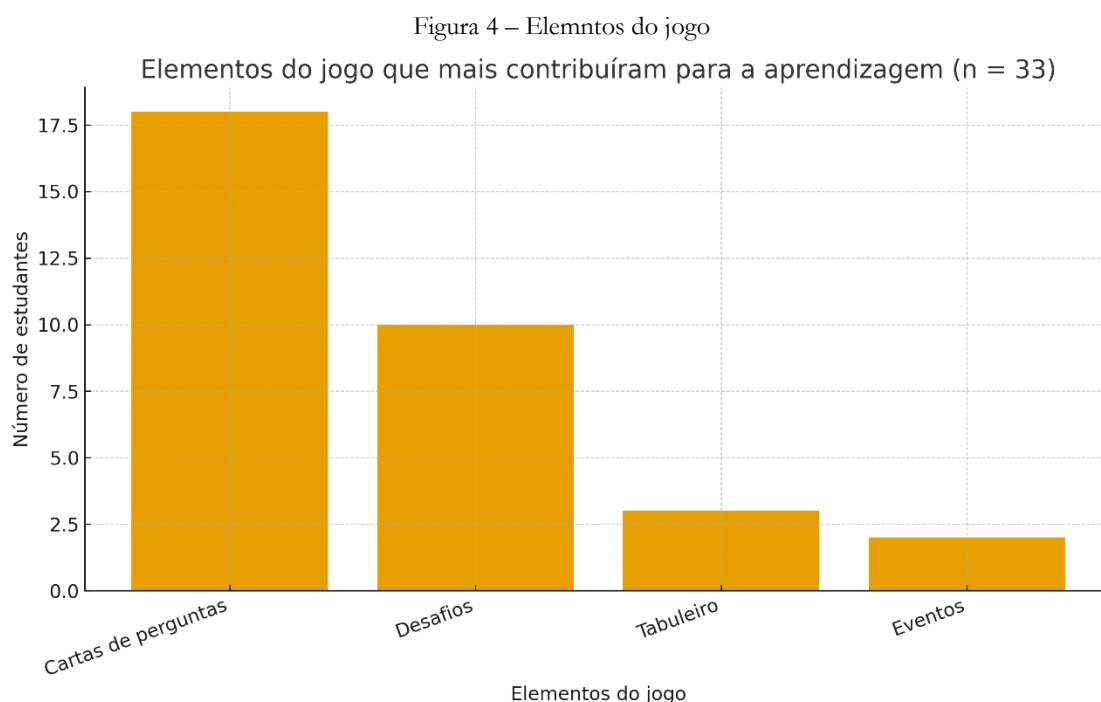
As justificativas enfatizam orgulho, valorização e reconhecimento histórico, bem como a percepção de que o bairro abriga memórias, histórias familiares, problemas e potencialidades antes pouco consideradas. Para estudantes migrantes, o jogo possibilitou

conhecer melhor o bairro e sentir-se mais parte dele; para estudantes com enraizamento familiar, favoreceu a valorização de aspectos até então naturalizados.

Ao mesmo tempo, o fato de alguns estudantes declararem apenas pequenas mudanças ou nenhuma alteração na forma de ver o bairro indica que o impacto do jogo não é uniforme. Em geral, trata-se de alunos que já demonstravam, no pré-jogo, visão relativamente positiva e informada sobre o Encano, ou cujo engajamento na atividade foi mais oscilante. Isso reforça a necessidade de reconhecer apropriações diferenciadas e evitar leituras homogêneas sobre os efeitos da intervenção.

Elementos do jogo como mediação da aprendizagem

Quando convidados a indicar os elementos do jogo que mais contribuíram para aprender sobre o lugar, a maioria dos estudantes mencionou as cartas de perguntas, seguidas pelos desafios; em menor proporção, foram citados o tabuleiro e os eventos, conforme evidencia a figura 4.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As justificativas indicam que as cartas são percebidas como o momento em que “tinha que pensar sobre o bairro”, “tinha perguntas sobre o lugar onde a gente mora” ou “explicava coisas que eu não sabia”, sugerindo que, do ponto de vista dos estudantes, é ali que o conteúdo geográfico se torna mais explícito. Os desafios aparecem associados à ideia de testar conhecimentos e resolver problemas, funcionando como espaço de protagonismo,

especialmente para quem demonstra maior segurança com os conteúdos escolares e maior familiaridade com jogos.

O tabuleiro, embora menos citado como elemento “mais importante”, cumpre papel central de espacialização das discussões, permitindo que os estudantes visualizem ruas, equipamentos, áreas naturais e outros pontos do bairro em sua disposição territorial. Os eventos introduzem situações imprevistas (enchentes, melhorias urbanas, problemas de infraestrutura), que funcionam como gatilhos para discutir conflitos, vulnerabilidades e possibilidades de transformação no território.

À luz de Castellar & Vilhena, Kishimoto e Breda, o jogo “Encano e Encantos” configura-se como um dispositivo didático complexo, no qual diferentes elementos se articulam para produzir experiências de aprendizagem. Os dados indicam, contudo, que, na perspectiva dos estudantes, são sobretudo as perguntas e as discussões que elas desencadeiam que se consolidam como núcleo da mediação didática. Isso reforça a ideia de que o jogo não substitui a mediação docente: o potencial formativo emerge da combinação entre situação lúdica, problematização e diálogo.

Considerações finais

O artigo analisou como o perfil sociocultural e demográfico de estudantes de 6º ano influencia a apropriação do conceito de Lugar na intervenção com o jogo “Encano e Encantos”, desenvolvido na Escola Professor Florentino Vetter (Indaial/SC). Articulando teoria sobre Lugar, ludicidade e diversidade discente com dados de questionários e observação, buscou-se compreender não apenas se o jogo funciona, mas como e para quem ele transforma a visão sobre o bairro, a escola e o conceito de Lugar.

Os resultados indicam que a heterogeneidade do perfil discente é a dimensão estruturante da aprendizagem. Diferenças de idade, origem, tempo de residência, trajetória escolar e familiaridade com jogos produzem disposições distintas quanto ao engajamento e às respostas sobre o Encano. Estudantes enraizados e migrantes partem de repertórios desiguais de memórias, o que se expressa nas formas diferenciadas de construção de pertencimento.

A análise dos níveis de aprendizagem revela que o jogo atua como mediador potente para ressignificar o conceito, se articulado à mediação docente. Observou-se redução de respostas pouco elaboradas e aumento de formulações que integram dimensões espaciais, afetivas e sociais. As mudanças na forma de ver o bairro sugerem que a intervenção contribuiu para reorganizar narrativas sobre o território próximo.

Os estudantes apontam as cartas de perguntas e discussões como núcleo da aprendizagem. Isso reforça que o potencial pedagógico está menos na mecânica e mais na articulação entre situação lúdica, problematização e diálogo, exigindo mediação ativa do professor.

O estudo contribui para o ensino de Geografia em três direções: explícita como trabalhar o conceito de Lugar no 6º ano; evidencia que jogos podem dialogar com a heterogeneidade discente sem perder densidade conceitual; e apresenta uma matriz de análise (Quadro 1) aplicável a outras pesquisas.

É importante reconhecer limites: trata-se de estudo de caso, em uma escola, com recorte temporal específico e jogo concebido para um contexto particular, demandando cautela na transposição para outras realidades.

Esses limites abrem possibilidades para pesquisas futuras: estudos comparativos entre diferentes contextos; pesquisas longitudinais acompanhando estudantes ao longo do ano; adaptações do jogo para outros temas e anos; e análise detalhada do trabalho docente.

Por fim, o estudo reforça a relevância de produtos educacionais que articulam teoria e prática. O jogo “Encano e Encantos” indica que é possível produzir materiais que dialoguem com experiências dos estudantes, valorizem o território vivido e promovam conceitos geográficos robustos. Ao recolocar o bairro e a escola como Lugares a serem significados, a proposta contribui para uma educação geográfica crítica e comprometida com o reconhecimento dos espaços vividos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BREDA, T. V. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ETTERER, C. L.; MEDEIROS, Z. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento, o gato comeu a Geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Currículo Base do Território Catarinense**: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-Base-Ed.-Infantil-e-Ens.-Fundamental-de-SC-1.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Como citar:

ABNT

SANTOS, J. da S.; RIBEIRO, E. A. W.; STEFENON, D. L. Jogo, lugar e diversidade: como o perfil dos estudantes influencia a aprendizagem geográfica por meio de metodologias lúdicas. **Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 11, n. 01, e28369, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e28369>>. Acesso em: 13 dez. 2025.

APA

Santos, J. da S., Ribeiro, E. A. W., & Stefenon, D. L. Jogo, lugar e diversidade: como o perfil dos estudantes influencia a aprendizagem geográfica por meio de metodologias lúdicas. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 11, n. 01, e28369, 2025. Recuperado em 13 dezembro, 2025, de <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e28369>



This is an open access article under the CC BY Creative Commons 4.0 license.
Copyright © 2025, Universidade Federal do Maranhão.

