

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação de Mestrado

**Aventuras Geográficas: as potencialidades do RPG para o Ensino de Geografia
na Educação Básica**

Guilherme da Silva Crizel

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

C928a Crizel, Guilherme da Silva

Aventuras geográficas [recurso eletrônico] : as potencialidades do RPG para o ensino de geografia na educação básica / Guilherme da Silva Crizel ; Rosangela Lurdes Spironello, orientadora ; Gabriela Dambrós, coorientadora. — Pelotas, 2025.
108 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Role-playing game. 2. Ensino de geografia. 3. Território. 4. Educação básica. I. Spironello, Rosangela Lurdes, orient. II. Dambrós, Gabriela, coorient. III. Título.

CDD 910.7

Guilherme da Silva Crizel

**Aventuras Geográficas: as potencialidades do RPG para o Ensino de Geografia
na Educação Básica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Rosangela Lurdes Spironello

Co-orientadora: Gabriela Dambrós

Pelotas, 2025

Guilherme da Silva Crizel

Aventuras Geográficas: as potencialidades do RPG para o Ensino de Geografia na Educação Básica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Data da defesa: 14 de fevereiro de 2025

Banca examinadora:

.....
Prof^a. Dr^a Rosangela Lurdes Spironello (Orientadora e Presidente da banca)
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

.....
Prof^a. Dr^a Gabriela Dambrós (Co-Orientadora)
Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

.....
Prof^a. Dr^a Lígia Cardoso Carlos
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

.....
Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (Suplente)
Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista

Agradecimento

Aos meus pais, Luciano e Ivoneti, por serem e continuarem sendo meus pilares morais e grandes incentivadores.

Aos amigos que a Geografia me presenteou, companheiros de jornada, que com ouvidos atentos e palavras certas foram luzes em meu percurso.

Ao grupo Geografia em Jogos, que construiu um ambiente de diálogos e parcerias sobre a temática dos jogos e ensino de Geografia. A participação neste grupo foi fundamental para a escolha do tema, discussão, aprofundamento e consolidação dessa proposta.

E por último, mas não menos importante, agradeço às orientadoras Rosângela e Gabriela pela paciência, disponibilidade e incentivo na construção desse trabalho.

*[...] o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério
[...] A alegria que está indissociavelmente ligada ao jogo pode transformar-se não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois polos entre os quais o jogo se movimenta.
(HUIZINGA, 2019)*

CRIZEL, Guilherme da Silva. **Aventuras Geográficas: as potencialidades do RPG para o Ensino de Geografia na Educação Básica**. 2025. p. 105. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Resumo

Diante da necessidade de discussões acerca de novos recursos didático-pedagógicos para o ensino de Geografia nas escolas, propomos uma discussão teórico-prática sobre o *Role-Playing Game* (RPG) como aliado do professor em sala de aula. O presente trabalho teve como objetivo central, analisar as potencialidades da utilização do RPG como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Os objetivos específicos dividem-se em três, sendo: a) elaborar uma proposta didática a partir da ludicidade do RPG, utilizando o conceito de território e as contribuições da cartografia escolar; b) analisar como o RPG pode mobilizar os conceitos de Território, Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico; e, c) avaliar de forma processual as aprendizagens desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir da utilização do RPG. Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada na perspectiva de uma abordagem qualitativa e pela perspectiva filosófica com o foco construtivista, em que busca tecer o olhar crítico para a construção social, histórica e sobre os múltiplos significados dos participantes. Para melhor delineamento da proposta, inicialmente nos debruçamos em uma revisão bibliográfica, no intuito de fortalecer as bases teóricas que envolvem o tema da pesquisa. Dentre os conceitos geográficos abordados, destacamos o conceito de território. No que diz respeito ao *Role-Playing Game* — RPG foram abordados temas e conceitos, permitindo aproximações dos diálogos com áreas correlatas. Na sequência, com a elaboração do projeto de RPG, foi possível definir a escola e a faixa etária a ser aplicada a pesquisa. Com isso, o local escolhido foi o Colégio Municipal Pelotense (CMP), localizado na cidade de Pelotas–RS. O público alvo foi composto por alunos do 9º ano até o 3º ano do ensino médio. As atividades se desenvolveram no turno inverso, para que os alunos interessados pudessem participar dos encontros. Como resultados, podemos destacar que o RPG, revelou-se um recurso didático potente no contexto de sua aplicação. Dentre seus benefícios, salientamos a capacidade de estimular a criatividade dos alunos, pois, ao construir narrativas e mergulhar no imaginário, possibilitou a vivência de outros mundos, o contato com diferentes culturas e a exploração de outros períodos históricos. Por fim, desejamos que esta proposta, juntamente com o livro *Aventuras Geográficas*, possa inspirar outras pesquisas e que o universo dos jogos no ensino da Geografia possa se ampliar e ganhar mais visibilidade, conferindo seu potencial ao processo educativo.

Palavras-chave: Role-Playing Game. Ensino de Geografia. Território. Educação Básica.

CRIZEL, Guilherme da Silva. **Geographic Adventures: the potential of RPG for Teaching Geography in Basic Education**. 2025. p. 105. Dissertation (Master's in Geography) — Postgraduate Program in Geography, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

Abstract

The central objective of this work was to analyze the potential of using the Role-Playing Game as a teaching resource in the Geography teaching and learning process. The specific objectives are divided into three: a) develop a didactic proposal based on the playfulness of RPG, using the concept of territory and the contributions of school cartography; b) analyze how RPG can mobilize the concepts of Territory, Spatial Thinking and Geographic Reasoning; and, c) evaluate in a procedural way the learning developed with the subjects participating in the research, based on the use of RPG. Methodologically, the research was structured from the perspective of a qualitative approach and a philosophical perspective with a constructivist focus, which seeks to provide a critical look at the social and historical construction and the multiple meanings of the participants. To better outline the proposal, we initially focused on a bibliographical review, with the aim of strengthening the theoretical bases surrounding the research topic. Among the geographical concepts covered, we highlight the concept of territory. With regard to the Role-Playing Game — RPG, themes and concepts were addressed, thus allowing dialogues to be brought closer to related areas. Afterwards, with the elaboration of the RPG project, it was possible to define the school and age group to be applied to the research. Therefore, the chosen location was Colégio Municipal Pelotense (CMP), located in the city of Pelotas–RS. The target audience was made up of students from the 9th year to the 3rd year of high school. The activities took place in reverse, so that interested students could participate in the meetings. As results, we can highlight that the RPG proved to be a powerful teaching resource in the context of its application. Among its benefits, we highlight the ability to stimulate students' creativity, as, by building narratives and delving into the imagination, it made it possible to experience other worlds, contact with different cultures and explore other historical periods. Finally, we hope that this proposal, together with the book, *Geographic Adventures*, can inspire other research and that the universe of games in Geography teaching can expand and gain even more visibility, giving its potential in the educational process.

Keywords: Role-Playing Game; Teaching Geography; Territory; Basic Education.

Lista de Figuras

1	Localização dos prédios ocupados pelo Colégio Municipal Pelotense ao longo da história (122 anos)	17
2	Organograma da Fundamentação Teórica e Autores.....	22
3	Jogar x Brincar.....	32
4	Distribuição dos jogos.....	34
5	Mapa do Reino do Sul.....	57
6	Cartaz de Divulgação.....	64
7	Registro das discussões sobre o jogo.....	69
8	Tabuleiro do jogo.....	72
9	Elementos do jogo.....	73
10	Ilustração dos fragmentos do mapa.....	77
11	Mapa da estratégia das armadilhas.	81
12	Pontos de partida e resgate — Tabuleiro 2.....	85
13	Ações dos jogadores — Tabuleiro 2.....	87
14	Parecer preenchido com informações da primeira aventura.....	88

Lista de quadros

1	Formas e características de aplicação do jogo.....	24
2	Cronograma dos encontros e atividades do projeto.....	26
3	Materiais utilizados.....	27
4	Modalidade e características do RPG.....	42
5	Elementos e funções do RPG de mesa.....	43
6	Contextos Geográficos.....	52
7	Campos de conhecimentos de Raciocínio Geográfico	54
8	Elemento da Ficha de Personagens.....	58
9	Quantidade de dados e ações.....	60
10	Segunda etapa de construção da mecânica do jogo.....	62
11	Recorte de respostas — Formulário de inscrição.....	65
12	Cronograma de atividades realizadas.....	67
13	Evolução de elementos do jogo Aventuras Geográficas durante seu processo de construção.....	70

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Caminhos que me trouxeram até aqui.....	12
1.2 Contextualização da proposta, justificativa e objetivos.....	14
1.3 A Escola no contexto da presente pesquisa.....	16
2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
3.1 O conceito de jogo e sua relação com a filosofia e educação.....	29
3.1.1 <i>Diálogos entre jogo e a filosofia</i>	35
3.1.2 <i>Diálogos entre jogo e educação</i>	38
3.2 O Role Playing Game (RPG): características e seu potencial no contexto da educação.....	41
3.2.1 <i>RPG, diálogos com a educação</i>	45
3.3 O território como um conceito geográfico e sua inserção no RPG...	47
3.3.1 <i>Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico</i>	51
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.2 Início da Aventura: construção da proposta.....	56
4.3 Chegada na escola: qualificação do jogo.....	63
4.4 Enfim jogando: análise e problematização.....	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE.....	97

A Projeto de ensino.....	98
B Modelo dos pareceres.....	106
C Modelo de Personagens.....	107

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado traz para a discussão o *Role Playing Game* (RPG) como recurso didático potencial no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Nesta seção, inicia-se com a apresentação do percurso formativo traçado pelo autor e o seu envolvimento com a temática de estudo. Na sequência, discorre-se sobre a problematização, justificativa e objetivos geral e específicos da pesquisa.

1.1 Os caminhos que me trouxeram até aqui

Ao pensar em minhas justificativas para essa pesquisa, muitas coisas me vieram à mente, começando pela minha infância, adolescência até chegar em minha vida acadêmica. As escolhas que me trouxeram até esse momento foram fundamentais para pensar o que quero fazer agora, bem como no futuro.

Começamos pelo *começo*: minha infância foi muito tranquila, pude brincar, estudar e interagir com amigos, porém, nesse processo, meus pais não gostavam muito da ideia de me deixar brincar na rua. Então, os jogos começaram a ganhar espaço em minha vida, fossem eles analógicos ou digitais. Havia um primo mais velho que vinha passar as férias escolares em minha casa e me apresentou a um jogo: o *Role Playing Game* (RPG), o que nos levava a passar os dias jogando.

O RPG, com sua narrativa envolvente, nos fazia dedicar mais tempo pensando e desenvolvendo a história do que jogando em si. No entanto, essa dinâmica se tornava cativante. Enquanto o mestre do jogo (meu primo) criava a trama, eu montava o tabuleiro. Ele, ao contar a história sozinho, mantinha o mistério sobre o que nos aguardava nas partidas.

Durante a adolescência, comecei a me interessar por jogos digitais, muitos dos quais eram semelhantes ao RPG, mas também explorei outros gêneros como ação, aventura, luta, esporte, simulação, guerra e estratégia. Embora jogasse alguns jogos de história sozinho, os que mais me chamavam a atenção eram os *multiplayer*, porque podia jogar com amigos, tanto aqueles que conheci fora do jogo quanto os que fiz durante as partidas. A interação, o riso, a brincadeira e as conversas sempre foram muito importantes para mim. O jogo se tornou um "objeto" que unia as pessoas, criando vínculos e funcionando como um meio de conexão e troca em minha vida.

Em meio a tudo isso, iniciei o curso Normal do Colégio Municipal Pelotense. Naquele momento comecei a me aproximar da prática docente, das teorias pedagógicas e olhar a escola sob outro ponto de vista, sem perder minhas vivências anteriores. Lembro-me que era unanimidade no curso normal o posicionamento sobre a importância do lúdico, especialmente quando fôssemos planejar nossas aulas e aplicá-las. Nesses momentos de interação, sem saber, já estava utilizando conceitos e dinâmicas que tempos depois conheceria, eram elas: gamificação do ensino, ludologia, metodologias ativas, recursos didáticos não convencionais, dentre outras.

A proximidade com os jogos foi potencializada com a formação no curso Normal, e tal influência permaneceu e moldou minhas escolhas na licenciatura em Geografia. Enquanto cursava a graduação em Geografia, comecei a participar de um grupo de estudos sobre a temática dos *games*, pensando no ensino e aprendizagem através dos jogos. O grupo “Geografia em Jogos” possibilitou-me o aprofundamento em tais discussões. Em consequência, ele corroborou para idealização e construções de meu Trabalho de Conclusão de Curso, discutindo as potencialidades de um jogo digital como recurso didático de ensino e aprendizagem de Geografia. O jogo escolhido foi o *Sid Meier’s Civilization VI*, um jogo digital comercial, anacrônico que pode ser descrito da seguinte forma:

Os jogos da franquia *Civilization* são de estratégia, baseados em turnos, onde o jogador cria um império capaz de resistir ao tempo. Torna-se um governante que deve guiar sua nação ao longo da história, nascendo na Idade da Pedra e caminhando até a Era da Informação. Travando guerras, praticando diplomacia, avançando sua cultura e estabelecendo comércio. O jogo simula o nascimento e crescimento de um império, passando pelas eras históricas, replicando elementos culturais e avanços tecnológicos, científicos e religiosos de diversas culturas (Crizel, 2022, p.26).

A partir daquele jogo pude discutir e analisar suas potencialidades como recurso didático de ensino e aprendizagem. No trabalho atual, o foco é a discussão do conceito de Território. Ressalto tais informações, pois a primeira experiência estrutura e impulsiona a proposta atual de pensar o RPG como recurso didático de ensino e aprendizagem de Geografia.

Tanto o *Sid Meier’s Civilization VI*, quanto o gênero RPG, possuem similaridades e aproximam-se bastante em algumas dinâmicas. Ambos são jogos de turnos, possuem um ritmo mais lento de jogabilidade, as escolhas do jogador possuem causas e efeitos a curto e longo prazo e têm a estratégia como elemento fundamental, dentre outras semelhanças. Destaco que o principal ponto de união

entre eles é serem, em essência, geográfico; localização, espacialização, análise de paisagens, território e cartografia são alguns dos elementos presentes tanto nesses jogos, quanto na Geografia.

Durante o mestrado, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa — Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores – volto a pensar o jogo, agora o RPG como um recurso didático para o Ensino e Aprendizagem de Geografia.

Influenciado pelas narrativas anteriores e pelas experiências que o mestrado proporcionou, principalmente em disciplinas que me permitiram discutir não só a Geografia, mas também a Educação e a Filosofia, todas valiosas para pensar e estruturar a pesquisa. Diante disso, a proposta desta dissertação de mestrado busca incentivar novas práticas que aproximem-se da realidade dos educandos e promovam o encantamento pelo aprendizado. Nesse contexto, o jogo é apresentado como uma ferramenta eficaz para facilitar o processo de aprendizagem.

1.2 Contextualização da proposta, justificativa e objetivos

Os recursos pedagógicos estão presentes na galeria dos grandes temas pertinentes às discussões da escola, no arcabouço da didática, ao lado de outros temas como formação de professores, políticas públicas, filosofia e sociologia da educação. Cada tema com suas especificidades e relevâncias trazem importantes contribuições para a discussão e compreensão do fazer pedagógico e das dinâmicas escolares. Ao integrar diferentes ferramentas e abordagens, é possível atender às diversas necessidades dos alunos e estimular um aprendizado mais significativo e prazeroso.

Em sua totalidade, ao focar na temática dos jogos, deparamo-nos com um universo vasto, plural e repleto de singularidades. Seja por meio de jogos analógicos ou digitais, educativos ou comerciais, eles permeiam nossas vidas, atuando tanto de maneira amadora quanto profissional. Sem a intenção de definir o conceito de jogo, é evidente que eles estão intimamente ligados à vida de crianças e adultos, influenciando interações sociais, aprendizado e o desenvolvimento de habilidades. Essa presença marcante dos jogos pode ser aproveitada no contexto educacional para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A popularização das tecnologias ampliou o acesso aos jogos digitais, que por sua vez, estão cada vez mais diversos, em gêneros e formatos. Diante desses fatores, considera-se pertinente pensar a potencialidade dos jogos como aliados do ensino e aprendizagem. Entendendo o alcance do digital, mas valorizando o analógico, o problema de pesquisa consiste em pensar o potencial do *Role-Playing Game* (RPG) como um recurso didático para o ensino e aprendizagem de Geografia. O trabalho tem como temática a aprendizagem baseada em jogos, como uma possibilidade metodológica de ensino da Geografia Escolar, canalizando os saberes de maneira lúdica.

Nesse contexto de abordagem, Breda (2018, p.27), destaca o jogo no processo de ensino como “um recurso para o processo de ensino e aprendizagem, torna-se um material atrativo, pois permite despertar a curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa”.

Diante do exposto, considera-se pertinente destacar a importância deste estudo, no sentido de agregar conhecimentos a outros estudos em desenvolvimento no campo da ciência geográfica e áreas correlatas. Na perspectiva da Geografia, busca-se dialogar com base no conceito de território, inspirados no entendimento de Raffestin (1993) e Souza (2022). Para dialogar com o RPG, na perspectiva da Geografia, serão utilizados os conceitos de Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico, tendo como referência, Castellar (2022) e Duarte (2016).

Numa perspectiva social, acredita-se que esta proposta poderá contribuir com as relações afetivas entre os envolvidos, permitindo às diferentes faixas etárias interagirem e discutirem juntas as temáticas apresentadas no jogo.

Além disso, espera-se que a atividade amplie o tempo que os alunos permanecem na escola, não por obrigação, mas por vontade própria. Essa permanência voluntária pode enriquecer a visão de mundo dos estudantes, promover a construção do pensamento crítico e facilitar o convívio com a diversidade e o contraditório. Assim, os jogos se configuram como uma ferramenta valiosa para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

No âmbito pessoal, percebe-se o trabalho como um avanço importante na trajetória do pesquisador, e também do professor. Como já comentado ao longo do texto, a relação pessoal com jogos é extensa e a produção deste trabalho reúne leituras, discussões sobre o tema, juntamente com colegas do Projeto Geografia em

Jogos — UFPel¹, e outros autores. O exercício possibilitou o fechamento de um ciclo de aprendizado e, ao mesmo tempo, abrir novos horizontes para futuras investigações sobre o papel dos jogos na educação. Espera-se que essa reflexão sirva como um ponto de partida para o aprofundamento e a exploração de novas abordagens no uso dos jogos como ferramentas educacionais.

O objetivo geral desta dissertação é analisar as potencialidades da utilização do *Role-Playing Game* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Como objetivos específicos, tem-se os seguintes:

- I. Elaborar uma proposta didática a partir da ludicidade do RPG, utilizando o conceito de território e as contribuições da cartografia escolar;
- II. Analisar como o RPG pode mobilizar os conceitos de Território, Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico;
- III. Avaliar de forma processual as aprendizagens desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir da utilização do RPG.

Como última etapa da introdução, faz-se relevante apresentar uma breve contextualização do ambiente em que ocorreu a pesquisa, apontando características e singularidades do local escolhido.

1.3 A Escola no contexto da presente pesquisa

O Colégio Municipal Pelotense (CMP), com 122 anos de existência, teve sede em três diferentes prédios e é considerada uma das mais importantes escolas na cidade de Pelotas. Nesse sentido, considera-se importante fazer uma breve contextualização histórica da instituição, para apresentar o lócus de onde desenvolvemos a parte prática da pesquisa.

Fundado em 24 de outubro de 1902, pela maçonaria pelotense, naquela época era chamado de *Gymnasio Pelotense*. O educandário surgiu como alternativa ao ensino confessional, oferecido e mantido pela igreja católica na cidade – o *Colégio Gonzaga*. O *Gymnasio* surge como uma disputa política e ideológica, afrontando a igreja católica (Amaral, 2014).

Em um primeiro momento, o colégio recebia alunos de várias cidades do entorno de Pelotas. Somente no ano de 1915, começou a aceitar mulheres. Em

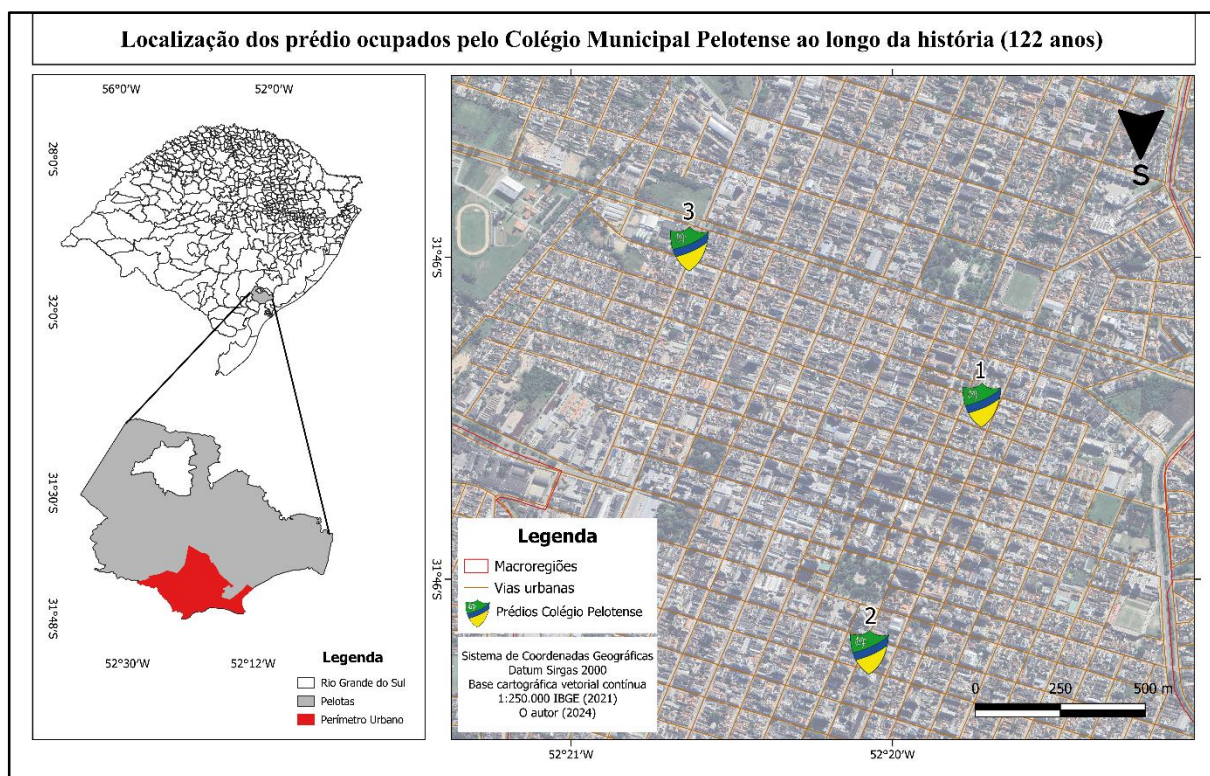
¹ Grupo de estudos voltado à pesquisa, ensino e extensão, vinculado ao curso de Geografia da UFPel.

1917 passou à administração municipal, mantendo-se assim até os dias atuais. Foi referência de um ensino de qualidade e laico, herança que até hoje permanece na escola.

O primeiro prédio a receber o *Gymnasio* Pelotense foi a antiga residência do Dr. Miguel Barcellos, Barão de Itapitocai, um dos mais antigos casarões da cidade (Amaral, 2014). Situado na rua Dr. Miguel Barcellos, 563, hoje o prédio é utilizado pela escola estadual Monsenhor Queiroz.

Em 1903, o Pelotense foi transferido para um novo prédio, um palacete na Rua Félix da Cunha, esquina Tiradentes, onde permaneceu até 1961. Esse prédio hoje é conhecido como Salles Goulart. No ano de 1961 foi inaugurado seu novo prédio, na Rua Marcílio Dias, esquina com a Avenida Bento Gonçalves, onde permanece até hoje. Na figura 1, podemos observar o mapa localizando o colégio (pela ordem dos números) ao longo do tempo.

Figura 1: Localização dos prédios ocupados pelo Colégio Municipal Pelotense ao longo da história (122 anos).



Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

Ao longo de sua trajetória, a escola sempre foi protagonista em discussões políticas e sociais, com um movimento secundarista atuante e articulado, com um

grêmio estudantil organizado e uma comunidade de ex-alunos presente na escola. Os “Gatos Pelados” – apelido dado aos estudantes do Gymnasio Pelotense pelos alunos do Colégio Gonzaga – surgiu como algo pejorativo: uma alusão a alunos pertencentes às camadas mais pobres da sociedade; permanece há décadas. Os “Galinhas Gordas”, apelido dado aos alunos do Gonzaga por parte dos alunos do Pelotense, fazendo o contraponto à opulência dos alunos do Gonzaga (Amaral, 2002; 2014). Atualmente, os dois apelidos foram apropriados pelas escolas como identitários, fazendo parte da essência desses estabelecimentos de ensino.

Para falar um pouco sobre a realidade atual da escola, foi realizada consulta ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) do qual se extraíram as seguintes informações: a escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite); oferece educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e curso normal; conta com aproximadamente 250 professores e 71 funcionários; atualmente há cerca de três mil alunos; possui quadras de esporte e ginásio; mais de 10 projetos ativos, entre culturais, tecnológicos e esportivos; laboratórios e salas de estudos e duas bibliotecas; 45 salas de aulas; entre outros atributos estruturais e humanos.

A partir desta caracterização, entende-se também que as escolas são um organismo vivo e o CMP possui uma efervescência impulsionada por sua trajetória e pelo sentimento de pertencimento que cultua não somente com seus alunos, mas com os professores e funcionários. Como o lema da escola diz, “uma vez gato pelado, sempre gato pelado!”, o que simboliza um forte laço de identidade e afetividade. A frase evoca a ideia de um sentimento duradouro de pertencimento, reflete a cultura acolhedora e o espírito de família que permeiam a instituição.

Após esta breve caracterização sobre a escola, definida como campo para a aplicação da proposta, será apresentada a divisão dos capítulos que compõem a pesquisa.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No **primeiro capítulo** há uma breve apresentação do percurso traçado pelo pesquisador até a concretização da temática da pesquisa. Na sequência, há a dissertação sobre a importância da temática que aborda o RPG como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, com a justificativa, os objetivos e a descrição dos capítulos que compõem a dissertação.

O **segundo capítulo** é composto pelo encaminhamento metodológico da pesquisa, em que se descreve, de forma detalhada, o percurso pelo qual a metodologia transcorreu, com seus aspectos teóricos e práticos. Como encaminhamento central neste capítulo, destaca-se que a abordagem qualitativa foi escolhida para a pesquisa, devido às características do objeto de estudo.

No **terceiro capítulo** é realizada a fundamentação teórica, embasando o trabalho, subdividida em quatro partes. A primeira detém-se em pensar o conceito de jogo e sua complexidade, abordando a relação com a cultura e a etimologia do termo. Realiza um diálogo com a filosofia, refletindo sobre o conceito de jogo em uma perspectiva ampla, como possibilidade de resistência e/ou alternativa ao que está posto em nossa sociedade, o jogo como algo subversivo. Além disso, propõe-se a realizar discussões sobre educação e jogo, ressaltando a relação de ambos e suas possibilidades de diálogo. No segundo momento, dedica-se a pensar o jogo como possibilidade de ensino e aprendizagem, propondo-se a pensar o RPG, sua origem, junto de uma retrospectiva, suas modalidades e formatos de jogos e os já existentes diálogos com a educação. Adiante, o foco é a Geografia Escolar discutida com contribuições de autores da educação, com foco nos conceitos geográficos que possuem protagonismo neste trabalho: o Território, o Pensamento Espacial e o Raciocínio Geográfico.

O **quarto capítulo** traz as análises e discussões dos resultados. Nesta seção são apresentados os dados sobre a prática do jogo, discutindo os desafios e as potencialidades para o ensino e aprendizagem de Geografia. Também são apresentados fragmentos do livro “Aventuras Geográficas” – produzido durante a pesquisa – e reúne todas as informações e elementos do jogo criado e aplicado nos resultados do estudo. E, por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para pensar a abordagem de pesquisa foi utilizado o livro “Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos”, de John W. Creswell e J. David Creswell. Segundo os autores, “as abordagens de pesquisa são o planejamento e os procedimentos de pesquisa que abrangem as decisões, desde pressupostos gerais até métodos detalhados de coleta, análise e interpretação de dados.” (2021, p.3). Ou seja, a escolha da abordagem dita todo o olhar dado à pesquisa e como ela se constituirá.

Escolheu-se a abordagem qualitativa devido às características do objeto de estudo, uma vez que se pode explorar e analisar, de maneira subjetiva, as possibilidades do RPG, bem como suas potencialidades enquanto recurso didático para o ensino e aprendizagem de Geografia. Segundo Creswell; Creswell.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento dos significados que indivíduos e grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve emergência de perguntas e procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente do participante, a análise indutiva desses dados iniciado nas particularidades e levada para temas gerais e as interpretações do pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final tem uma estrutura flexível. (Creswell; Creswell, 2021, p.5)

Corroborando ao que já foi dito, Chizzotti (2006) reforça o significado do termo *qualitativo*. Segundo ele, tal expressão implica em “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (p. 28). Reforça que, a partir dessa análise sensível que se constrói a pesquisa, analisando não somente o que foi dito ou observado, mas também as nuances das relações dos envolvidos. Essa é uma importante característica no método qualitativo.

Chizzotti (2006) ainda ressalta que a pesquisa qualitativa “não têm um padrão único, porque admite que a realidade seja fluente e contraditória e os processos de investigação dependem, também, do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos.” (p. 26). A abordagem qualitativa permite ao pesquisador ser nas palavras de Creswell; Creswell (2021, p.151) um “instrumento fundamental” uma vez que nessa abordagem o pesquisador coleta os dados diretamente, seja observando comportamento, analisando documento ou até com entrevistas. Isso possibilita a reflexão, pensar sobre o que está pesquisando, os resultados e os sujeitos

participantes da pesquisa. Também possibilita visualizar como o estudo impacta os envolvidos e a sociedade.

Partindo deste ponto de vista, optou-se pela perspectiva filosófica que caminhe junto com a abordagem de pesquisa. Logo, foi escolhida, para este trabalho, a abordagem com o foco construtivista, marcada pela geração de teorias, construção social e histórica e os múltiplos significados dos participantes.

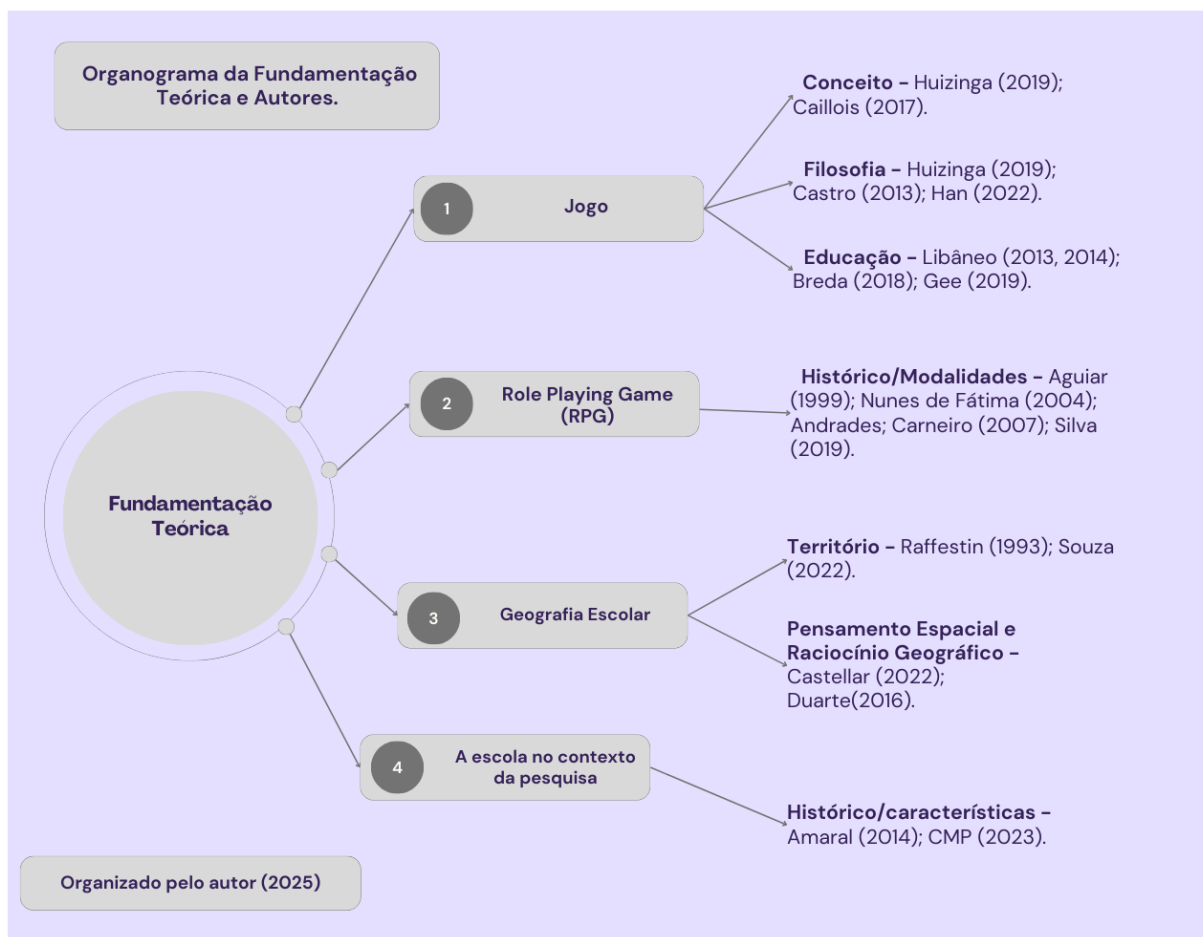
Os construtivistas sociais acreditam que os indivíduos buscam entender o mundo em que vivem e trabalham. Esses indivíduos desenvolvem significados subjetivos a partir de suas experiências, direcionando-os para determinados objetos ou coisas. Tais significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade dos pontos de vista em vez de resumi-los a algumas categorias ou ideias. O objetivo dessa abordagem de pesquisa é confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação que está sendo estudada. (Creswell; Creswell, 2021, p. 6)

Nessa perspectiva, são valorizadas as interações entre os indivíduos, considerando os ambientes onde os sujeitos estão inseridos, a história e a cultura que permeiam seus ambientes de vivências. Então, nessa conjuntura, o pesquisador sabe que sua origem influencia a interpretação e o posicionamento acerca da pesquisa.

Sendo assim e pensando no atendimento dos objetivos, a proposta metodológica foi estruturada em dois momentos:

a) Primeiro momento: realizou-se um levantamento bibliográfico, com base em livros e artigos científicos. Esse momento se estendeu durante toda a construção da pesquisa, com o intuito de manter atualizadas as fontes utilizadas no trabalho. Os artigos foram extraídos de revistas científicas da área de Ensino de Geografia e da Educação. A construção teórica permitiu discutir o papel do Jogo enquanto recurso didático de ensino e aprendizagem, no contexto da Geografia Escolar. Ademais, o levantamento bibliográfico trouxe subsídios no sentido de compreender, de forma mais detalhada, o funcionamento do RPG e como pode ser explorado no processo de escolarização. Na figura 2, há um organograma com as principais temáticas abordadas teoricamente no contexto da pesquisa.

Figura 2 - Organograma da fundamentação teórica e autores



Fonte: Organizado pelo Autor, 2025.

Os autores, apresentados na Figura 2, propiciaram sustentação à pesquisa, permitindo o trânsito e o diálogo entre os temas apresentados.

b) Segundo momento: resultou na construção de um projeto de ensino, que consistiu na parte prática da pesquisa, abrangendo a construção da proposta, a seleção dos espaços de intervenção, o público alvo e o período definido para realização da atividade prática.

O local de execução foi o Colégio Municipal Pelotense (CMP) – escola pública situada na cidade de Pelotas–RS. A instituição possui cerca de três mil alunos e dispõe de várias modalidades de ensino, desde os anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e curso Normal. Tais características conduziram à compreensão de essa escola ser um espaço privilegiado para a aplicação da proposta.

A escolha do local se deu por dois motivos: a) proximidade do autor com o CMP, sendo egresso desta instituição; b) características do espaço, que recebe

alunos de todos os locais da cidade e tem como tradição o vínculo de seus estudantes em projetos, dos mais distintos, desde xadrez à robótica, passando por dança, teatro e esportes.

Como escolha estratégica, por se tratar de uma escola pública, optou-se por construir o jogo analógico, escolha pautada na realidade de tais instituições. A escolha por não utilizar tecnologias adapta-se a qualquer espaço da escola, bem como às adversidades, como falta de luz ou internet. O espaço físico também é um problema, mesmo a escola possuindo uma área física considerável, há uma intensa demanda pelos laboratórios, auditório e salas de aula. Por isso, optar pelo jogo analógico permitiu que as reuniões pudessem ser realizadas em diferentes espaços, conforme a disponibilidade, tais como a sala de aula, a biblioteca, o laboratório ou o auditório.

A aproximação com a escola ocorreu com a apresentação de um projeto de ensino, realizada para membros da equipe de coordenação (Coordenação Geral, Ciências Humanas e do Ensino Médio). A partir daquele momento, foi oficializado o diálogo com a instituição. O projeto de ensino não se constituiu de forma estática, foi apresentada uma estrutura enxuta, aberta a sugestões por parte da escola. Em seguida o projeto foi aprovado.

Devido ao histórico da instituição, foi possível desenvolver o projeto em turno inverso, tendo o RPG como centro da proposta. O público alvo constituiu-se por estudantes do 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, do turno da manhã. A faixa etária foi escolhida por ser a mais adequada para a proposta do jogo Aventuras Geográficas, uma vez que ele demanda de maior abstração, raciocínio lógico e desenvolvimento cognitivo, elementos considerados fundamentais para facilitar e tornar mais prazerosa a experiência do jogador. Ademais, a escolha de manter o público amplo ocorreu por ser um projeto em turno inverso, para que os alunos interessados pudessem participar dos encontros.

A seleção dos membros do projeto foi realizada por meio de um formulário elaborado no *Google Forms*, acessível através de um código QR inserido no cartaz de divulgação. Para a participação no projeto foram ofertadas 15 vagas, as quais foram preenchidas por ordem de inscrição, com possibilidade de suplência, conforme demanda. O formulário utilizado teve o intuito de buscar, em primeira sondagem do público inscrito no projeto, informações acerca do interesse em

participar, bem como sobre os temas no âmbito da Geografia que despertam ou não a curiosidade. As questões foram organizadas da seguinte forma:

1. Nome completo;
2. E-mail;
3. Idade;
4. Ano e turma;
5. Em suas experiências nas aulas de Geografia, quais temas despertam mais seu interesse? Por quê?
6. Em suas experiências nas aulas de Geografia, quais temas **não** despertam o seu interesse? Por quê?
7. O que esperas deste projeto?

Quanto ao RPG, o jogo demanda muita atenção por parte do Mestre (mediador/aplicador), principalmente se for *mestrar*² um grupo sem experiência na modalidade. Por esse motivo, fixou-se o número máximo de 15 participantes no projeto. Para compreender, de maneira geral, a aplicação do jogo, há alguns exemplos, como demonstra o quadro 1.

Quadro 1 - Formas e características de aplicação do jogo

Formas	Características
1 Mestre – 1 Grupo	Um mestre para mediar todos os 15 jogadores simultaneamente, jogando a mesma partida.
1 Mestre – 2 Subgrupos	Um mestre, dois grupos, cada grupo com uma função; um grupo joga e o outro analisa; ao final uma dinâmica: o grupo que analisou aponta os erros e acertos, dificuldades e facilidades do grupo jogador.
1 Mestre – 3 Subgrupos	O mestre controla todos os três grupos de jogadores. Podendo variar em 2, 3 ou 4 grupos.
1 Mestre – 3 Submestres, 3 Subgrupo	O mestre controla a história, caminha e fica livre para auxiliar os grupos. Um membro do grupo torna-se mestre; ele controla e mestra a partida de seu grupo.

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

² Mediar, organizar, ditar as regras do jogo.

No quadro 1, pode-se visualizar algumas possibilidades de aplicação. A escolha entre elas não impacta na produção do jogo, apenas torna-se necessário aumentar a quantidade dos materiais que podem utilizar. Optou-se, após o primeiro contato com os participantes, por escolher a primeira opção apresentada no quadro 1, ou seja, um mestre para um grupo.

Esse fator também corroborou para a execução da atividade em turno inverso. E mais, para ocorrer melhor aproveitamento e sucesso da proposta, os participantes devem ser estimulados e receberem atenção corretamente, além de participarem de forma voluntária, e não compulsória – algo intrínseco à característica dos jogos é o envolvimento voluntário. Logo, entendemos que é mais fácil obter ambas as coisas com um grupo reduzido.

Outro ganho por ser um projeto e não uma prática com uma turma específica em sala de aula é a liberdade para pensar o jogo, não ficando preso a conteúdos programáticos, períodos fragmentados e a avaliações que ocorrem nos trimestres da escola. Por ser um projeto é possível trabalhar a partir de problemas e de conceitos da Geografia, estes que por sua vez dialogam naturalmente com os conteúdos, mas sem o engessamento que teriam em sala de aula.

Antes de prosseguirmos com a descrição da metodologia desta pesquisa, consideramos importante fazer uma breve contextualização de como foi o ano de 2024 no Rio Grande do Sul, e como ele impactou não somente esse trabalho, mas a vida das pessoas. Nesse ano o estado sofreu com eventos climáticos extremos, enchentes e chuvas. Tal evento ocorreu no primeiro semestre do ano e suas marcas ainda nos acompanham como feridas abertas.

Pelotas, mesmo sendo afetada pelas enchentes, não foi tão impactada como outras regiões do estado. Mas houve pedidos e suspensão das aulas, alguns bairros foram alagados. Os calendários escolares ficaram apertados, as demandas se acumularam. Diante todo esse cenário tivemos que nos aproximar da escola e propor o projeto.

A ideia inicial de entrar na escola e fazer a prática no primeiro semestre não foi possível. Antes do recesso do meio do ano, fomos até a escola, conversamos com a coordenação e discutimos as possibilidades de realizarmos o projeto no segundo semestre. Discutimos datas, prazos, estrutura da escola, e ficou acordado que pós-recesso seria iniciado os trâmites de aproximação, divulgação e início do projeto.

Outro fator que impactou o projeto, ocorreu após seu início. A cidade de Pelotas foi acometida por fortes chuvas, estas causaram problemas na escola, sendo necessário se adaptar e se reinventar durante o projeto. Próximo aos últimos encontros, tivemos o anúncio de um trágico acidente com alunos do Projeto Remar para o Futuro, no qual todos eram alunos ou ex-alunos da escola. Esses pontos impactaram na prática e serão retomados na análise dos resultados.

Dito isso, os encontros contaram com apresentação da proposta, nivelamento dos conceitos trabalhados no jogo, construções dos personagens, apresentação das regras e a aplicação e avaliação das partidas, como demonstrado no quadro 2. Para cada encontro semanal foi planejada a duração de aproximadamente 2h30min.

Quadro 2 - Cronograma dos encontros e atividades do projeto

Encontros	Atividade
1º	Diagnóstico do grupo e apresentação da proposta;
2º	Nivelamento dos conceitos necessário;
3º ao 6º	Construção dos personagens e apresentação/discussão de Regras;
7º ao 11º	Partidas, uma história por encontro – avaliação processual da proposta.

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A ideia inicial continha, no planejamento, um total de sete encontros, com uma margem de segurança, caso necessário. Devido a vários atravessamentos e a forte adesão do grupo participante, o projeto foi finalizado com 11 encontros, com encontros extras para a construção dos personagens, discussão do jogo e realização das partidas.

O principal conceito geográfico trabalhado nessa proposta foi o conceito de território. Em paralelo, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico também foram abordados no intuito de dar sustentação às discussões na prática. O jogo foi o cenário e o contexto das discussões. A partir de sua dinâmica e narrativa foram explorados os conceitos já citados bem como os elementos que os compõem.

O conceito de território apareceu nas disputas propostas no jogo, através da necessidade de invadir o espaço inimigo, tendo em vista os confrontos e as relações

de poder. Outro fator presente no jogo é a existência de fronteiras e a necessidade de interação, seja no território de uma vila, de um castelo ou de um grupo de bandidos na floresta.

O Pensamento Espacial e o Raciocínio Geográfico estiveram presentes na relação dos jogadores no tabuleiro, trazendo alguns elementos de análise, possibilitando o planejamento sobre o caminho a ser percorrido pelos jogadores, como desviar e enfrentar obstáculos, organizar as distâncias e rotas, ler os elementos que estão no entorno do personagem, dentre outros.

No que diz respeito aos materiais utilizados para jogar, estes foram divididos em dois grupos, os estruturantes e os auxiliares, como exemplificado no quadro 3.

Quadro 3 - Materiais utilizados

Materiais utilizados	
Estruturantes	Mapa (tabuleiro); elementos do jogo (peças); dados (D6) ³ ; história (narrativa da partida); ficha de personagem.
Auxiliares	Lápis; borracha; canetas; folhas de rascunho; celulares, dentre outros.

Fonte: Organizado pelo Autor, 2025.

A partir da apresentação do quadro 3, vale destacar que os materiais estruturantes foram fornecidos prontos pelo aplicador da proposta, com exceção da *ficha de personagens*, que foi entregue estruturada, mas ficou sob a responsabilidade dos jogadores o seu preenchimento. Já os materiais auxiliares foram aqueles utilizados pelos participantes a fim de se organizarem durante as partidas.

A avaliação foi processual, por meio de pareceres, analisando os avanços de cada participante. Cada uma das atividades foi planejada com objetivos a serem alcançados, etapas a serem concluídas, fases a serem vencidas, utilizando-se a dinâmica de jogo. A partir de seu sucesso ou não no desafio, foi possível avaliar as facilidades e dificuldades dos alunos, tanto individualmente quanto em grupo.

³ Dado de 6 faces.

Os pareceres contemplaram três esferas: social – participação do coletivo na proposta e sua relação com os colegas; conceitual – mobilização dos conteúdos utilizados na aventura; e jogabilidade – contemplando elementos relativos à interação do jogador com o mundo e as regras do jogo. O modelo dos pareceres pode ser visualizado no apêndice B do trabalho.

Com os resultados dos pareceres, parte-se para a análise da eficácia da proposta, os pontos positivos e possibilidades de melhoria, podendo analisá-la sob diferentes lentes, ao longo do período, e observar os caminhos percorridos para a tomada de decisões e resolução de problemas.

Por fim, após todas as etapas realizadas, analisadas e discutidas, foi possível tecer as considerações finais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo a proposta será fundamentada, discutindo o conceito de jogo e traçando diálogos com a Filosofia e a Educação. Em um segundo momento, será conceituado o *Role Playing Game* (RPG) e discutido o seu potencial educativo. No terceiro momento, a atenção se volta à Geografia escolar, discutindo o conceito de território, abordando o Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico e suas possibilidades frente ao RPG.

3.1 O conceito de Jogo e sua relação com a Filosofia e Educação

Ao iniciar o nosso diálogo, o pensamento se volta ao jogo no sentido amplo do termo, na sua etimologia, nos significados e elementos que o compõem, a relação com a cultura e as formas com que ele se manifesta na sociedade. Logo, pretende-se, a partir de alguns autores, formular e evidenciar uma compreensão sobre o que é o jogo, suas singularidades e vínculos com a vida humana, com foco em seu papel educativo.

Dentre os autores em análise, Huizinga, Caillois, Juul e Retondar, os quais foram escolhidos e citados nessa ordem intencionalmente, por simbolizarem um avanço temporal de reflexão acerca do conceito de jogo. Como ressaltado em um quadro do livro “*Half-real: video-games entre regras reais e mundos fictícios*” – de Jesper Juul, o autor aponta o processo histórico dos autores e suas concepções sobre o jogo.

Johan Huizinga, com sua obra “*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*”, é um clássico, para quem se debruça a estudar tal tema, escrito na segunda metade da década de 1930. O autor se propõe a pensar a cultura, a linguagem, a filosofia e outros elementos, a partir do jogo.

Roger Caillois, em 1958 lançou o livro, “*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*”. Nesta obra ele aprofunda alguns elementos já trazidos por Johan Huizinga, mas vai além, aprofundando-se na vocação social do jogo e propondo uma classificação dos jogos, dividindo-os em quatro grupos, sistematizando e organizando elementos já apresentados por Huizinga, algumas décadas antes.

Esses quatro grupos estão presentes, também, na obra de Jeferson Retondar, que os tratará no livro “*A teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência*”.

humana”, publicado em 2007. Este autor distingue os grupos como: os jogos de competição, de sorte, simulacro e vertigem.

A partir desses autores pretende-se evidenciar o olhar sobre o jogo, bem como conceituá-lo, evidenciando o que se entende por jogo e o leque de termos, os quais serão empregados como sinônimos, no decorrer desse texto.

Mas afinal, o jogo é só jogo? Ao pensar, a partir desta provocação “o jogo é só jogo”, muitas possibilidades vêm à mente. Porém, por todos os caminhos, por todas as direções em que possa ser olhado, chega-se sempre à mesma resposta: *o jogo não é somente jogo*, nunca foi e nunca será apenas jogo. Como ressalta Huizinga (2019), o jogo não depende da cultura, ambos andam juntos como linhas horizontais, por vezes cruzando e enredando-se, mesclando-se e influenciando-se mutuamente.

Partindo da proximidade e relação do jogo com a cultura, ressalta-se que o mesmo é íntimo às relações humanas e à organização social desde sua origem. Logo no início de sua obra “*Homo Ludens*”, Johan Huizinga traz algumas teorias na tentativa de explicar o papel do jogo para o ser humano.

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá; segundo outra, trata-se de exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como um desejo de dominar ou competir (Huizinga, 2019, p.2).

Ou seja, o jogo é algo natural e instintivo do ser humano e aparece naturalmente na sociedade. Nesse contexto, acredita-se ser importante ressaltar alguns termos utilizados no decorrer deste texto, trazendo suas etimologias, intuindo explicar e caracterizar o que é o jogo, bem como demonstrar suas singularidades e sua distinção do brincar. Buscaram-se definições em outras línguas e, em consequência, são abordados os diferentes significados atribuídos aos termos na linguagem, analisando seus significados, suas relações e influências com o que se entende por jogo na atualidade.

Em “*Homo Ludens*”, Huizinga (2019) debruça-se a analisar o papel dos jogos em diferentes sociedades e tempos históricos. Em um de seus capítulos, ele dedica-se a pensar o conceito de Jogo em diferentes línguas. Embasado por esse autor foram realizadas reflexões sobre o termo em grego, latim e inglês para fundamentar e exemplificar o entendimento acerca do conceito de jogo.

No grego são atribuídas três designações ao jogo de forma geral, *paidia* – e suas variações, *Athyro* e *Ágon*. Além desses três termos, há um sufixo muito utilizado para jogos infantis — o “*inda*”, *como exemplo de sua utilização*: as crianças jogavam *sfairinda* (bola), *streptinda* (jogo de arremesso), dentre outros.

A *Paidia* ou aquilo que é próprio da criança diferencia-se de *pandiá* (infantilidade), que por sua vez não está atrelada somente ao que se considera próprio da criança. *Paidzein* (brincar) também é uma variação com sua singularidade. *Athyro* ocupa uma posição secundária, quando relacionado ao conceito de jogo, possui uma natureza frívola e de futilidade.

Mas nenhum dos termos anteriores abarca todas as características do jogo, a competição e o torneio serão contemplados pelo *agon*. Logo, esta palavra não carece do fator lúdico em seu significado, ela está mais atrelada à competição, um dos elementos possíveis ao jogo.

É difícil desassociar os gregos dos jogos, lembramos facilmente das olimpíadas, essas atreladas ao *agon*, uma competição que envolve amor, que arrebatava, mas que não se atrelava ao lúdico para os gregos. Todos esses termos demonstram que o conceito de jogo não é unânime, diferentes termos retratando diferentes ações, compondo diferentes significados, mas que permitem perceber o quão amplo o conceito de jogo pode ser.

No inglês o termo contemporâneo é o *play*, contemplando o jogar, brincar, encenar, dentre outras possibilidades. Huizinga (2019), comenta sua origem:

Merece especial interesse, do ponto de vista semântico, o caso do inglês *play, to play*. Etimologicamente, a palavra deriva do anglo-saxão *plega, plegan*, significado originalmente jogo ou jogar, mas indica também um movimento rápido, um gesto, um aperto de mão, bater palmas, tocar instrumentos musicais e todos os tipos de exercícios físicos. O inglês atual conserva, ainda em grande parte, essa significação ampla... (Huizinga, 2019, p. 48)

Pode-se perceber que o termo em inglês comporta todos os significados dos termos gregos, algo similar ocorre no latim. Segundo Huizinga (2019), o *Ludus, de ludere* – é o termo que cobre toda amplitude do conceito jogo, diferente de outras vertentes linguísticas como o grego, que possuem um repertório diversificado para jogo, tais como brincar, encenar, dentre outras ações. Em latim, pode-se utilizar o *Ludus* como um termo comum a todas essas ações.

Mesmo que *Ludus* seja equivalente ao termo jogo em geral, as línguas latinas como português, espanhol e francês tem o termo “jogo” oriundo do termo *jocus* -

este significando gracejar, debochar.

Todo o emaranhado de termos e significados apresentados têm o intuito de demonstrar a complexidade do significado de jogo, sua amplitude e representatividade em diferentes momentos e culturas.

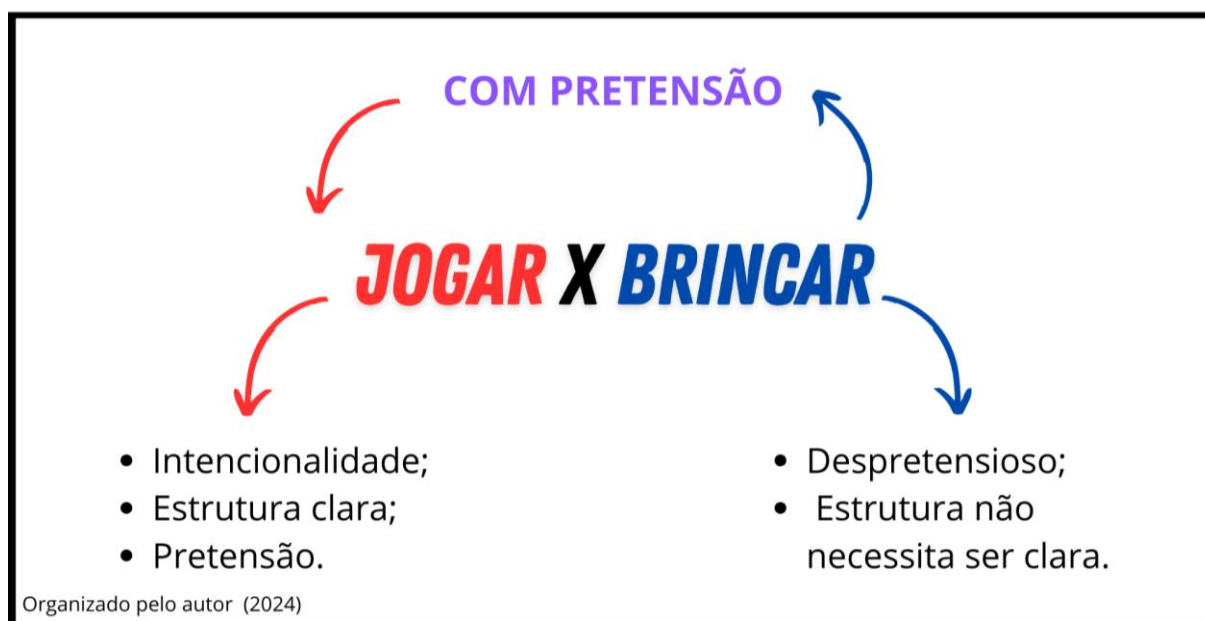
Diante disso, deseja-se esclarecer dois pontos importantes para compreensão da ideia desta produção: primeiro, a diferença de jogar e brincar, a qual será abordada a seguir. A segunda é sobre a equivalência de algumas palavras, as quais podem aparecer no decorrer do texto, dentre elas: *jogo*, *jogar*, *play*, *to play*, *ludus* e *ludere*.

No que se refere ao primeiro ponto, parte-se do princípio de entender sobre o significado do jogo. Segundo Huizinga (2019), o jogo é um ato voluntário, com ordem, que transporta para uma realidade paralela, sujeito a regras que muitas vezes só fazem sentido no jogo. Possui duração estabelecida e também um local delimitado previamente pelos jogadores e/ou envolvidos. Também é envolto por vários sentimentos, como: alegria, satisfação, frustração, prazer, raiva, dentre outros. Sentimentos estes manifestados pelos jogadores e observadores (torcedores).

O jogo é subversivo e pode ser utópico, assim como distópico, isso influenciado pelos jogadores, “O jogo mantém-se fora da antítese de sabedoria e loucura, ou das que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal(...) não desempenha função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude” (Huizinga, 2019, p. 9). O *ludus* teletransporta, leva para uma realidade específica pertencente àquele jogo, permite a mais profunda imersão, individual e coletiva. Uma fuga da realidade.

Dito isso, como diferenciar o jogar do brincar? Entende-se como principal diferença a pretensão, a intencionalidade que o jogo possui, como pode-se observar na figura 3.

Figura 2 - Jogar x Brincar



Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

O jogo tem como fator fundamental a pretensão, a intencionalidade; enquanto o brincar pode ser despretensioso. Ambos surgem naturalmente, mas o processo de sistematização os distingue: uma criança pega uma bola e a chuta na parede, ela joga ou brinca com a bola? Neste caso, ela brinca; mas, se ele imaginar um alvo na parede, o qual deve ser acertado pela bola, limita chances e distância para fazê-lo. Assim, ela deixa de brincar e começa a jogar. A sistematização é a chave para diferenciar o brincar do jogar.

Pode-se subdividir o conceito de jogo em quatro grandes grupos: competição, sorte, simulacro e vertigem. Para melhor ilustrar, a Figura 4 foi produzida a partir de Caillois (2017), intitulada “distribuição dos jogos”.

Figura 4 - Distribuição dos jogos

Quadro I – Distribuição dos jogos

	GÔN (Competição)	LEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
PAIDIA Algazarra Agitação Ataque de riso	Corridas, } lutas etc. } Não Atletismo } regradas	Parlendas Cara ou coroa	Imitações infantis Ilusionismo Bonecas, fantasias e brinquedos Máscara Disfarce	“Piruetas” infantis Carrossel Balanço Valsa
Pipa Solitário Jogos de paciência Palavras cruzadas	Boxe Esgrima Futebol	Bilhar Damas Xadrez		<i>Volador</i> Atrações dos parques de diversão Esportes de neve Alpinismo Acrobacia
LUDUS	Competições esportivas em geral	Loterias simples, compostas ou acumuladas	Teatro Artes do espetáculo em geral	

N.B.: em cada coluna vertical os jogos são classificados aproximadamente em uma ordem tal, que o elemento *paidia* diminui constantemente, enquanto o elemento *ludus* cresce constantemente.

Fonte: (Caillois, 2017. p. 80).

Pode-se perceber que o autor traz uma distinção entre *paidia* e *ludus*, colocando esses termos como diferentes, definindo e exemplificando as características das quatro formas de jogo. O grau de complexidade dos jogos é maior entre os que estão no espectro do *ludus*. Como já caracterizado e aqui novamente demonstrado, o *paidia* é atrelado à criança, enquanto o *ludus* atinge maior amplitude e extrapola o jogo como entretenimento.

3.1.1 Diálogos entre jogo e a filosofia

Nesta seção, serão exploradas as possibilidades de diálogo entre os jogos e a Filosofia e como ambos podem influenciar as vidas dos jogadores. Propõe-se um olhar a partir do qual a filosofia e o jogo possuem semelhanças; o jogo pode ser um caminho para a compreensão ou para entender e corporificar reflexões.

Nesse sentido, inicia-se com uma provocação: a sofística está mais próxima do jogo do que imaginamos? A explicação virá a seguir, mas vale ressaltar que seus elementos e sua estrutura convergem, de maneira íntima, com elementos fundamentais à prática de jogar. Huizinga, (2019) compara os sofistas a gladiadores, que em vez de espadas e escudos utilizam o discurso, acompanhado de uma oratória inflamada para lutar/competir.

Os sofistas eram filósofos itinerantes, que ensinavam em troca de pagamento (seriam os primeiros professores?), muitas vezes eram vistos como mercenários, pois não possuíam uma unidade de pensamento e frequentemente entravam em embates com grandes escolas, como a platônica. Mas, Castro (2013) ressalta que, mesmo não tendo uma ideia que una os sofistas em uma única escola, eles possuem alguns pontos de semelhança, sendo o relativismo o principal deles.

Os sofistas levam o relativismo às últimas consequências, não preocupados com a verdade, ou o certo, mas em ganhar a discussão. “O que é verdade em Atenas, não é verdade em Esparta, diziam os sofistas, que aplicavam esse relativismo a todas as áreas da vida – entre elas, a moral, a religião e a política.” (Castro, 2013, p. 5). Partindo desses pressupostos, eles defendiam que mais importante que ter razão, era convencer o público.

Era fundamental aos sofistas ensinarem seus seguidores a transformar um discurso fraco num forte. Castro (2013) comenta.

O discurso forte, aqui, diz respeito às convicções do público. Os sofistas se compraziam em falar diante de ouvintes convictos de determinada opinião e, através de um discurso encantador, inverter essa certeza, de modo que o público, ao final do discurso, passava a defender opinião contrária à que sustentava antes. E vice-versa: fazer com que uma ideia antes rejeitada pelo público (discurso fraco) fosse aceita com ardente convicção. (Castro, 2013, p. 6)

A figura do mestre sofista está cercada por uma aura exibicional e agonística, ambos elementos presentes nos jogos. Os confrontos protagonizados por sofistas eram como embates de gladiadores em uma arena, utilizando a verborragia de seu

discurso e astúcia mental para convencer os espectadores e derrotar seu debatedor. Huizinga destaca que “era um autêntico acontecimento quando um sofista célebre visitava uma cidade. Era admirado como um ser milagroso, idolatrado como os heróis do atletismo” (2019, p. 194). As disputas em praça pública, “a cada resposta bem dada, os espectadores riam e aplaudiam. Era um verdadeiro jogo apanhar o adversário em uma rede de argumentos ou aplicar-lhe um golpe devastador” (2019, p. 194).

A sofística não se afasta de um jogo de perspectiva, podendo ter solenidade, sabedoria ou apenas competitividade. Possui armadilhas no discurso com o intuito de vencer o adversário, podendo também ser um jogo de palavras, distorção ou redirecionamento de um discurso, dissecando seu teor e elementos.

Com uma plateia e torcida típicas de um evento esportivo, a disputa fervorosa entre os participantes, aliada às estratégias de um jogo de xadrez e um grande prêmio no final: a fama e a notoriedade. Eis o jogo da sofística.

Após refletir sobre a sofística e os aspectos lúdicos que a permeiam, pode-se pensar o aspecto em que o *ludus* enquadra-se no contexto contemporâneo e como se comporta? O *ludus* resiste à sociedade do cansaço, conforme abordado por Byung-Chul Han. Esta sociedade é assim caracterizada, por Han (2022)

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência (Han, 2022, p.30).

Essa sociedade que prega uma positividade exacerbada e uma competição como regra absoluta, responsabiliza exclusivamente o indivíduo pelo seu sucesso, ou fracasso, e ocupou o espaço escolar de maneira alarmante, de modo a ser replicada inconscientemente. As informações e estímulos chegam todo momento, o que, segundo Han (2022), prejudica e altera a atenção, fazendo que cada vez menos haja foco em algo, tornando o ser humano incapaz de manter a concentração em algo específico por mais de alguns minutos, ocorrendo uma saturação voraz e constante das relações e interesses.

Caminhando na contramão da lógica vigente, Han também fala que a atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório; trata-se de um retrocesso. “A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em

estado selvagem” (Han, 2022, p. 31). Ou seja, o ócio, o foco e até mesmo o tédio, são fundamentais para o avanço humano.

A falsa ideia de liberdade e autonomia que impera nos discursos empreendedores e neoliberais é rebatida por Han (2022), afirmando que:

(...) uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos, ao mesmo tempo, prisioneiro e vigia, vítima e agressor (Han, 2022, p. 47).

A humanidade está enclausurada em si mesma, à mercê dessa enorme enxurrada de informações e de autoimposições, correndo constantemente atrás de metas, e quando estas são alcançadas, novos desafios surgem para ocuparem seus lugares.

Diante do apresentado, como o *ludus* pode ser resistência? Diante da narrativa construída até esse momento, é possível perceber aonde se quer chegar, ao destacar que o jogo é uma forma de resistência ao cansaço. Ou melhor, de resistência à sociedade do cansaço, criticada por Han. Alinhado a esse autor e contrapondo a este tipo de sociedade, o jogo serve como resistência e reflexão sobre a vida em coletividade.

O jogo possui a capacidade de transportar seu jogador para um “universo paralelo”, uma vez que é imersivo e requer atenção e entrega, somente após tais ações, ele consegue arrebatá-lo. Ao serem arrebatados, os indivíduos são teletransportados para outro lugar. O *ludus* possibilita esse vislumbre, pois nele um novo mundo e uma nova identidade são criados, permitindo ser algo que não é na realidade. Porém, não é como a ostentação que impera nas redes sociais da sociedade capitalista; neste caso, o “ser algo que não é” remete a tornar-ser algo ou alguém que inexistente, que transcende à realidade, é imaginário.

A possibilidade de imersão, de ser levado a outra realidade e o foco total em outra existência (artificial e infinita), permite que o indivíduo viva e pense de outra maneira, não fugindo e nem negando a realidade, mas vivendo nessas duas, lidando com seus desafios e problemas, com o seu “cansaço” de outra maneira.

Por fim, segundo destaca Huizinga (2019), o jogo é jogo, mesmo que alguém morra, o que isso difere de nossa sociedade? O trabalho é trabalho, as metas são metas, o lucro é lucro, mesmo que alguém morra?

3.1.2 Diálogos entre jogo e a educação

Nesta seção, a proposta é dialogar sobre o conceito de jogo e sua relação com a educação, buscando demonstrar as possibilidades e as potencialidades da utilização do *ludus*, como elemento de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, com o apresentado e discutido até aqui, fica visível a relação do ser humano com o jogo. O fascínio que envolve a relação demonstra um caminho de utilização do jogo como itinerário para possibilitar aprendizagens. Dito isso, propõe-se tecer algumas reflexões acerca da ligação do jogo com a teoria crítico-social dos conteúdos.

Em sua obra, Libâneo (2014) discute as teorias e vertentes pedagógicas, agrupando-as em dois segmentos: a) pedagogia liberal (tradicional, escola nova e tecnicista); b) pedagogia progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Além das diversas conceituações atribuídas a cada uma, e a possível divagação sobre o conceito de jogo com cada uma, o foco centrará na pedagogia crítico-social dos conteúdos e o jogo.

No livro “Democratização da Escola Pública”, Libâneo argumenta a favor da tendência crítico-social dos conteúdos, em que “a difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (2014, p. 40).

O papel dos conteúdos, nesta perspectiva, não é o mesmo que na tendência tradicional. Aqui, o conteúdo é fundamental, mas por meio de uma prática não conteudista. Se a escola deve preparar o aluno para a vida adulta, esse ‘preparo’ deve perpassar a aquisição do repertório de saberes socialmente construídos pela humanidade. Nessa perspectiva, o conteúdo, para além de aquisição de saberes, é também um caminho para exercer a cidadania e a democracia.

O processo de aprendizagem, partindo dos conteúdos, não nega a importância de partir da realidade do aluno, mas implica em ir além, não tratando antagonicamente os saberes populares e os eruditos; mas pensá-los progressivamente. Nas palavras de Libâneo, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (2014, p. 41).

Nessa premissa, a promoção de autonomia discente ocorre como algo natural. O que não negamos é a relação desigual entre professor-aluno, relação

essa que não pressupõe autoritarismo, mas sim, autoridade. O professor com suas vivências e nível de estudos diferentes.

Diante desta abordagem, onde se insere o jogo? Acredita-se que seja possível perceber o potencial do jogo na sala de aula. Mas antes de discorrer sobre isso, considera-se importante frisar que o jogo é um recurso didático, dentre muitos outros, que pode ou não funcionar. Não há um recurso perfeito, não há uma fórmula salvadora e resolvidora de todos os problemas, mas, realidades diferentes. O perfil do grupo fará tais definições.

Nesse contexto, como justificar os jogos em aulas? Pode-se começar valendo-se deles como “meios de ensino” (Libâneo, 2013), que consistem em recursos utilizados por professores e alunos na organização do processo de ensino e aprendizagem. Não sendo diferentes de maquetes, filmes, músicas, entre outras possibilidades.

Isso gera o que Libâneo (2013) trata por processo de assimilação ativo, que é a “[...] assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades no processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação” (2013, p.89). Tal processo permite “[...] entender que o ato de aprender é um ato de conhecimento pelo qual assimilamos mentalmente os fatos, fenômenos e relações do mundo, da natureza e da sociedade” (2013, p.89).

O jogo promove o protagonismo dos alunos. Lima (2015) destaca que “é possível aprender jogando e tal processo desperta maior participação e protagonismo dos alunos por se tratar de um assunto de interesse deles”. Ou pelo menos por tratar-se de algo próximo a sua realidade. Gee (2019) pontua que “bons jogos podem, sim, gerar boas aprendizagens”.

O *ludus*, enquanto provedor de autonomia, caminha na contramão do “ensino bancário” (Freire, 2019) criticado e dessecado por Paulo Freire em sua obra. Os jogos possuem muitos princípios de aprendizagem em sua gênese, como os indicados por Gee (2019): identidade, interação, produção, risco, customização, boa ordenação de problemas, desafio e consolidação, frustração prazerosa, pensamento sistêmico, dentre outros.

A utilização de jogos para o ensino já se provou de grande valia, de acordo com Breda (2018) “O uso de jogo como estratégia didática para o processo de ensino-aprendizagem é muito utilizado na sala de aula, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa” (p.27).

Nessa mesma perspectiva, DA Silva e Vieira Muniz (2012) defendem que essa interação oferece uma abordagem mais didática para a aprendizagem, considerando o conteúdo a ser ministrado, os objetivos a serem alcançados e o público-alvo.

Também é importante salientar que a utilização do jogo não pressupõe somente uma preocupação com uma aula mais divertida e interessante, mas também possui uma preocupação com a formação de alunos-cidadãos, pautando-se em posturas teóricas metodológicas. Tal ponto é corroborado por da Silva e Vieira Muniz (2012).

A finalidade não é somente quebrar os paradigmas do ensino tradicional no que se refere ao conteudismo, à memorização do conteúdo e ao distanciamento da realidade dos alunos, ou mesmo, simplesmente, substituir o professor, a lousa e o livro didático pelo moderno. A questão é bem maior e perpassa a postura teórico-metodológica adotada pelo professor que deve ser, acima de tudo, um educador formador de cidadãos capazes de problematizar, dialogar, desconstruir e reconstruir o conhecimento e dar a este um direcionamento seja no espaço próximo ou distante, a partir da educação (da Silva; Vieira Muniz. 2012, p. 64).

O jogo deve ser utilizado como promotor da autonomia do aluno. Sendo assim, o educador, como mediador do processo de formação do aluno, pode adotar estratégias que o incentivem a ler, tomar decisões e defender suas opiniões (da Silva; Vieira Muniz. 2012).

Por meio do jogo, pode-se desafiar o aluno; ele não deve ser fácil nem impossível. Precisa ser instigante e desafiador, incentivando o discente a se esforçar para completá-lo, despertando sua vontade de superar obstáculos e alcançar a vitória. Breda (2018), diz que: “É nesse momento que fica evidente que não é apenas uma diversão, pois exercita a inteligência, além de exigir de seus participantes uma fidelidade às regras determinadas pelo jogo (p. 27).” O comprometimento com o jogo pode ser tamanho que promove uma autorregulação entre os envolvidos, com o cuidado em relação às regras e estruturas do jogo.

Embora o jogo estimule a competição, isso, por si só, não é um problema, desde que sejam tomados os devidos cuidados para que essa competição seja amistosa e produtiva. Ademais, “não é só a vitória do jogo que contribui para os aspectos emocionais... o fracasso e o erro são fatores importantes para a autoestima (Breda. 2018, p. 28).”

Mesmo o jogo ainda não estando amplamente difundido nas escolas, como um recurso didático valioso no processo de ensino e aprendizagem, agindo como

um aliado do professor contemporâneo, ele já se faz presente de maneira despretensiosa e recreativa. O que se faz necessário é a apropriação desse recurso e sua utilização como meio para mediar a construção do conhecimento.

3.2 O *Role Playing Game* (RPG): características e potencial no contexto da educação

Nesta seção, o protagonismo é do *Role Playing Game* (PRG) o qual será abordado e, para isto, o tema foi dividido em duas partes. Na primeira, pretende-se realizar uma retomada histórica, contando a origem do jogo, bem como suas diferentes modalidades. No segundo momento, intenciona-se dialogar sobre a modalidade do RPG de mesa com a educação, problematizando seu potencial educativo.

No que diz respeito à evolução histórica do RPG, este surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos. *Role-Playing Game*, em tradução livre significa, “jogo de representações” – “jogo de interpretação de papéis”. Criado por dois amigos, Gary Gygax e Dave Arneson, tal criação se deu de forma despretensiosa. Ambos eram fãs de literatura de fantasia medieval, a exemplo do autor John Ronald Reuel Tolkien⁴, um grande escritor do tema.

Com o passar da década de 1970, o universo do RPG começou a se expandir. Franquias de jogos surgiram e se popularizaram, produções de cinema, seriados de televisão e desenhos animados, inspirados na estrutura e características desse primeiro jogo, começaram a se popularizar. Empresas começaram, então, a construir e distribuir tais jogos no mercado, aumentando sua popularidade.

Surgiu, naquele momento, uma grande franquia que até hoje está presente no mercado. *Dungeons & Dragons*, surge como jogo de tabuleiro, avança como desenho animado e aproveitando a ebulição tecnologia dos anos 1980 e 1990, migram para jogos digitais.

Em 1983 foi lançado o desenho *Dungeons & Dragons – A Caverna do Dragão* no Brasil – que conta a história de um grupo de amigos que, em um parque de diversão, escolhem andar em uma montanha-russa chamada *Dungeons & Dragons*. Ao passarem por um túnel, são transportados para um mundo de fantasia, onde

⁴ Autor de obras como “O Hobbit” e “Senhor dos Anéis”.

encontram um guia: o “Mestre dos Magos”. Para retornarem ao seu mundo, precisam completar aventuras e salvar aquele mundo do mal.

Esse é somente um exemplo da capilaridade que o gênero tomou, e que, gradativamente, vem aumentando até os dias atuais. Outro ponto importante é que, com o passar do tempo, o RPG não ficou restrito à temática de aventuras medievais fantasiosas, mas bebeu de toda ebulição temática que estava em seu entorno: aventuras em futuros distópicos, no espaço, na contemporaneidade, solução de crimes, zumbis. Infinitos nichos surgiram, assim como formatos diferentes, cada um com suas próprias regras e dinâmicas.

A chegada do jogo, ao Brasil, ocorreu oficialmente em 1985, como ressalta Schmit (2008), no livro *Aventuras Fantásticas (Fighting Fantasy – em inglês)*, lançado pela editora Marques Saraiva. Somente em 1991 foi lançado o primeiro RPG nacional. Depois disso, outros jogos nacionais surgiram e houve uma maior abertura para produções do exterior.

Como já comentado, o RPG se apropriou de muitas linguagens e adquiriu muitas formas com o passar do tempo. Focando somente nele enquanto jogo, Schmit (2008), subdivide-se em cinco grandes grupos: *RPG de mesa, aventura solo, live-action, RPG eletrônico solo e massively multiplayer online role playing game (MMORPG)*. Cada um deles foi caracterizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Modalidades e características do RPG

Modalidades	Características
RPG de mesa	Tradicionalmente, atribui-se o nome RPG de mesa para diferenciar das demais modalidades. Possui como características, a utilização de lápis e papel para auxiliar no decorrer do jogo. Possui fichas/planilhas dos personagens. O mestre é o mediador do jogo. Possui forte presença oral, a argumentação e narração do que está ocorrendo é fundamental. Utilização de <i>poliedros</i> de vários lados (dados). Pode-se utilizar ícones tridimensionais, para representar os personagens e adversários. Comum um número reduzido de jogadores (4 - 6 indivíduos).
Aventura solo	Também chamado de livro-jogo é um livro em que o leitor escolhe o caminho que a narrativa vai percorrer, com vários níveis de complexidades. Pode ser jogado várias vezes, com histórias e finais diferentes.

<i>Live-action</i>	A mais teatral das modalidades de RPG, o LARP (<i>live-action role playing</i>), geralmente com um número maior de jogadores que o RPG de mesa (de dezenas a centenas de participantes), todos caracterizados, vestidos e interpretando seus personagens. Local maior e decorado com a temática da história, cenário construído para ambientação. Possui regras, mas há muito espaço de improvisação.
RPG eletrônico solo	Uma adaptação do RPG de mesa, com semelhanças ao livro-jogo. O jogador pode controlar um personagem ou um grupo de personagens. Alguns permitem maior ou menor liberdade em explorar o ambiente e a narrativa.
<i>Massively Multiplayers Online Role Playing Game (MMORPG)</i>	Similar ao RPG eletrônico, mas sem uma história pré-determinada, o jogador interage com vários outros jogadores em um mundo livre (ir onde quiser no universo do jogo), cria seu personagem e se relaciona com os outros como preferir, podendo fazer aliança ou duelar.

Fonte: Organizado pelo autor (2024), com base em Schmit (2008).

Com base no quadro 4 percebe-se as diferentes modalidades do RPG. Salienta-se que cada uma dessas modalidades possuem subdivisões, com especificidades, como, por exemplo: o RPG de mesa, que alguns grupos jogam remotamente, por videoconferências ou através de fóruns.

Dentre as modalidades apresentadas, vale ressaltar que a proposta de jogo deste trabalho tem o RPG de mesa como base para a criação. Acredita-se que ele se adapta bem à realidade da escola pública, uma vez que dispensa recursos tecnológicos e de uma estrutura de maior complexidade. Considera-se relevante destacar alguns elementos fundamentais e suas funções ao RPG de mesa. Para melhor visualização, foi elaborado o Quadro 5, baseado em Silva et.al (2019).

Quadro 5 - Elementos e funções do RPG de mesa

Elementos	Funções
Livro de Regras	O livro de regras contém a aventura, o cenário, todos elementos narrativos necessários ao histórico, as regras e elementos da construção dos personagens e da jogabilidade. O modelo de ficha de personagem. Ele é a espinha dorsal do jogo.

Ficha de Personagens	Contem as informações do personagem, sua história e o que ele carrega de bagagem, seus equipamentos, conhecimentos, vantagens e desvantagens.
Dados	Os dados permitem realizar as ações no jogo, mas não somente para movimentar o personagem. Eles são utilizados para medir eficiência de ataques e defesas; decidir os pontos do personagem na sua criação. São o fator sorte do jogo.
Papéis, Lápis e Borracha	Servem para as anotações durante a partida, danos recebidos pelos personagens, alterações na ficha de personagem, registrar ganhos e perdas, dicas da partida. Registrar tudo que for entendido como necessário.
Mapas e tabuleiro	Os mapas servem para contextualizar e situar o jogador sobre onde ele está. O tabuleiro ambienta a partida. Pode-se pensa-los como elementos com a mesma função, porém em escalas diferentes.
Um personagem	É importante criar o personagem e sua história, enquanto ocorre o jogo, o jogador é o personagem, possuindo defeitos e carisma; é algo vivo.
Amigos	O RPG de mesa é um jogo coletivo, logo, precisa de um grupo de no mínimo três pessoas, para melhor funcionamento do jogo.
Mestre	O mestre é o narrador da partida, o juiz. Ele controla os personagens (que são os jogadores nas regras do jogo); esses personagens podem ser inimigos ou indivíduos que contribuem para o andamento da história como, por exemplo: vendedores de equipamentos, um sábio, um rei, dentre outras opções.

Fonte: Construído pelo autor (2024), a partir de Silva et.al, 2019.

Esses elementos são os básicos para o desenvolvimento do jogo. Por outro lado, alguns podem ter atualizações como, por exemplo, os dados que podem ser substituídos por um aplicativo de celular que os simule. Pode-se também utilizar o *smartphone*, *tablet* ou *notebook* em vez do lápis, papel e borracha. Nem uma dessas alterações modifica o resultado final da partida, porém, devido ao fato de que os dados são elementos identitários de uma partida de RPG de mesa, sua substituição não é incentivada.

Outro fator importante é que existem muitos sistemas diferentes para jogar RPG. Os sistemas são basicamente os livros de regras, alguns com maior complexidade, para jogadores experientes, e outros mais simples. Ao pensar esta

proposta, utilizaram-se produções brasileiras com sistemas simples, como referência, o que será aprofundado mais a frente, ao descrever o jogo.

3.2.1 RPG: diálogos com a educação

Pode-se perceber, de modo amplo, as possibilidades do *Role Playing Game* como linguagem ou recurso didático para auxiliar na sala de aula. Além de todo apelo de ser um jogo, ele permite que, através de sua construção de narrativas seja,

[...] criada uma situação, uma aventura ou uma história, por uma pessoa do grupo, intitulada mestre, que pode ser o próprio professor ou um aluno. A função do mestre é a de apresentar a aventura aos demais jogadores, como também a de coordená-la. O jogo deverá ter situações que exijam descrições e escolhas por parte dos jogadores que assumirem o papel de personagem da aventura, que envolve desafios, perigos, enigmas, e os jogadores devem imaginar-se na busca de solução (Aguiar, 1999, p.10).

O jogo possibilita a aproximação com os alunos e a discussão acerca temas importantes, de maneira profunda e sutil ao mesmo tempo; não serve somente para trabalhar os conteúdos, mas também para abordar temas do cotidiano, como: intolerância, racismo, ética, moral, análise do discurso, dentre outros. O RPG age como um construtor de criticidade, ajudando na percepção do certo e errado, nos pontos de vista, além de ajudar na autoestima do jogador. Como traz Aguiar (1999), o jogo possibilita o desenvolvimento da criatividade e imaginação dos jogadores e, por outro lado, incentiva a pesquisa para que se interessem pelos contextos propostos nas aventuras.

O RPG, dentre suas várias faces, tem a pesquisa como parte importante de sua organização. Para o mestre, com a busca de novas histórias, curiosidades e fatos, na busca por acrescentá-los às suas narrativas e aventuras. A pesquisa também auxilia na preparação para adversidades que possam ocorrer durante o jogo, como também para questionamentos dos jogadores. Para o jogador, a investigação serve como “dever de casa”, ao preparar-se para as situações-problema que possam surgir durante o jogo, tais como: escolha de equipamentos conforme as características geográficas do local da aventura – se for em montanhas, há equipamentos próprios para a mesma; em desertos há outros facilitadores que devem ser considerados. A preparação para enfrentar as adversidades da aventura faz com que os jogadores busquem informações sobre o tema.

O RPG vem conquistando espaços na educação desde a década de 1990, ele tem se reafirmando como uma metodologia viável para ser aplicada em sala de aula. Como nos relata Andrades e Carneiro:

A partir da década de 90 no Brasil, começaram a desenvolver os primeiros estudos sobre a aplicação do RPG – *Role Playing Game* (jogos de interpretação) na Educação. E de lá para cá, vem se tornando uma corrente de estudo, com seminários especializados no assunto. No entanto, as aplicações do jogo partiram de profissionais que já possuíam uma vivência anterior com esse instrumento. Um dos pioneiros no Brasil na aplicação pedagógica dos RPGs é o professor Marcos Tanaka Riys, que vem desenvolvendo um excepcional trabalho através do Jogo de Aprender, onde uma equipe multidisciplinar especializada na elaboração, construção e aplicação de jogos educativos e cooperativos (Andrades; Carneiro, 2007, p.4).

A possibilidade de um trabalho multidisciplinar também reafirma o potencial da utilização do mesmo nas escolas. O RPG como um rompedor de barreiras, possibilita um trabalho em equipe de diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo o jogo e os aprendizados gerados por ele.

Com as informações apresentadas até aqui sobre o RPG, é perceptível que com pouco, pode-se fazer muito. Tais informações permitem divagar sobre o universo paralelo ao qual o jogo, nesse caso o RPG, pode teletransportar.

Como já mencionado, o jogo é imersivo e requer atenção e entrega, além disso, ele tem o poder de cativar. Tal afirmação é válida para o RPG, pois permite o arrebatamento, transportando os envolvidos para outro local. Este lugar passa por uma construção de universo e de indivíduos; o universo como ambientação de uma narrativa e o indivíduo como vivente nessa história. Estas ações perpassam a criação de um *outro eu* e de um *outro mundo*.

Na criação do *outro eu*, o jogo vai permitir escolher o gênero, raça (existentes ou não, por exemplo, dragões), profissão, história, objetivos, dentre outras coisas, indicando quem deseja ser nesse novo lugar.

Na criação do *outro mundo* pode-se viajar na Geografia, História, desconstruir paradigmas e verdades, escolher formas novas de poder, ser utópico ou distópico, relativizar ao extremo, inspirar-se na realidade ou não, refazer linhas do tempo, usar magia e fantasia.

Todas essas construções, discussões e interações, requerem foco. Não cabe aqui a ideia de multitarefas, pois não se cria o *outro eu* e o *outro mundo*, fazendo qualquer outra coisa simultânea. O comprometimento deve ser total, assim como a voluntariedade. Eis aí a beleza do RPG.

Segundo Nunes de Fátima, “O RPG é uma ferramenta para a criação de simulações práticas, vivenciais, incentivando a criatividade, a participação, a pesquisa e a integração das pessoas. Ele é adaptável a qualquer conteúdo didático, ambiente ou público” (2004, p. 79). Ela ainda discorre acerca dos processos de aprendizagem gerados a partir do jogo, caracterizando o processo como:

[...] uma mistura de observação, imitação, narração, experimentação e execução para que os envolvidos no processo compartilhem o conhecimento tácito. Ele é compartilhado por meio de uma profunda socialização dos membros da organização, principalmente aqueles ligados à criação de conhecimento [...] (Nunes de Fátima, 2004, p.80).

Também se podem destacar produções específicas para auxiliar professores a construir aventuras didáticas, como: “Crônicas Brasileiras: o uso do RPG na escola”, de Danilo Félix da Silva, et. al; e o “Livro das Lendas: aventuras didáticas”, de Gustavo Cesar Marcondes. Ambos demonstram o processo e os elementos principais para construir uma aventura e colocá-la em prática e foram utilizados como bases para a criação do sistema do jogo.

3.3 O território como um conceito geográfico e sua inserção no RPG

O contexto da sala de aula demanda dos professores o domínio de conceitos e saberes de forma a possibilitarem a formação crítica dos educandos. Na Geografia escolar, conceitos como espaço, território, lugar e paisagem são considerados conceitos estruturantes, os quais, ao serem mobilizados, promovem a construção do conhecimento geográfico. Embora haja ciência sobre o que tratam os conceitos na análise geográfica, Cavalcanti (2019, p. 103) reforça que esses são “concepções amplas e genéricas sobre os fenômenos da realidade, possuem alguma estabilidade, mas são dinâmicos e estão em constante desenvolvimento”. Logo, ao pensar a proposta numa perspectiva construtivista, entende-se a importância de considerar o ensino como

...um processo de construção de conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo e, em consequência, enfatizar atividades de ensino que permitam a construção de conhecimento como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento (Cavalcanti, 2012, p. 40-41).

É nessa perspectiva que esta proposta foi encaminhada, sob o olhar da Geografia escolar, ou seja, conduzir os alunos envolvidos no processo ao

protagonismo na construção do seu conhecimento, atuando de forma coletiva e sendo desafiados a elaborar compreensões e reflexões sobre o espaço geográfico.

Nesse sentido, adotou-se o conceito de território como elementar para contribuir no processo de pensar o jogo como recurso didático no contexto da Geografia. Sendo assim, Raffestin (1993, p. 143), traz o esse enfoque sobre o conceito de território, dizendo que:

O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator signatário (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação) o ator “territorializa o espaço” (Raffestin, 1993, p. 143).

O território é uma construção não permanente e mutável, através de relações que se estabelecem, inclusive as políticas. Estas, ditam suas fronteiras e influenciam suas expansões e retrações. O fator humano é o ponto central na construção do território, pois é quem atribui valor e significado ao espaço, transformando-o em território e exercendo poder sobre ele. Raffestin (1993) também afirma que o território é marcado pelo poder e pondera que “O território é a prisão que os homens constroem para si” (p.144).

Muitas vezes ao questionar os alunos ou leigos sobre território, os educadores se deparam com respostas do senso comum, geralmente associadas à pátria, nação, dominação, como ressalta Souza (2022), mas, não é somente isso. Territórios surgem e desaparecem, se modelam nas mais diferentes escalas, que resultam muitas vezes em tensões, truculências e conflitos. Escalas estas, que podem ser disputas territoriais em um bairro causado por gangues, movimentos separatistas de uma região de um país; o que diferencia os processos são suas escalas (Crizel, 2022).

O território é sempre um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder (Souza, in. Castro et.al, 2012). Ou seja, o território só pode ser concebido a partir da relação do poder no espaço geográfico; para existir tal relação, são necessários grupos humanos, pois o poder só existe em coletivo.

Se houvesse o entendimento de que o poder está atrelado às relações sociais, o território seria um uma expressão espacial — *uma relação espacial tornada espaço* (Souza, 2022). O território é a espacialização do poder no espaço, uma forma de materialização de um campo de força, pois não possui corpo, mas sim, uma linha invisível que o separa de outros territórios.

O território é, em suma, um agente do exercício do poder. As delimitações do território podem estar atreladas a interesses estratégicos, militares, em recursos de interesse presentes no espaço geográfico, podem também ser questões culturais, afetividade entre indivíduos ou grupos (Souza, 2022).

Muitas vezes coisificado, o território passa por um conceito frio que está posto, quando, na verdade, ele é muito mais complexo que isso, é algo orgânico, a todo o momento sendo construído e sendo alterado. Pensar somente na coisificação leva ao esquecimento das diversas escalas nas quais esse conceito está inserido. Mesmo que a fronteira nacional de um país não mude em um século, internamente esse país já se reterritorializou muitas vezes: quantas novas cidades, bairros, novas relações de poder surgiram, alteraram-se e até deixaram de existir? É aí que se percebe a vivacidade do território.

Quando pensamos em transpor o conceito de território, com toda essa complexidade para a Geografia escolar, Costella (2012) caracteriza que

Estudar o conceito de território na Geografia escolar requer pensar em provocar debates sobre noção de pertencimento. Os alunos precisam ter autonomia para reconhecer as identidades territoriais e compreender as relações de poder que as constituíram. Fazer Geografia e entender as configurações do mundo – ou de uma parte do mundo – de forma mais complexa, posicionando-se diante dos acontecimentos que (des)organizam nosso planeta e cada uma de suas partes (Costella, 2012, p. 48).

Segundo Cavalcanti (2013), os territórios são “estáveis ou instáveis, podem formar-se e dissolver-se em rápido intervalo de tempo, pode ser existência regular ou apenas periódica, podem ser contínuos ou não, podem conter um poder exclusivo ou não” (p. 109). O território é flexível.

Por possuir diferentes escalas, o território pode ser exemplificado com facilidade na sala de aula, está próximo dos alunos, eles já o percebem mesmo sem a clarificação do que é esse conceito. Ele é perceptível na escola, com separações de áreas nas quais eles podem ou não frequentar. No caminho para casa, na rota mais adequada a tomar. Nos conflitos do bairro, onde dois grupos disputam a influência pelo tráfico de drogas, ou, a tensão entre o estado e um grupo criminoso.

Os educandos estão a todo momento sentindo e percebendo as relações territoriais, estão vivenciando a territorialização de sua comunidade. Sendo agentes desta, ou sendo sufocados por outros. Como exemplo, pode-se trazer um problema: alunos do ensino médio, de uma escola “X”, vivem a vida toda em uma comunidade próxima da escola. A comunidade é composta por posseiros, que já ocupam tal

localidade há 20 anos. De repente, eles devem sair de suas casas, pois estão no local onde será construído um condomínio de luxo. O estado e a construtora oferecem casas em outro local. O que isso impacta nesses alunos e sua comunidade?

O processo de ressignificação do território, toda a afetividade presente nesse espaço, relações sociais, luta, resistência, memórias, simplesmente são negadas e o grupo, inclusive os estudantes, é realocado em outro local. A ação se dá pelas relações de poder, pela especulação imobiliária e negligencia o aspecto social daquele coletivo de pessoas.

Para desenvolver o conceito de território na Geografia escolar, Cavalcanti (2013, p. 10) traz a ideia de que “trabalhar com os alunos na construção de um conceito de *território* como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebido”.

Ou seja, trabalhar os territórios vividos pelos educandos é uma das formas de aprofundar o conceito geográfico, pois a vivência das relações nesses ambientes facilita a compreensão dos processos, para que, a partir da escala local, seja possível avançar e compreender a escala global.

3.3.1 Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico

Para desenvolver a proposta na perspectiva da análise das potencialidades da utilização do *Role-Playing Game* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, utiliza-se, como eixo conceitual norteador, o conceito de território, como já mencionado na seção anterior. Embora o conceito possibilite ampliar o leque das discussões na perspectiva do jogo (no caso desta pesquisa, na sala de aula), a mobilização do Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico, como pano de fundo, também contribuem no sentido de instigarem nos alunos várias questões, dentre elas, o senso de localização, direção/orientação, como forma de avançar no jogo.

Sendo assim, considera-se importante trazer algumas considerações acerca dos conceitos, a fim de compreender melhor que ambos fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos e que podem ser mobilizados a partir do RPG. Logo, para

discutir os conceitos de Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico destaca-se como referência Duarte (2016, 2017) e Castellar; Paula (2020).

Para começar, será abordado o Pensamento Espacial, incluindo seus elementos fundamentais e os contextos, com base nas reflexões propostas pelo professor Ronaldo em sua tese de doutorado: “Discutir e conceituar Pensamento Espacial não é uma tarefa simples, um dos motivos para isso é o caráter recente deste campo, que está relacionado a questões complexas do desenvolvimento cognitivo humano” (Duarte, 2016).

Entende-se e concorda-se com Duarte (2016, p. 119) que “o Pensamento Espacial está presente em diversos aspectos do cotidiano”. Como exemplo, pode-se propor uma situação hipotética em que haja uma pessoa caminhando na rua e seja necessário movimentar-se para não esbarrar em outras pessoas; ou, a realização de uma baliza para estacionar um carro. Vários exemplos podem ser descritos para demonstrar que o Pensamento Espacial está presente em ações diárias.

Ainda conforme o autor supracitado:

O Pensamento Espacial constitui um campo de estudos interdisciplinares que transita entre as esferas de interesse de diversas áreas, com certo destaque para a Psicologia Cognitiva, a Matemática e a Geografia, mas envolvendo também, ainda que não com os mesmos objetivos, a Arquitetura, a Medicina, as Engenharias, a Física, a Química, entre muitas outras (Duarte, 2017, p. 199).

Desta forma, o autor destaca três elementos que integram o Pensamento Espacial: os conceitos espaciais, os instrumentos de representação e os processos de raciocínio. Os conceitos espaciais são estruturantes do pensamento geográfico e Duarte (2017) exemplifica-os como “localização, densidade, direção, região, hierarquia, fronteira, perfil, gradiente, rede e muitos outros... serve de orientação para traçarmos estratégias de aprendizagens e modelos de avaliação, preocupada com o desenvolvimento desse tipo de raciocínio” (p. 202).

Os instrumentos de representação podem ocorrer de maneira interna ou externa, constituem outro elemento imprescindível para se pensar espacialmente. A primeira ocorre na nossa mente, consiste em criar e manipular imagens espaciais. Algo comum que se faz sempre. Um exemplo é olhar para um móvel e pensar se ele passa por uma porta. Em uma partida de RPG, pode-se usar como exemplo, pensar se com o número do dado é possível aproximar-se o suficiente para atacar o adversário, ou pensar em que local do tabuleiro deve-se posicionar, para se proteger

e/ou facilitar o ataque, utilizando os elementos presentes (barreiras, paredes, árvores, etc.)

As representações externas, são as “mais importantes para os propósitos da Cartografia Escolar, têm como suporte as representações físicas constituídas pelos blocos diagramas, as maquetes, as fotografias, os gráficos, os croquis e, sobretudo, os mapas” (Duarte, 2017, p. 203). Ela nos permite estabelecer padrões espaciais e fazer associações.

Já os processos de raciocínio ocorrem com a reflexão, mobilizando os conceitos e representações espaciais, “são eles que permitem avançar além da mera informação espacial em direção ao conhecimento espacial” (Duarte, 2017, p. 203). Outro exemplo é a utilização de um croqui com instruções de rota para uma pessoa encontrar um local específico. Para tal ação, faz-se necessário mobilizar um conceito espacial, a localização, e representá-lo.

É possível descrever três contextos geográficos em que o Pensamento Espacial ocorre, as Geografias de nosso espaço cotidiano; a de nossos espaços físicos e sociais; e a dos espaços intelectuais. O quadro 6, construído a partir de Duarte (2016) exemplifica.

Quadro 6 - Contextos Geográficos

Contexto geográfico	Explicação	Exemplos
Espaço cotidiano	O mais banal e simples de todos. É utilizado o tempo todo, ao dirigir, ir ao shopping, caminhar, etc.	Subir uma geladeira por um lance de escadas; explicar um caminho a uma pessoa.
Espaços físicos e sociais	Além de permitir a reflexão sobre o tema, é possível teorizar.	Pesquisar a melhor época para fazer uma viagem, vendo o que aquela região tem que cada época do ano, previsão do tempo, atrações possíveis, dentre outras.
Espaços intelectuais	Permite organizar informações no espaço, pensar com o espaço para aprender e transmitir significados.	Elaboração de um mapa conceitual; ler um gráfico com variáveis, dentre outras possibilidades.

Fonte: Organizado pelo autor (2024), a partir de Duarte, 2016.

Partindo do exposto, percebe-se que o Pensamento Espacial está intimamente ligado ao cotidiano. Pode não haver clareza conceitual sobre ele, mas seus elementos são empregados cotidianamente. Ao falar e escrever sobre esse tema, percebe-se a presença deste conceito com frequência. Na pacata vida no campo que minha avó leva, sem nunca nem ter ouvido falar de tais termos, consigo perceber uma grande apropriação de tais elementos. O pedreiro, que pouco teve acesso ao estudo, mas ao construir uma casa se vale desses conceitos sem saber.

De forma mais abrangente, os autores Castellar; Pereira; de Paula (2022, p. 442), trazem a seguinte questão:

Se entendemos que “todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta”, o Pensamento Espacial – como um amálgama entre cognição, relações espaciais e representações – faz parte do processo de resolução de problemas definidos por meio de situações geográficas, que trazem as perguntas a serem respondidas.

Após discorrer brevemente sobre o conceito de Pensamento Espacial, considera-se pertinente explorar o conceito de Raciocínio Geográfico, alertando os leitores que ambos dialogam, mas possuem particularidades. Nesse contexto, Castellar; Paula (2020) atribuem o Pensamento Espacial como conteúdo procedimental para o Raciocínio Geográfico.

O Raciocínio Geográfico possui campos de conhecimentos que podem ser mobilizados e, de acordo com Castellar; Paula (2020), as situações geográficas, as categorias e princípios geográficos, representação espacial, conceitos da relação espacial e os processos cognitivos, são parte dos campos de conhecimento.

As situações geográficas são acontecimentos sistêmicos, ou seja, estão relacionados a outros elementos que se retroalimentam em um território, lugar paisagem, dentre outros. É uma manifestação passageira, que pode tornar-se duradoura, de um movimento de totalização, a constituição de condições socioespaciais em um recorte (Castellar; Paula, 2020).

As categorias de princípios de análise permitem raciocínios sobre os lugares e mais do que isso,

contribui para desenvolver/estimular o Pensamento Espacial e conformá-lo à ótica geográfica, pois os campos de conhecimento (representações espaciais, conceitos de relações espaciais e processos cognitivos), quando associados às categorias e aos princípios geográficos, fazem-nos olhar para processos, fenômenos e eventos no espaço, e não para o espaço em si. Nesse sentido, importaria não o intervalo entre as coisas, mas a reunião de elementos constitutivos das relações, um espaço relacional imbuído de fatores políticos, econômicos, culturais, sócio-históricos, psicológicos e

biológicos em profusão: o espaço geográfico (Castellar; Paula, 2020, p. 308).

Tais categorias pressupõem uma carga teórica e ideológica de análise, o que não significa estarem isentas, também, de uma carga histórica. O processo cognitivo é como analisar e refletir sobre uma situação, levando em conta os procedimentos que serão mobilizados para o processo, tais como observar uma situação, refletir sobre ela e intervir nela.

O processo cognitivo possui grande importância para o Raciocínio Geográfico, pois é através dele que são processadas as situações geográficas, as categorias e demais elementos presentes. O quadro 7, organizado pelo autor com base em Castellar; Paula, (2020, p. 315), exemplifica o que foi explicado.

Quadro 7 - Campos de conhecimentos de Raciocínio Geográfico

Campos de conhecimentos de Raciocínio Geográfico				
Situações Geográfica	Categorias e princípios geográficos	Representação espacial	Conceito de relação espacial	Processo Cognitivo
A enchente em uma área urbana	Paisagem, natureza e Lugar (categorias) Localização (princípios)	Fotografias	Localização e identificação do lugar	Observar, reconhecer e descrever.

Fonte: Organizado pelo autor (2024), a partir de Castellar; Paula, (2020).

Com a exemplificação dos campos de conhecimento pode-se mobilizá-los. A partir do quadro 7 cria-se exemplos de perguntas possíveis em uma atividade e propor etapas de ações ordenadas. Sugestões de atividades: 1. Observe as fotos da enchente na cidade em 1922, 1945 e 1994, e descreva o que está representado; 2. Você reconhece o lugar da fotografia? 3. Por que a enchente ocorre ali? (Castellar; Paula, 2020). Com base nas questões e nas respostas, na análise das fotografias, pode-se problematizar e criar hipóteses sobre o porquê o fato acontece e se repete.

O Raciocínio Geográfico permite que os sujeitos observem, pensem, questionem, proponham, apropriem-se de elementos geográficos e desenvolvam uma lente para observar os fenômenos no mundo. O RPG permite interações dos sujeitos, nessa perspectiva. Em uma partida, o jogador deve observar o cenário e o

tabuleiro, analisar seus elementos e pensar em suas ações, questionando o que está sendo apresentado e propondo ações durante o jogo. O Jogo tem o potencial de ser um simulacro das relações humanas em um ambiente controlado. Logo, acredita-se ser possível utilizar a mesma lente utilizada para observar o mundo, dentro do RPG; o que muda é o resultado.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados foi pensada em três seções. Esta escolha se deu para melhor dialogar e compreender a estruturação, aplicação, análise e discussão da proposta. Desta forma, inicia-se destacando o processo de construção da proposta. Na segunda seção, há uma abordagem sobre a chegada à escola e os últimos ajustes do jogo, já com auxílio dos participantes do projeto. Por fim, como última seção, “jogando”, abordam-se as análises e problematizações do jogo no contexto da pesquisa.

4.2 Início da aventura: construção da proposta

O início da aventura surge antes mesmo de se pensar no jogo em si. Algumas perguntas começaram a surgir para ver o rumo a seguir com a construção do jogo. Como já comentado, as possibilidades de temas e estruturas para um jogo de RPG são inúmeras. Mas, qual utilizar nesta proposta? Dentre as muitas possibilidades, como futurista, renascença, século XX, optou-se pela temática de *Fantasia Medieval*.

A escolha deste tema ocorreu por uma predileção do autor, mas também pela diversidade de conteúdos veiculados nas mídias, utilizando-se da temática, como jogos eletrônicos, filmes e séries relacionadas a esse universo. Pode-se destacar *Senhor dos Aneis*, *Game of Thrones*, *The Elder Scrolls*, *The Wintcher*, entre outros. Assim, a temática já possui uma capilaridade como cultura *pop*⁵, facilitando a adesão do público alvo.

O passo seguinte foi pensar ‘onde’ e ‘como’ seria esse mundo que se tornaria o cenário para o jogo? Como fazer algo diferente, mas que pudesse gerar algum tipo de intimidade e pertencimento aos jogadores? Tais questões culminaram no Reino do Sul (Figura 5), universo inspirado no território do Rio Grande do Sul, com elementos físico-naturais preservados, bem como alguns dos assentamentos urbanos. Foram trazidas para o universo algumas características, ou seja, o jogador está em uma aventura medieval, com magias e monstros, mas com o toque das características sociais, culturais e físicas do estado em que residem.

⁵ É um conjunto de manifestações artísticas e midiáticas que atraem um grande público.

Figura 5 - Mapa do Reino do Sul



Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Na figura 5, pode-se perceber que o mapa possui muitas semelhanças com o Rio Grande do Sul. Ele foi pensado com o *layout* de um pergaminho antigo, demonstrando algumas características físicas, bem como as principais cidades, transportadas para dentro desse novo mundo. Apresenta, também, algumas rotas de ligação entre esses centros urbanos. Vale lembrar que ele é inspirado sem a preocupação com a exatidão das representações.

As cidades representadas no mapa do Reino do Sul são: Porto Alegre (Sol Poente), Pelotas (Satolep), Rio Grande (Forte Laguna), Bagé (Posto das Coxilhas), Santa Maria (Boca do Monte), Uruguaiana (Forte Oriental), São Miguel das Missões (Ruínas Esquecidas), Erechim (Entre Montes) e Caxias do Sul (Cidade dos Vinhedos). A escolha destas cidades deu-se com o intuito de ocupar todo o território do mapa, considerando também as suas diferentes características culturais e espaciais.

Inicialmente, a proposta de jogo surgiu com o intuito de menor autonomia dos jogadores, com elementos mais engessados e diretos, com a mecânica inspirada no

jogo *Hero Quest*⁶, um clássico jogo de tabuleiro no final da década de 1980, que possuía uma boa estrutura para iniciantes em jogos de tabuleiro do gênero RPG. Suas partidas são curtas, de aproximadamente 90 minutos, e a mecânica com cartas e personagens pré-prontos. É Um bom jogo, mas com algumas limitações. Ao longo do tempo jogando, a mecânica pode tornar-se monótona, dando pouca autonomia ao jogador na construção de seu personagem e interação com a aventura. Mesmo assim, sua mecânica serve bem como uma introdução ao universo de jogos. Utilizando a junção das cartas com o tabuleiro, ela facilita a interação dos jogadores com o jogo.

Os RPGs possuem o livro regra como sua espinha dorsal. Inspirado nessa mecânica mais simples, foram utilizadas como fontes principais para pensar o livro de regras e o sistema do jogo, as seguintes obras: “O livro das lendas: aventuras didáticas”, de Gustavo Marconde e o “Crônicas Brasileiras: o uso do RPG na escola”, de Danilo Silva et.al. Ambos os livros possuem propostas de sistemas de jogo e sugestões de como criar a história, os personagens, o jogo de modo geral.

A proposta inicial será apresentada brevemente para permitir a compreensão das etapas de construção do jogo. Para melhor ilustrar, será apresentado o sistema do jogo em etapas, as quais seguem: 1ª: ficha de personagens e seus elementos – cada um deles será explicado e exemplificado; 2º: o papel dos dados; 3º: regras do jogo.

O primeiro ponto a ser observado é a ficha de personagens e seus elementos, representados no quadro 8.

Quadro 8 - Elemento da Ficha de Personagens

Tópicos da Ficha de personagem	Descrição	Exemplos
Elementos introdutórios	Informações básicas do Personagem e do jogador.	Nome do Personagem; espécie; gênero, características físicas, entre outras.
Atributos e níveis	São as características das personagens; possuem níveis e influenciam na força do personagem no jogo.	Força; Inteligência; Carisma, etc.

⁶ É um jogo de tabuleiro de aventura criado por Milton Bradley.

Perícias	São os pontos fortes do personagem; começa com quatro e pode adquirir mais ao longo do tempo.	Cavalgar; Lábia; Encontrar armadilhas; negociar, etc.
Talentos e falhas	Esse é autoexplicativo. O personagem começa com três de cada, podendo ser alterados ao longo da aventura.	Talentos: Sorte, visão noturna, astúcia, etc Falhas: Teimoso, intrometido, mentiroso, etc.
Poderes e Efeito Colateral	Os poderes dos personagens estão além dos atributos, são especiais. O efeito colateral aparece quando o poder é utilizado. O personagem começa com 2 poderes, com efeitos colaterais correspondentes.	Poder: Ler mentes, Teletransporte, etc. Efeito colateral: Fadiga mental ou física, letargia, etc.
Mochila	Local para carregar os itens do jogador, com limite de espaço.	Poções de cura; comida; armas, etc.
Equipamentos	Roupas, armas e acessórios que estão no personagem.	Anel de poder; cajado mágico, escudo, etc.

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

Das informações apresentadas no quadro 8, algumas permaneceram na versão final do jogo, outras foram agrupadas e também houve elementos retirados.

O segundo aspecto em observação, é o papel dos dados. Nesse primeiro momento foi pensado da seguinte forma: utilizar dados simples de 6 faces (D6), utilizados para calcular todas as dinâmicas do jogo, desde a criação do personagem. Optou-se por um número máximo de quatro dados (D6), ou seja, o teto de pontos por ações pautadas pelos dados é 24. Esse número pode aumentar de acordo com benefícios que o personagem possa ter. O aumento é simples, sem a utilização de dados, por exemplo: o participante lançou quatro dados de seis faces (indicadas pela sigla 4d6), obtendo uma soma de 12 pontos. No entanto, ele estava equipado com uma peça de roupa especial que concede um bônus adicional de +2 pontos em sua defesa. Com isso, o resultado final da ação foi de 14 pontos de defesa, somando os pontos obtidos no lançamento dos dados ao bônus.

Além disso, o dado serve para testes durante o jogo como, por exemplo, adquirir outra perícia. Elas podem ser aprendidas, mas podem ter pré-requisitos, e o ato de aprender ou não é decidido nos dados. Exemplo: o personagem está em uma

cidade litorânea e quer aprender a nadar. Isso é possível, desde que ele tenha um número mínimo de atributos: encontrar alguém na cidade para ensinar, o sucesso de aprender ou não. Para tanto, ele deve jogar os dados, por exemplo, 2d6. Ou seja, o melhor resultado possível é 12; com resultados acima de 8, ele aprende a nadar; entre 8 e 5 ele aprende, mas com limitações; abaixo de 5 ele não aprende. Os dados são a ferramenta para resolver os impasses que surgem durante a história. O quadro 9 demonstra a quantidade de dados para cada tipo de ação.

Quadro 9 - Quantidade de dados e ações

Quantidade de Dados (D6)	Ação
4	Atributos; níveis.
3	Ataque; defesa; poderes; efeitos colaterais.
2	Perícias, talentos; falhas.
2	Competição de sorte

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

Vale lembrar que, assim como na ficha de personagens, alterações também ocorrem na utilização dos dados ao longo da construção do jogo.

No terceiro ponto, as regras do jogo: o jogo possui sistema simples de regras, jogadas por turno, ou seja, um jogador por vez; o mestre faz os movimentos inimigos e personagens que não são jogadores. Dentre os três pontos, esse era o que estava mais incipiente na primeira etapa de construção da proposta.

Com relação ao tempo das aventuras, foi pensada aproximadamente 1h30min para cada, com início e término da aventura ocorrendo em um único encontro. Em relação a isso, pretendia-se que as aventuras fossem interligadas, uma continuando a outra e dependente dos resultados anteriores para a sua conclusão.

No que diz respeito ao mapa e ao tabuleiro, foram construídos na plataforma *Inkarnate*⁷. Com um vasto acervo de símbolos, ícones e texturas, em vários estilos diferentes, permite a construção de mapas de modelos singulares. Antes de iniciar o processo de confecção dos mapas, é possível escolher entre quatro modelos

⁷ Site da plataforma <https://inkarnate.com/login/>

iniciais: mapas do mundo, regionais, cidades e vilas e os “*Battlemaps*” (mapas de batalha, tradução nossa). Cada uma possui um repertório específico de elementos, sejam eles cartográficos ou decorativos.

A plataforma possui duas opções de uso, o modo gratuito, com algumas limitações, e ainda assim, várias possibilidades. Nesse modo é possível criar mapas dos quatro modelos supracitados, mas com número de recursos reduzido. Os elementos possíveis de serem anexados ao mapa possuem limitações, bem como a resolução e formato de salvamento do material construído. O modo Pró não apresenta essas limitações, além de aumentar os formatos possíveis de salvamento da construção, bem como símbolos liberados para o uso.

Nesse momento, pensou-se no tabuleiro da seguinte forma: feitos em várias partes, podendo ser modificado e utilizado em diversas aventuras. A ideia é poder encaixá-los e/ou sobrepô-los. Por exemplo, um tabuleiro de fundo com elementos de campo e outro com elementos de água, sobrepostos, tem-se um lago. Também com elementos menores e móveis no tabuleiro, como: árvores, construções, pontos de referência, dentre outros.

Outro ponto que passou por alterações ao longo do processo foi o modelo de pareceres. No início, a ideia era de haver dois modelos: um individual e outro coletivo. Em cada um deles estariam inseridos elementos a serem observados, contemplando as mecânicas do jogo, os conceitos geográficos e as relações sociais. Para cada um dos 12 pontos (a serem observados), presentes em cada um dos modelos dos pareceres (individual e coletivo), havia três níveis possíveis a serem marcados: o 1º - não atingiu; 2º - atingiu parcialmente e 3º - atingiu o observado.

Após a qualificação do presente trabalho e simulações de partidas, utilizando os pontos já trazidos, percebeu-se alguns pontos que deveriam ser lapidados. Tais mudanças no jogo foram realizadas primando pela melhor fluidez e desempenho. Pode-se entender a primeira estrutura do jogo como a etapa inicial de sua construção.

A partir do teste, pode-se observar que a mecânica do jogo estava muito densa, com uma sobrecarga para o mestre. Tal problema não seria sentido por jogadores experientes, porém, a proposta é utilizá-la na escola, assim, o jogo deveria ser acessível. Na busca pelo equilíbrio, ocorreu um processo de simplificação, voltando a aproximar-se do *Hero Quest* na segunda etapa. Para

melhor ilustrar essas duas etapas e as mudanças realizadas, foi elaborado o quadro 10.

Quadro 10 - Segunda etapa de construção da mecânica do jogo

Elementos do Jogo	2ª Etapa
Ficha de Personagens	Simplificada, somente para anotações, o personagem vem pré-pronto em uma carta.
Atributos e Níveis	Retirados
Perícias	Retiradas
Talentos e falhas	Retirados
Poderes e feitos colaterais	Simplificados, vem em cartas.
Mochila	Permanece igual.
Equipamentos	Permanece igual.
Dados	Permanece igual.
Pareceres	Simplificado, transformado em um único modelo.

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Como demonstrado no quadro 10, os personagens jogáveis ficaram pré-prontos, podendo evoluí-los com equipamentos no decorrer do jogo. Foram retirados os atributos e níveis, as perícias, os talentos e as falhas; os poderes foram simplificados. Os elementos que permaneceram receberam cartas, com o intuito de deixar o jogo mais ágil e simples. Tais escolhas afastaram o jogo de um RPG tradicional, mas nessa procura por caminhos, parecia uma possibilidade.

Nos pareceres foram percebidas redundâncias na utilização dos dois modelos, elementos observados se cruzariam e também acarretariam uma carga extra de trabalho para o professor. Por isso, optou-se por juntá-los em um único parecer, suprimindo elementos e valorizando os mais relevantes. As três esferas de observações permaneceram, mas houve um ponto importante de mudança: o parecer ficou mais próximo da mecânica do jogo, o desempenho dos jogadores começou a gerar pontos de experiências (XP), os quais poderiam ser utilizados no decorrer da história para evoluir os personagens dos jogadores.

Essas mudanças deixaram o jogo mais mecânico, com menor autonomia do jogador, mas resolveram o problema da cadência das partidas. Ao chegar à escola, mais ajustes foram realizados, com a participação dos jogadores.

4.3 Chegada na escola: qualificação do jogo

O contato com a escola deu-se de maneira muito tranquila, iniciando-se com o coordenador de ciências humanas. Através dele, foi agendada uma reunião para a apresentação do projeto de ensino (apêndice A). Estiveram presentes, por parte da escola, três coordenadores: o de ciências humanas e as coordenadoras do ensino médio e geral.

A reunião ocorreu no dia 02 de julho de 2024, com resultados bastante produtivos. A escola mostrou interesse pelo projeto e empenho em auxiliar sua execução no que fosse possível. A duração do projeto, bem como sua data de início, foi ajustada neste momento. A instituição informou sobre a necessidade de um termo de compromisso, assinado pela Secretaria de Educação de Pelotas, para autorizar a atuação do pesquisador na escola, o que foi providenciado.

Na reunião, ficou decidido que o começo da divulgação da proposta seria no início de agosto, logo após o retorno do recesso de julho, bem como o espaço que seria cedido para as atividades do projeto. Assim, foi oportunizada a utilização do Laboratório de Biologia, por possuir mesas redondas e possibilidade de projeção de material de apoio. Os dias definidos para os encontros do projeto ficaram para as quartas-feiras à tarde.

No dia 12 de agosto iniciou-se a divulgação da proposta na escola, passando nas turmas, abrindo as inscrições⁸ através de um arquivo *Google Forms*. Na manhã do dia 12, todas as salas de aula do público alvo do projeto foram visitadas pelo pesquisador, acompanhado pela coordenadora do ensino médio. Além disso, foram colocados cartazes de divulgação nas salas visitadas. O cartaz está representado na figura 6.

⁸ Link do formulário de inscrição do projeto.

https://docs.google.com/forms/d/15CkIT9qQRIn1a9FKOugt-I3jme7q6qa_mKPU39cChug/edit

Figura 6 - Cartaz de Divulgação



Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

As inscrições ficaram abertas até o dia 23 de agosto e, no dia 25 do mesmo mês, anunciado o resultado das inscrições, com o início dos encontros marcado para o dia 28 de agosto de 2024.

Dentre as respostas apontadas no questionário, algumas serão trazidas para pontuar e pensar como esses alunos se relacionam com a Geografia, seus interesses e indiferenças. Selecionamos dois alunos, o “A” e o “B”. As respostas preenchidas no formulário de ambos serão discutidas no quadro 11, no qual constam as respostas a partir da 4ª questão.

Quadro 11 - Recorte de respostas – Formulário de inscrição

Perguntas	Respostas (colocadas na íntegra)	
	Aluno(a) “A”	Aluno(a) “B”
Ano e turma	1º ano — turma F	1º ano — turma F
Em suas experiências nas aulas de Geografia , quais temas despertam mais seu interesse? Por quê?	<i>Gosto de estudar os biomas, pois me interessa pela biodiversidade de cada lugar. Sistema solar, fuso-horários e mudanças climáticas.</i>	<i>Da Geografia cultural e climática, gosto de conhecer a cultura de outros países(já que adoro viajar) cada lugar tem sua própria essência e eu adoro saber sobre isso. Gosto de saber pq acontecem as mudanças climáticas, como do nada o clima muda de frio para quente.</i>
Em suas experiências nas aulas de Geografia , quais temas não despertam o seu interesse? Por quê?	<i>Economias de países e relevo, acho que existam tópicos mais interessantes.</i>	<i>Geografia política, eu acho muita confusão pra minha cabeça processar tanta coisa (como confusão de país tal com país tal)</i>
O que esperas deste projeto?	<i>Espero me aprofundar mais no mundo de RPG e conseguir criar universos inteiramente do "zero" usando como base o conhecimento geográfico que irei adquirir.</i>	<i>Eu espero me divertir e, ao mesmo tempo, aprender muito (já que eu só joguei um RPG na vida)</i>

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Pode-se observar no quadro 11 que as duas pessoas pertencem à mesma turma, porém suas respostas são distintas, com interesses diferentes a respeito dos

conteúdos que fazem parte da Geografia. Observa-se que as questões climáticas são pontos de interesse de ambas as respostas, possivelmente influenciados pelos impactos sentidos na própria cidade, estado e também face ao aumento da visibilidade que os eventos extremos vêm recebendo nos últimos anos.

Um ponto interessante nas respostas do(a) aluno(a) “B”, foi que, ao mesmo tempo que possui um interesse em Geografia cultural, comentando que gosta muito de observar e conhecer a diversidade cultural dos países, tem pouco interesse em Geopolítica, mesmo havendo uma confusão de nomenclatura (Geografia Política e Geopolítica), o exemplo dado foi o que consideramos.

Esta resposta, analisada em paralelo com a do(a) aluno(a) “A” – que diz não ter muito interesse pelas questões econômicas presentes na Geografia – percebe-se que ambas dizem respeito à Geopolítica. É possível traçar correlações entre estudante “A” e “B”, observando-se menor interesse por assuntos que são correlatos. Ao mesmo tempo, ambos querem aprender de alguma maneira divertida, ou, pelo menos, de forma não convencional, indo ao encontro com o exposto por Breda (2018), sobre a busca por uma maneira de aprender que seja prazerosa. O sujeito “A” vai além, querendo aplicar esses saberes quando for jogar seu próprio RPG.

Ao fecharem as inscrições, havia 16 pessoas interessadas em participar do projeto. Ao começarem os encontros, o número mudou. Inicialmente foram 11 participantes, mas terminou em seis. Entre os cinco estudantes que deixaram de participar, dois avisaram, no primeiro encontro, que possivelmente não conseguissem participar durante todo o projeto, pois mudariam de cidade; um começou a trabalhar e parou de ir aos encontros e os outros dois desistiram.

O grupo de seis pessoas⁹ participou ativamente no decorrer de todo o período do projeto, não somente jogando, mas contribuindo para a construção e ajustes do jogo. Um aspecto que vale ressaltar é que, nas três primeiras semanas, houve dias com fortes chuvas, alguns coincidiram com os encontros, outros ocorreram um dia antes. Acredita-se que os eventos tenham impactado na redução do número de participantes, pois nos encontros seguintes não houve mais desistências.

Fez-se necessário reorganizar os horários para facilitar a chegada dos participantes. Assim, o início passou para as 14h45min, com término previsto às

⁹ Destas – 2 alunos do 3º ano do ensino médio; 3 alunos do 1º ano; e 1 aluno do 9º ano do ensino fundamental.

17h. A reorganização permitiu 2h de atividades, com tolerância de 15 minutos para atrasos e organização do grupo. Felizmente, após alguns encontros o horário começou a ser estendido. Os participantes ficaram envolvidos e dificilmente as atividades eram concluídas antes das 17h30min.

No quadro 12, serão apresentados, de forma detalhada, os dias dos encontros e as atividades realizadas em cada um deles, bem como observações pertinentes.

Quadro 12 - Cronograma de atividades realizadas

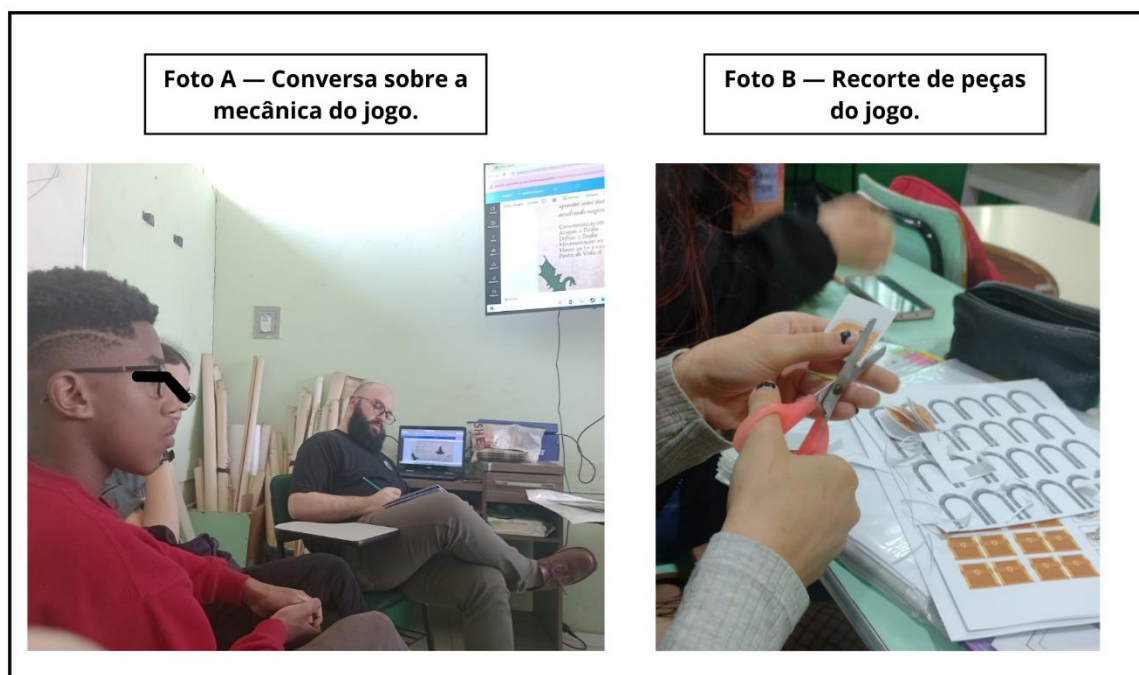
Data/encontro	Atividade Realizada	Observações
28/08/24 — 1º Encontro	Apresentação da proposta e conversa sobre os conceitos geográficos a serem mobilizados durante o jogo.	
04/09/24— 2º Encontro	Apresentação da proposta e conversa sobre os conceitos geográficos a serem mobilizados durante o jogo.	Muita chuva, muitos participantes não conseguiram ir à escola.
11/09/24 — 3º Encontro	Conversamos sobre o jogo e começamos a fazer ajustes.	Sofri um acidente e não conseguimos nos reunir. Atividade transferida para dia 18/09/24.
25/09/24 — 4º Encontro	Término dos ajustes da mecânica do jogo, acréscimo de perícias, espécies e características das classes.	Aulas canceladas, alerta climático. Realizamos o encontro pelo Google Meet.
01/10/24 — 5º Encontro	Término da construção do jogo, reorganização do uso dos dados.	Reunião feita pelo Google Meet.
02/10/24 — 6º Encontro	Teste do jogo com as edições feitas coletivamente.	O teste foi bom, percebemos pequenas pontas soltas e ajustamos no próprio encontro.
09/10/24 — 7º Encontro	1ª Partida — Resgate em Satolep, parte 1.	Percebemos que a aventura demoraria mais que o planejado.
16/10/24 — 8º Encontro	2ª Partida — Resgate em Satolep, parte 1.	Conseguimos terminar a 1ª parte da aventura no segundo encontro. Ajustes serão feitos para a próxima

		aventura.
30/10/24 — 9º Encontro	3ª Partida — Resgate em Satolep, parte 2.	A aventura ficou mais dinâmica. Os ajustes fizeram efeito. Não terminamos no mesmo dia devido ao acolhimento do grupo pós-acidente do grupo Remar para o futuro.
06/11/24 — 10º Encontro	4ª Partida — Resgate em Satolep, parte 2.	Finalizamos a aventura, terminamos o encontro mais cedo e combinamos o último encontro.
17/11/24 — 11º Encontro	5ª Partida — Fuga de Satolep.	Esse encontro foi o encerramento do projeto, ocorreu em um ambiente externo, com o intuito de ser mais descontraído. Conseguimos terminar a aventura em um único encontro.

Fonte: Organizado pelo Autor, 2024.

Conforme o quadro 12, o tempo de desenvolvimento da proposta sofreu, devido a várias interferências que fugiam ao controle. Pode-se dizer que o projeto, não só foi realizado na escola, mas sim, que ele viveu a dinâmica da escola.

Um ponto importante a destacar, foi a relação dos participantes com o projeto. Houve cinco encontros discutindo e construindo a mecânica, as regras e adicionando elementos. Este processo teve o protagonismo dos alunos e transformou o jogo pensado inicialmente (Figura 7).

Figura 7 - Registro das discussões sobre o jogo

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

As preocupações em manter o equilíbrio da proposta, para agregar pessoas com interesse, e, ao mesmo tempo, não ficar monótono para quem já conhecia esse gênero foi sanada. O jogo ficou balanceado, prazeroso para quem já possuía experiência e desafiador para quem ainda não havia tido contato com a modalidade.

Nas discussões sobre as regras, mecânica e elementos do jogo, destacam-se as mudanças na utilização dos dados, na exclusão das cartas, no retorno simplificado das perícias, na reorganização das regras de batalha, nas características das espécies e classe para jogar, bem como na utilização de magias com suas causas e efeitos.

O produto final resultou no livro *Aventuras Geográficas*, o qual pode ser acessado [clikando aqui](#). A obra agrupa as regras e mecânicas, elementos e aventuras do jogo, finalizadas durante a aplicação do projeto. Para melhor demonstrar essas mudanças, foi construído o quadro 13, permitindo a observação das três etapas de construção do jogo.

Quadro 13 - Evolução de elementos do jogo Aventuras Geográficas durante seu processo de construção.

Elementos	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Ficha de Personagens	Mais extensa, com muita informação.	Ajustes feitos para deixá-la mais simples.	Versão final, elementos foram acrescentados.
Atributos e Níveis	São as características das personagens, elas possuem níveis e vão influenciar na força do personagem no jogo.	Foram simplificados.	Mantivemos os atributos somente em 5, podendo personalizá-los com pontos iniciais e aumentá-los conforme os jogadores evoluem com o passar das aventuras.
Poderes e feitos colaterais	Os poderes do personagem estão além dos atributos, são especiais. O efeito colateral aparece quando o poder é utilizado. O personagem começa com 2 poderes, com efeitos colaterais correspondentes.	Simplificado, construção de cartas para facilitar.	Cancelamos as cartas, e mantivemos os poderes associados aos 4 elementos, terra, fogo, água e ar. As magias estão organizadas em listas com todas suas características.
Mochila	Local para carregar os itens do jogador, com limite de espaço.	Espaço de anotações dos itens encontrados.	Espaço de anotações dos itens encontrados.
Equipamentos	Roupas, armas e acessórios que estão no personagem.	Suprimido, cada classe com duas ações de kits de equipamentos, um ofensivo e um defensivo.	Para além dos kits, acrescentamos também a possibilidade de comprar poções de restauração, flechas e itens mágicos.
Dados	Várias mecânicas, cada atividade com suas particularidades.	Simplificação, três variações de usos de dados.	Dados somente para combate e testes envolvendo sorte ou atributos. A movimentação começa a ser livre no tabuleiro, com regras quando em combate.
Pareceres	Duas versões,	Simplificação,	Simplificação, somente

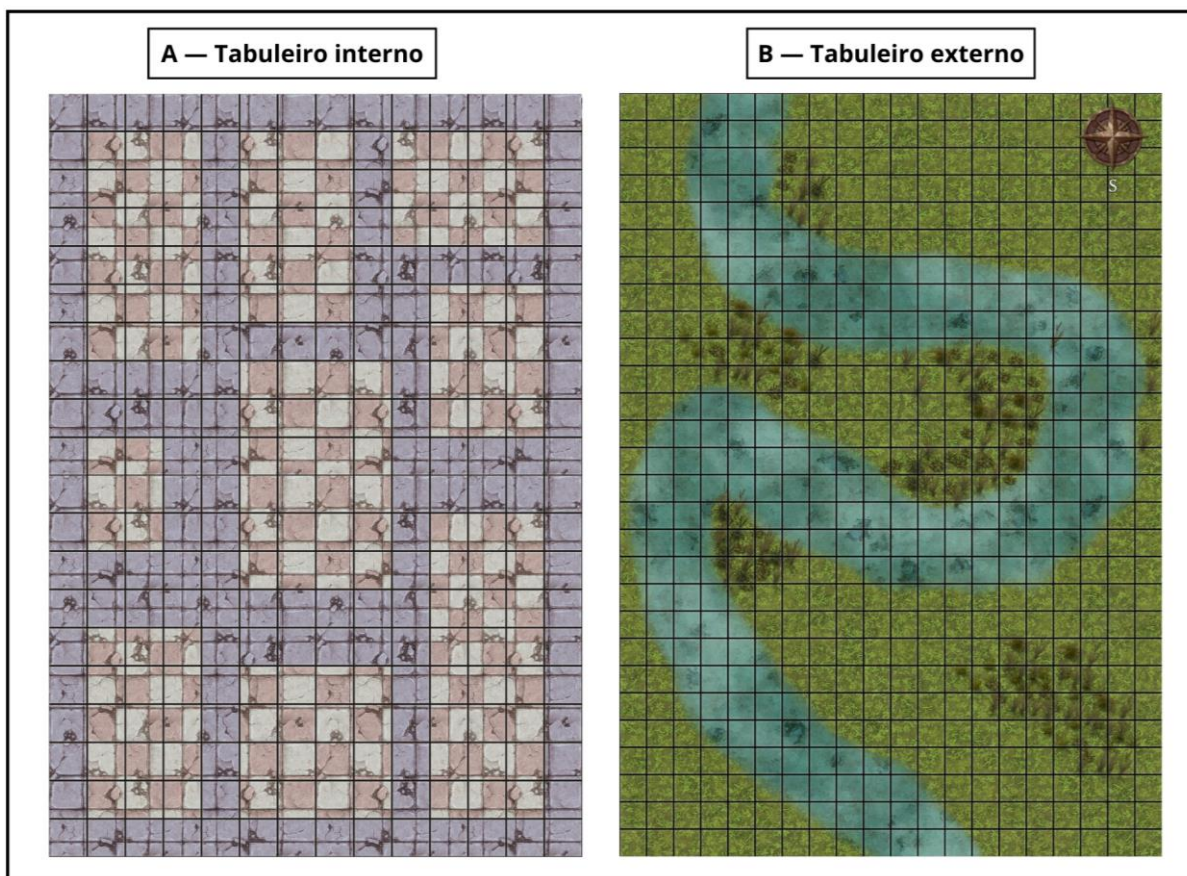
	individual e coletivo	somente uma versão.	uma versão.
--	-----------------------	---------------------	-------------

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A terceira etapa de construção do jogo, apresentada no quadro 13, está na versão final do livro, com exemplos e explicada minuciosamente. Dentre os vários processos de discussão, reflexão e testes ocorridos durante a construção do jogo, nenhum deles foi tão rico e significativo quanto o primeiro encontro com os participantes do projeto. Os momentos de interação, leitura e discussão foram fundamentais para a qualificação das regras, dinâmicas e elementos do jogo.

Também foi durante os encontros que as versões finais dos tabuleiros ficaram prontas: uma representando ambientes internos e a outra o ambiente externo, ambas em tamanho de folha A2 (420 × 594 mm). Os tabuleiros de ambientes internos foram impressos em duas folhas A3 (297 × 420 mm), ficando modulado.

A impressão dos tabuleiros em dois formatos diferentes teve o intuito de testar a versatilidade de cada versão. Os dois formatos possuem pontos positivos e funcionalidades distintas: na versão A3 há maior facilidade no seu transporte e armazenamento; em contraponto, o tabuleiro fica menos estável. Quando a impressão é realizada no formato A2, demanda-se maior atenção no transporte e armazenamento, pois se for dobrado, sofre maior desgaste; se for enrolado, faz-se necessário colocar pesos durante as partidas. Além disso, também há maior risco de amassar. Os formatos estão representados na figura 8.

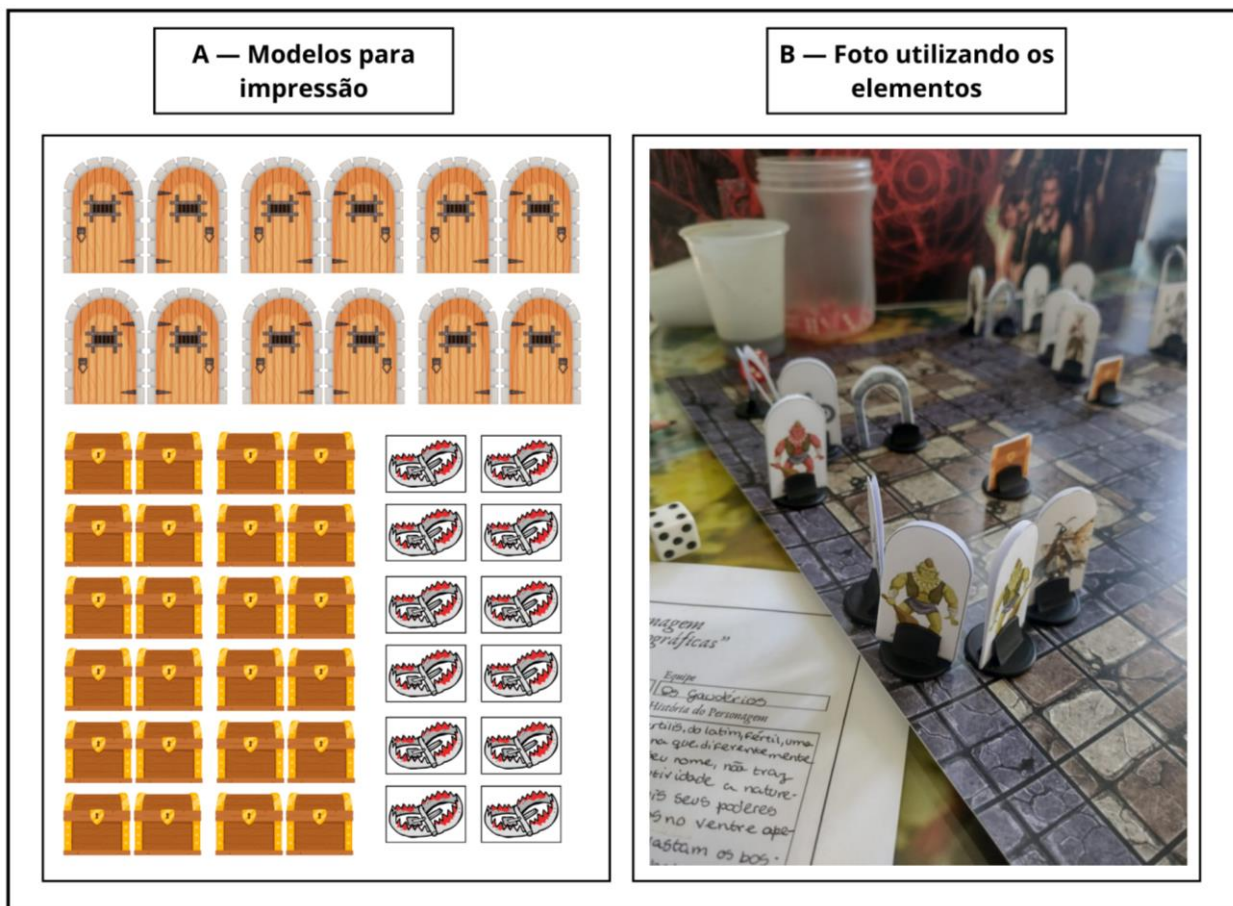
Figura 8 - Tabuleiro do jogo

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

O tabuleiro externo teve sua construção inspirada no arroio Pelotas, o qual banha a cidade de mesmo nome. Está marcado por seus meandros, principalmente no trecho próximo ao núcleo urbano.

As impressões dos elementos do tabuleiro, como personagens e mobiliário, estão em anexo no livro “Aventuras Geográficas” para serem impressos. Durante o desenvolvimento do projeto, pode-se observar tanto o modelo para impressão, estruturado para o formato A4(21×29,7 cm), com os itens editados pesando na proporcionalidade do tabuleiro e elementos. Também foi possibilitado ver como eles ficaram na prática, durante a partida, conforme apresentado na figura 9.

Figura 9 - Elementos do jogo



Fonte: organizado pelo autor, 2025.

O passo seguinte para iniciar o jogo foi da construção dos personagens. A etapa foi organizada de forma colaborativa, permitindo que os alunos utilizassem as opções de classe, espécies e pontos iniciais para criar seus personagens. O modelo de ficha já preenchido está disponível no *apêndice C*.

A ficha foi impressa e preenchida a lápis. Tudo o que for adquirido ou perdido – sejam informações, itens ou pontos de atributos – deve ser registrado pelo jogador, mantendo-a sempre atualizada. Com o jogo construído e as fichas de personagem preenchidas, a aventura tem início.

4.4 Enfim, jogando: análise e problematizações

Nesta seção ocorrem as análises das partidas, com recortes das aventuras para a discussão dos conceitos geográficos. Inicia-se com a afirmação de que o jogo possui elementos geográficos, mas como observar a mobilização deles por parte dos

jogadores? Ocorre por intermédio de situações-problemas, nas quais são analisadas as escolhas e caminhos tomados, o que permite a percepção sobre a mobilização, ou não, de algum conceito.

As situações-problemas estão presentes no jogo, por vezes de formas mais explícitas, mas muitas vezes estão implícitas nas ações e tomadas de decisões. O RPG é um jogo de causa e efeito: as ações dos jogadores podem e vão gerar reações futuras, sejam elas positivas ou negativas.

Dito isso, as situações-problemas analisadas aqui, seguem a ordem cronológica das aventuras. Ou seja, permitirão acompanhar a evolução dos jogadores ao longo das partidas. Optou-se por manter essa ordem com o intuito de apresentar recortes da história que auxiliem a compreender o contexto, as decisões tomadas e as falas dos jogadores.

Um ponto importante a ser destacado é que, neste aspecto, jogadores e personagens serão entendidos como sinônimos. Assim, são utilizados os nomes dos personagens para representar os alunos, com o intuito de preservar suas identidades.

A primeira aventura, Resgate em Satolep, tem início com o seu grupo sendo contratado para resgatar vítimas de um sequestro. a informação diz que elas estão sendo mantidas nas catacumbas de Satolep. O grupo recebe a contextualização inicial.

Conforme você e seus companheiros chegam à sinistra cidade de **Satolep**, um vento gelado parece sussurrar histórias de escuridão e desespero. A cidade antiga parece deserta, mas uma sensação de mau presságio paira no ar. A entrada para as catacumbas fica nos esgotos que deságuam no rio **Satolep**. Conforme você desce as escadas rangentes, o ar fica mais frio e um cheiro de mofo enche suas narinas. A luz do corredor diminui, até que você esteja cercado por escuridão completa. Você acende uma tocha, projetando sombras dançantes nas paredes de pedras úmidas. As catacumbas são um labirinto de túneis estreitos e câmaras apertadas, cheias do som de água pingando e da correria distante de criaturas invisíveis. (Trecho retirado da primeira aventura — Aventuras Geográficas)

A introdução objetiva dar o tom da partida, através dela é caracterizado o lugar com seus sons, cheiros, características físicas, sua atmosfera na totalidade, com o intuito de imersão na narrativa. Nas catacumbas começa a partida com o tabuleiro em branco, somente com o entorno dos personagens revelado, e vai sendo montado conforme é desbravado.

No início da partida surge a primeira situação geográfica, sob o seguinte contexto: todos os participantes estão no entorno de uma mesa, com o tabuleiro

posto no centro. O mestre monta o tabuleiro a partir de seu gabarito, não que haja um lado certo, mas, tanto o tabuleiro quanto o gabarito devem estar correlatos.

Os jogadores possuem um campo de visão (neste caso, cinco terrenos adjacentes ao seu ponto). O grupo chega à primeira encruzilhada, através de um corredor, e depara-se com três caminhos: seguir em frente, ir para direita ou esquerda.

Eis o primeiro embate sobre orientação espacial a partir do tabuleiro. Sentados no entorno do tabuleiro, cada jogador utiliza como ponto de referência, não o personagem, mas seu lugar na volta da mesa. Surge então o seguinte diálogo:

- Vamos pra cima!
 - Cima? Como assim?
 - Ué, pra lá! (apontando pelo caminho da esquerda).
 - A tá pra direita então!
 - Não, é para a esquerda!
 - Qual é o ponto de referência? Onde vocês estão? (mestre)
- (Fragmento da gravação da primeira aventura — Aventuras Geográficas)

A partir da citação, percebe-se a existência de dificuldades de orientação no tabuleiro: a movimentação mecânica, a confusão entre direita e esquerda, para cima ou para baixo, são suas demonstrações. Após a discussão inicial, é perceptível a maior atenção com a orientação no tabuleiro. A primeira discussão resulta do processo de mobilização do Pensamento Espacial, para a qual foi necessária uma conversa, seguida por uma provocação, para o grupo interpretar o tabuleiro.

Essa discussão é um bom exemplo que aborda o Pensamento Espacial cotidiano, quando Duarte (2016) fala da onipresença desse conceito em nossas vidas, nos acompanhando cotidianamente, ao estacionarmos o carro, caminhar, movimentar um móvel dentro de nossa casa. Tal processo aplica-se também na localização em um tabuleiro jogando RPG, pensar o espaço em uma sala, na área e alcance de um ataque.

Com o avanço da aventura, ocorre a primeira batalha. Caminhando por um corredor, deparam-se com uma porta fechada. Começam a sondar para descobrir o que os espera do outro lado, perguntam se conseguem ouvir algo vindo da sala, espiam pelo buraco da fechadura, mas não descobrem nada significativo. Resolvem entrar na sala que, em um primeiro momento, parece estar vazia, somente com uma estante de livros ao fundo e uma mesa no centro. Ao entrarem, um dos personagens cai em uma armadilha na frente da porta, próxima à mesa. Após o susto e o dano, o

grupo é surpreendido com o ataque de um inimigo, que se escondia atrás da porta. Sofre mais dano, a batalha continua e a equipe elimina o adversário.

A cena narrada serve para pensar o conceito de território. O grupo, ao entrar nas catacumbas, estava adentrando um território hostil; ao entrarem na sala, chegaram ao território de um monstro. A cena pode ser transportada para a realidade. Por exemplo, ao fazer turismo sem conhecer o local, alguém pode acabar entrando em um bairro controlado por facções criminosas. Muitas vezes, aplicativos de localização, como *Google Maps* e *Waze*, direcionam pessoas para áreas perigosas da cidade, pois um turista, por desconhecer o território, segue fielmente as informações.

As duas situações retratam as diferentes escalas em que podemos pensar o território. Souza (2022) analisa o território como uma relação de poder, comentando haver manutenção desse poder pelo uso da força. O exemplo muda, as analogias são diferentes, mas a relação de poder permanece. Em ambos os exemplos, a hostilidade está presente como manutenção desse poder e, por consequência, a soberania nesse território.

Sempre que começa uma batalha, surge a tentativa de manutenção e/ou ruptura da soberania de poder no território. Por vezes, ocorre uma ressignificação desse espaço e, com isso, um novo território surge. Raffestin (1993) comenta que o homem constrói o território para se aprisionar. Nessa lógica, as disputas de poder são a tentativa de ampliar essa cela.

Conforme os aventureiros iam desbravando os corredores e salas do primeiro andar da catacumba, encontravam fragmentos de mapas deixados por aventureiros que ali estiveram anteriormente. Esses fragmentos juntos formam um croqui de parte do segundo nível das catacumbas. Ao todo, são cinco fragmentos, cada um deles com dicas que auxiliam os jogadores a utilizá-los. Além de representarem salas, são como diários de seus antigos donos.

Memória de um aventureiro 1: Conseguimos chegar ao segundo nível das catacumbas, fomos atacados, tivemos que fugir, não sei onde meu grupo está, estou sozinho trancado em uma sala a poucos passos da entrada, ela está à minha esquerda.... Estão forçando a porta, eles estão vindo, estão vindo.

Memória de um aventureiro 2: Derrotamos alguns monstros, de repente escutamos um forte barulho ecoar pelo corredor, conseguimos escutar sons de movimentação, eram inimigos e muitos. Me protegi na sala central da catacumba, não estou muito longe da saída, mas os corredores estão cheios de inimigos.

Memória de um aventureiro 3: Nossa missão deu errado, tínhamos que mapear o segundo andar da masmorra. Fomos atacados enquanto

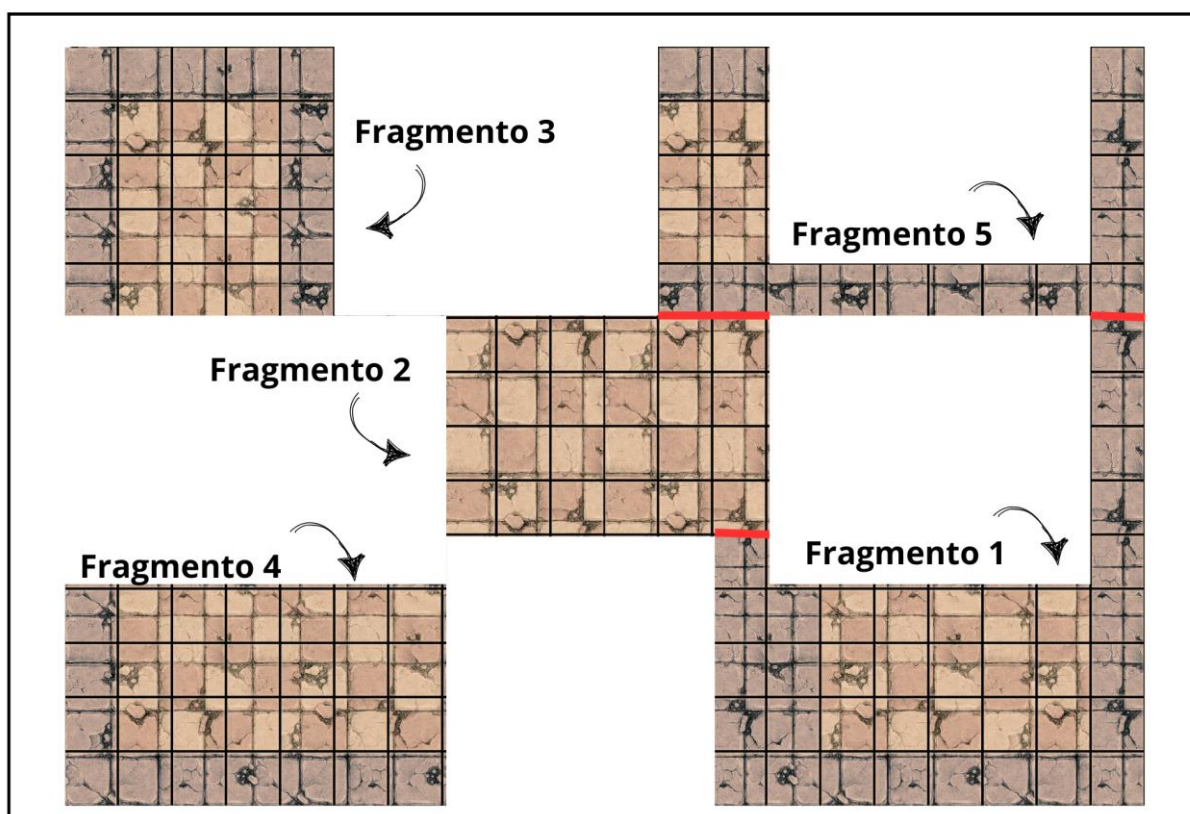
fazíamos isso, inimigos por todos os lados. Na fuga, me perdi de meus amigos. Estou trancado em uma sala com grandes celas. Ao sair da escada do segundo andar, peguei a esquerda até o final do corredor, segui sempre reto, estou na última sala.

Memória de um aventureiro 4: Fomos surpreendidos por inimigos, na fuga, nos separamos. Encontrei uma sala com uma escada, ela leva a um corredor, não quis entrar sozinho, estou aguardando meus companheiros.

Memória de um aventureiro 5: malditos corredores escuros, só vejo escuridão e paredes geladas como a morte. Para ser mais rápido, me separei de meu grupo. Estou andando em um corredor à esquerda da estrada no andar. O que é isso?... São muitos! Tenho que sair daqui. (Trecho retirado da primeira aventura — Aventuras Geográficas)

Os fragmentos estão representados na figura 10. Ela foi feita a partir do tabuleiro, localizando cada uma das memórias no ponto em que descrevem. Os fragmentos representados eram entregues recortados e cabia aos jogadores anotarem as memórias narradas pelo mestre durante a entrega. As memórias correspondem numericamente aos fragmentos.

Figura 10 - Ilustração dos fragmentos do mapa



Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Diante do exposto, as propostas dos fragmentos e das memórias têm o intuito de servir como dicas e representações do segundo nível das catacumbas.

Utilizando-os, o grupo poderia montar um croqui da próxima etapa da aventura e planejar melhor suas rotas, em busca pelo cumprimento dos objetivos da aventura.

Ademais, é possível pensar as memórias dos aventureiros e os fragmentos como um só. O elemento visual e a memória enriquecem a narrativa do jogo e atribuem significados à construção do croqui. A atividade de atribuir significados e histórias a fragmentos de um mapa, utilizando-se de dicas para montar um “quebra-cabeça”, age como um fomento, leitura e interpretação de mapas.

Ao encontro disso, Duarte, (2017) aponta que o ensino e aprendizagem na Geografia escolar possui pontos que causam inquietação como: o “uso reduzido do mapa, como recurso didático, por parte de muitos professores de Geografia (p.188)”; e também o “uso extremamente frequente do mapa como ilustração e não como recurso de aprendizagem (p. 189)”.

Ou seja, a manipulação dos fragmentos, imbuídos de significados em um contexto – neste caso a resolução e/ou facilitação de uma etapa no jogo – permite ao aluno/jogador apropriar-se de elementos da cartografia escolar, gerando aprendizagens e contrapondo o uso mecânico e meramente ilustrativo do mapa.

É importante ressaltar que nem tudo o que o jogador sabe, o personagem sabe. Por exemplo, se um dos jogadores entra sozinho em uma das salas e encontra um fragmento, ele faz as anotações durante o processo. No entanto, a fala foi direcionada a todos os jogadores, não aos personagens. O único personagem que teve acesso ao fragmento foi aquele que o encontrou, e não aos que o acompanhavam. Caso não ocorra um momento de discussão e/ou compartilhamento da informação encontrada, os demais personagens não podem se beneficiar desse conhecimento. Dito isso, os fragmentos foram todos localizados em um dos encontros, quando finalizou o primeiro nível das catacumbas. Não houve troca de informações entre os personagens. Na semana seguinte, iniciou a exploração do segundo nível e não houve conversa sobre os itens encontrados. O grupo se separou e a partida prosseguiu normalmente. Discutiram muitas formas de explorar esse nível, mas, em nenhum momento, lembraram-se de utilizar os fragmentos.

Passados mais de 30 minutos de partida, quando já haviam explorado aproximadamente 80% da área do tabuleiro, ocorreu uma provocação ao grupo. Lançou-se a seguinte questão: “Quando estamos indo a um lugar que não conhecemos, o que fazemos antes de ir?” Entre as respostas, surgiram: “Pegamos

informações”, “olhamos o *Google Maps*”, “colocamos no *Waze*”. Após essa primeira rodada de respostas, perguntamos: “E por que não o fizeram?”

Após isso, o grupo lembrou-se dos fragmentos, contudo, já era tarde; ao tentarem utilizá-los, foram impedidos pelo mestre da partida. Ele explicou: “Vocês sabem o conteúdo de cada um dos fragmentos, mas, para compartilhá-los com os companheiros, todos os personagens precisam estar reunidos.” O grupo decidiu não se juntar, pois faltavam somente duas salas a serem exploradas e o tabuleiro já estava quase todo revelado.

Com a chegada do grupo ao final da aventura, solicitou-se que eles analisassem os fragmentos, compartilhassem as memórias contidas em cada um deles e utilizassem essas informações para montar o croqui. Eles fizeram o solicitado e, em pouco tempo, conseguiram concluí-lo. Com o material organizado, foram questionados: “Se vocês tivessem feito isso antes de começar a partida, teria sido mais fácil? Por quê?”.

As respostas foram unânimes: “Sim”, “teria ajudado”, “seria mais rápido terminar a partida.” A partir das respostas, foi solicitado que pensassem em estratégias para facilitar a conclusão da missão. Dentre as discussões e teorias apresentadas, uma foi escolhida pelo grupo.

Os jogadores optaram pela seguinte organização: dividiram-se em dois grupos e um deles foi até a sala das celas, utilizando como base as “*memórias de um aventureiro 3*”; o outro grupo, seguiu em direção oposta, indo até a sala descrita em “*memórias de um aventureiro 1*”. Após revistar a sala 1, seguiram em direção ao fragmento 4. A estratégia era limpar os corredores e criar uma rota para retirar as vítimas, uma vez que em todas as memórias, havia informação sobre um ataque de monstros. O objetivo era os dois grupos encontrarem-se nas celas, com ambas as equipes dando a volta no tabuleiro. Sabiam também que havia uma sala central (fragmento 2), e, conectando com as informações do fragmento 5 era de conhecimento a existência de um corredor até ela. Ou seja, uma rota pelo centro do tabuleiro também seria possível.

Após todas as suposições, o grupo chegou à conclusão que, se tivesse utilizando os itens, a aventura teria sido mais rápida e a organização das ações mais eficientes. Este processo foi feito depois da partida, o que facilitou o pensar estratégico do grupo, mas, somente as dicas apresentadas nas memórias e

fragmentos já teriam auxiliado, significativamente, a movimentação e o pensamento sobre as ações do grupo no tabuleiro.

Outro exemplo de interação com o tabuleiro e Raciocínio Geográfico realizado por parte dos jogadores, ocorreu no segundo nível das catacumbas de Satolep. O grupo já havia explorado todo o nível, sabiam onde estavam os monstros remanescentes. Com isso, tiveram a ideia de posicionar armadilhas e atrair os inimigos, para tanto, tiveram que escolher o lugar adequado no tabuleiro. Essa jogada tinha como objetivo minimizar os riscos ao transportar os reféns resgatados, pois enfrentar possíveis inimigos, durante a escolta, aumentaria os riscos.

Para ilustrar a escolha, o funcionamento do plano, a discussão e os resultados, há um recorte feito a partir da gravação da partida, com o diálogo transcrito na íntegra.

Shetella: - Tive uma ideia! Vamos colocar armadilhas e depois eu chamo todos os monstros pra elas.

Fertilis: - Calma, como assim? Isso vai dar ruim.

Shetella: - Não, confia, vamos escolher o lugar, aí tu coloca as armadilhas, metade do grupo fica com as mulheres sequestradas e a outra me ajuda.

Fertilis: - Tá, mas onde vai ser isso?

Shetella: - Vamos montar elas no corredor mais largo, perto da sala do meio da catacumba, os monstros estão do outro lado. Eu vou lá e provoco eles, venho correndo e pulo por cima da armadilha.

Fritzz: - Tá, será que dá certo? Mestre isso é possível?

Mestre: - Teoricamente, sim...

Shetella: - Quantas armadilhas tu consegue colocar?

Tristan: - Com o que tenho de magia, duas.

Shetella: - Qual o alcance delas?

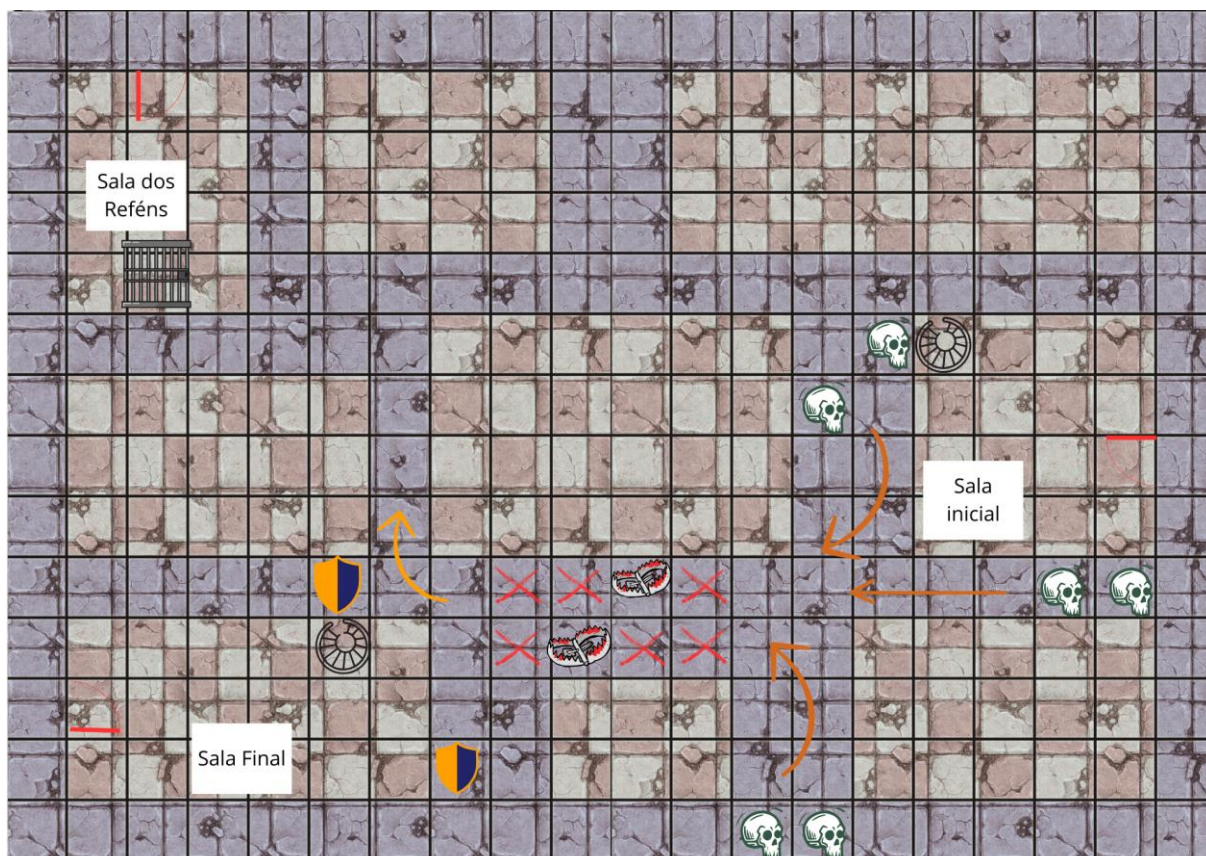
Tristan: - Um terreno pra cada lado de onde ela está.

Fertilis: - Dá pra colocar elas na diagonal, aumentamos a área e uma atira a outra.

Shetella: - Ficamos eu que vou chamar, tu (Fertilis) e o Fritzz. Vocês ficam cada um num lugar e atacam a distância os que sobreviverem. Um no corredor da frente, o outro no da esquerda e eu fujo pela direita. (Fragmento da gravação da primeira aventura — Aventuras Geográficas)

Um aspecto interessante é que o diálogo aconteceu diante do tabuleiro, sabendo a localização inimiga. Para ilustrar melhor o diálogo, construiu-se um mapa demonstrativo de onde estavam os inimigos e como a estratégia foi aplicada. Neste mapa, optou-se por suprimir elementos não necessários para o entendimento do diálogo, além de facilitar a visualização. Na figura 11, podemos visualizá-lo:

Figura 11- Mapa da estratégia das armadilhas



Fonte: Organizada pelo autor, 2025.

Na figura 11, observa-se o corredor onde foram montadas as armadilhas, com a área ao redor afetada pela detonação. As caveiras representam os inimigos, enquanto os escudos indicam dois dos aventureiros. As setas laranja mostram o caminho percorrido pelos inimigos, enquanto a seta amarela indica a trajetória do aventureiro que serviu de isca, após ter atraído os inimigos.

Percebe-se, a partir dos diálogos e da representação da estratégia, que os jogadores pensaram espacialmente para escolher o local mais adequado para a aplicação do plano. Posicionaram as armadilhas de maneira a ampliar sua efetividade, pois, quando uma é detonada, aciona a outra. Além disso, pensaram em contingenciamento e rotas de fuga, pois havia três opções caso fosse necessário.

Ao planejarem a ação, os jogadores demonstraram clareza na orientação e localização espacial, que nas palavras de Breda (2018), pressupõe,

que o aluno tenha domínio das noções de lateralidade e referências espaciais. Se o aluno não desenvolver adequadamente essas relações, poderá encontrar dificuldades para ter o domínio das orientações geográficas. Para tal, as relações topológicas, projetivas e euclidianas precisam ser trabalhadas (Breda. 2018, p.41).

Ao final da primeira aventura, foi possível realizar um apanhado geral dos conceitos que deveriam ser mobilizados no avanço da aventura. Foram desenvolvidas habilidades relacionadas ao Pensamento Espacial e ao Raciocínio Geográfico; escolha de rotas; orientação espacial; organização e interpretação de croquis.

Foi possível observar durante as partidas o processo de desenvolvimento do Pensamento Espacial e também do Raciocínio Geográfico, a exemplo do que já foi apresentado até este ponto, pois os jogadores se apropriaram da espacialidade do tabuleiro. Com o avançar das partidas foi perceptível o aumento da complexidade na mobilização destes conceitos.

No início, os jogadores discutiam os pontos de referência para moverem-se no tabuleiro, confundindo “acima e abaixo” com “direita e esquerda”. Com o avançar da história, observou-se a montagem de croquis com fragmentos de um mapa e discussões sobre rotas no tabuleiro, protagonizadas pelos estudantes.

Estes processos são abordados por Duarte (2016), acerca da ocorrência da transição do pensamento do espaço cotidiano para os espaços intelectuais, com maior complexidade, o processo de ler e interpretar um mapa e a proposição de rotas a partir das percepções anteriores, o que pressupõe um repertório de compreensão e análise espacial.

Esse processo de montar os croquis, vai ao encontro de Castellar (2017) pois, interpretá-los e propor rotas servem como estratégias, que provocam os alunos a lerem e interpretarem os mapas, bem como propiciam a leitura da realidade, nesse caso do tabuleiro. Ainda, Castellar; Juliasz (2017) comentam que:

Nesse sentido, em uma aprendizagem por investigação, em Geografia, espera-se que o estudante tenha condição de desenvolver as habilidades de Pensamento Espacial relacionadas com as capacidades de: observar, organizar informações, compreender, relacionar, interpretar, explicar e, ainda, aplicar dados e conceitos para fazer perguntas, dessa maneira o aluno processará as informações e ainda elaborar uma representação cartográfica para sistematizar o conhecimento geográfico adquirido (Castellar; Juliasz, 2017 p.163).

Observa-se que, durante as aventuras, os alunos não somente mobilizaram o Pensamento Espacial, mas também, o Raciocínio Geográfico. Exemplificados, através da construção e interpretação dos croquis, a proposição de rotas e o exercício da orientação espacial, ou seja, os agentes que provocaram a mobilização.

Após o término da primeira aventura, voltando às discussões de território, quando o tabuleiro foi trocado, a relação dos personagens com seu entorno mudou. Uma vez que as características físicas se alteraram, deixando de serem corredores e salas escuras, para tornarem-se um campo aberto. A saída das catacumbas às margens do rio Satolep, transportou os aventureiros para um novo cenário. Como descrito na introdução da “Fuga de Satolep”.

Vocês saem das masmorras humanas, para planícies alagadas, percebem rapidamente se tratar das margens do rio Satolep. Olham para todos os lados e a visão é a mesma, neblina com algumas silhuetas ao longe. Ao pisar no chão sentem a umidade ali presente, com algumas áreas mais profundas e alagadiças que outras.

A paisagem é bela e assustadora ao mesmo tempo, vegetação rasteira, algumas árvores e arbustos dispersos e um sinuoso rio à sua frente. O vento assobia e corta os seus rostos, trazendo o ar gélido de uma manhã de inverno.

O ambiente é imbuído de um silêncio sufocante, por vezes rompido por um grito de pássaros, um bater de asas ou barulho na água. O grupo não deixa de ficar apreensivo, uma nova aventura se inicia...

O ponto de encontro combinado para a entrega das pessoas resgatadas e o pagamento das recompensas fica a sudeste da cidade de Satolep. Ao saírem do túnel percebem a cidade atrás da saída do túnel. (Trecho retirado da segunda aventura — Aventuras Geográficas)

Diferente da aventura inicial, que descreve as incertezas e mistérios de explorar o subsolo, esta começa apresentando a descrição de uma paisagem às margens do rio, repleta de elementos físico-naturais e acompanhada de suspense. Os elementos descritos na narrativa foram inspirados na realidade.

Ao observarem o novo cenário e quebrando a imersão no jogo, um dos jogadores dispara, “parece que estou nas margens do arroio Pelotas, vejo tudo isso quando vou para Rio Grande”. O objetivo de trazer elementos que causassem sentimentos nostálgicos e de pertencimento para as narrativas, produziu os resultados esperados.

Após essa introdução, os estudantes foram lembrados pelo mestre que o objetivo da missão era levar as pessoas resgatadas para um local seguro, acompanhados dos seguintes alertas: **1** - Pensar o caminho a seguir e organizar-se no novo território; utilizar as dicas para escolher o caminho certo e avançar na aventura; **2** - Entender a dinâmica territorial e a área de ação inimiga no tabuleiro; **3** - Compreender as características físico-naturais do tabuleiro e utilizá-las ao seu favor, entendendo o terreno e utilizando-o.

O primeiro problema a ser resolvido está na chegada ao novo tabuleiro: qual o caminho a seguir? Conforme fragmento de introdução da segunda aventura, o último

parágrafo traz algumas dicas. O ponto de encontro para o resgate fica a sudeste, sabe-se que Satolep ficou atrás da saída do túnel e o tabuleiro possui uma rosa-dos-ventos demonstrando para onde fica o sul. O primeiro problema a ser resolvido pelo grupo, “onde estamos e para onde vamos?”

Para exemplificar a interação dos jogadores com o novo território e sua busca por localização no tabuleiro, será apresentado o diálogo ocorrido após a saída do túnel que ligava as catacumbas às margens do rio.

Fertilis: - É tipo um banhado mesmo?

Mestre: - Sim, é similar, o chão está encharcado e há locais mais úmidos, alagados.

Shetella: - Como é a saída das catacumbas?

Tristan: - Posso explorar o arroio?

Mestre: - Sim.

Tristan: - Ele é profundo?

Mestre: - Não muito...

Vandas: - Dá pra atravessar?

Mestre: - Só nadando e tem que ver se resistem a correnteza.

Fritzz: - Qual o curso do rio?

Mestre: - Ele corre de norte para sul.

Vantas: - Conseguimos ver o outro lado do rio?

Mestre: - Vocês enxergam a margem, mas, devido à neblina, não identificam nada.

Fertilis: - Onde está o sol? Estamos no amanhecer ou no entardecer?

Mestre: - O sol está na frente de vocês, está amanhecendo.

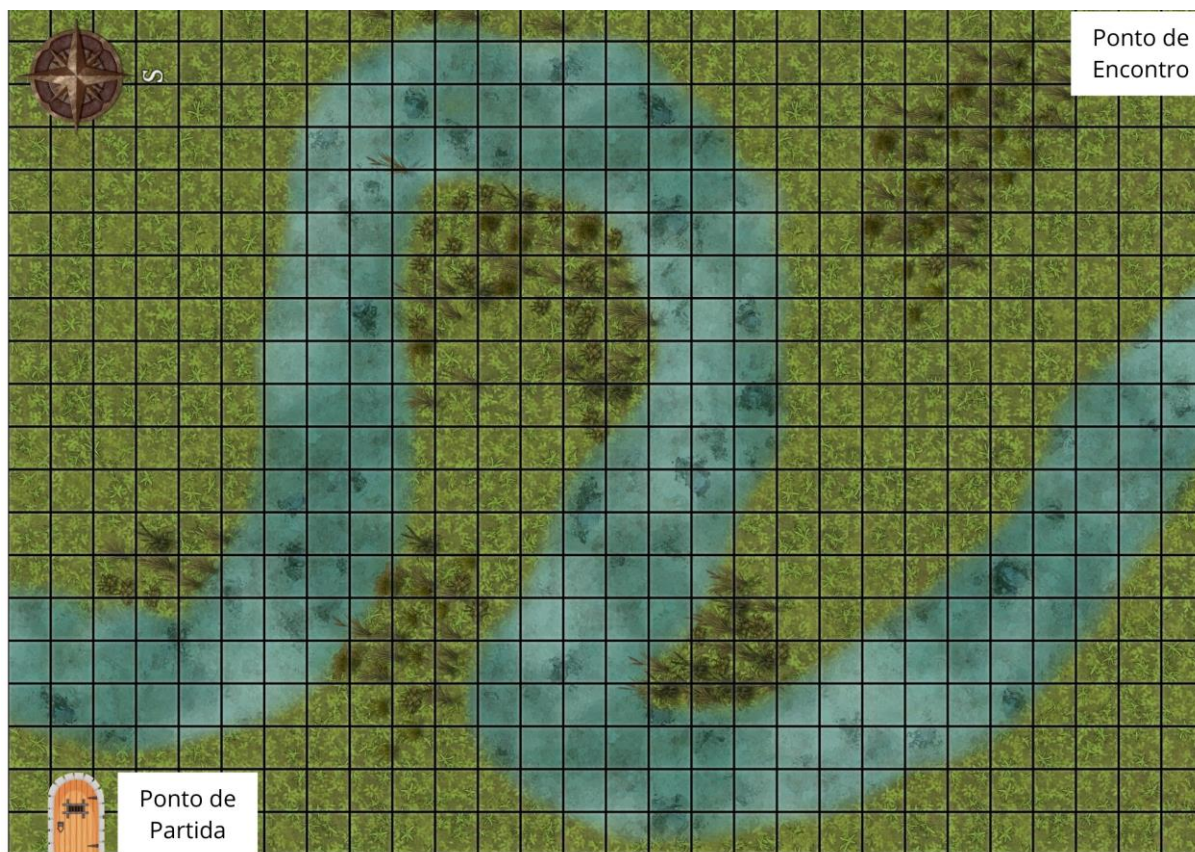
Tristan: - Pessoal, assim, vejam se estou certo. Com as informações que temos, sabemos onde fica o leste, ele está à nossa frente, Satolep fica a oeste do nosso ponto, se o rio corre para o sul, já sabemos o ponto que temos que ir, vamos explorar o entorno e tentar descer o rio. (Fragmento da gravação da segunda aventura — Aventuras Geográficas)

A partir da discussão e observação dos elementos expostos no início desta etapa da aventura, eles escolheram a direção a seguir e traçaram o plano de ação.

É importante destacar que o tabuleiro possui três formas de terrenos: a primeira e predominante é o solo firme; há um rio cortando-o – o terreno de água – e, por último, e em menor área, o terreno alagado, próximo ao rio. Cada terreno tem uma mobilidade diferente. A água possui correnteza; o solo seco é normal, e os terrenos alagados causam perda de mobilidade e atolamento, de acordo com ilustração da figura 12.

O grupo discute o rumo que deve pegar, localizam-se no tabuleiro, orientando-se pela cidade e pelo ponto sul. Na figura 12, observa-se o ponto de partida e de chegada, lembrando que os jogadores não têm o ponto de chegada, somente a sua direção. Satolep não aparece no tabuleiro, mas ela está a oeste do ponto de partida.

Figura 12 - Pontos de partida e resgate – Tabuleiro 2



Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

O grupo tomou as seguintes decisões: explorar o entorno e ver se a área era segura; analisar o rio, pois, utilizando-se dos elementos de orientação, definiram o rumo para o ponto de chegada, sendo que para alcançá-lo deveriam atravessar esse rio. Ocorreu, então, o processo de leitura, análise e mobilização do Raciocínio Geográfico.

A apropriação do conceito de localização também é percebida. Castellar (2022) lembra que com esta apropriação, o indivíduo observa e representa pontos em um percurso, podendo relacionar a localização aos pontos de referência. Ainda destaca que “é nesse momento que afirmamos que o uso da linguagem cartográfica é mais que uma técnica, na medida em que implica envolver ações do cotidiano (p.24)”.

Logo após o início da aventura, os fatores de terreno já começaram a ser sentidos, pois os aventureiros ficaram presos na área alagada. Algumas vezes, ao longo da jornada, o grupo esquecia-se de observar as características do terreno. Se

na primeira aventura a não utilização dos croquis gerou impactos no andamento do jogo, agora são as sucessivas quedas no terreno que o fazem.

Os jogadores compreenderam, identificaram e localizaram essas áreas no tabuleiro, entretanto, durante as batalhas, frequentemente as esqueciam, sofrendo com a desvantagem do terreno. Outra relação interessante foi o encontro de um barco às margens do rio. Logo, quiseram utilizá-lo a fim de facilitar a movimentação, contudo, mais de uma vez praticamente o perderam, devido à correnteza do rio, por não observarem o fluxo do rio.

Um dos pontos mais marcantes de todas as aventuras foi a compreensão da alteração do terreno. Os personagens possuíam magias elementais, sendo que um deles teve a ideia de alterar o curso do rio para auxiliar seus companheiros. A magia em questão era do estilo terra, chamada Voçoroca, a qual gera uma enorme rachadura no relevo. Para utilizá-la, observou o tabuleiro e identificou o local exato onde a área da magia abrangeria os terrenos necessários, e a executou. Com isso, cortou um dos meandros do rio, alterando permanentemente o tabuleiro. Essa atitude mudou o rumo da aventura, eliminando inimigos e preservando aliados.

A ação mudou a compreensão do funcionamento do jogo, porém, mais importante que isso, proporcionou um entendimento sobre a relação de causa e efeito nas alterações do ambiente, permitindo dimensionar as áreas afetadas e seu impacto no território. Essa decisão dos jogadores, e os seus impactos, podem ser associados, por exemplo, à construção de uma represa ou canalização de um corpo d'água. Tais ações modificam e influenciam as relações sociais e ambientais em diferentes escalas.

Na sequência, a fim de contribuir com o entendimento do jogo, serão apresentados fragmentos das gravações das partidas, ilustrando os caminhos que levaram à utilização da magia Voçoroca, não só no tabuleiro, mas nos jogadores. Em meio a uma batalha, em um acampamento inimigo, um dos jogadores indaga:

Shetella: - Mestre, as magias de terra, podem alterar permanentemente o terreno, né?

Mestre: - Sim, podem.

Shetella: - Se eu usar a Voçoroca em uma dessas curvas do arroio, eu poderia fazer um corte na curva, né?

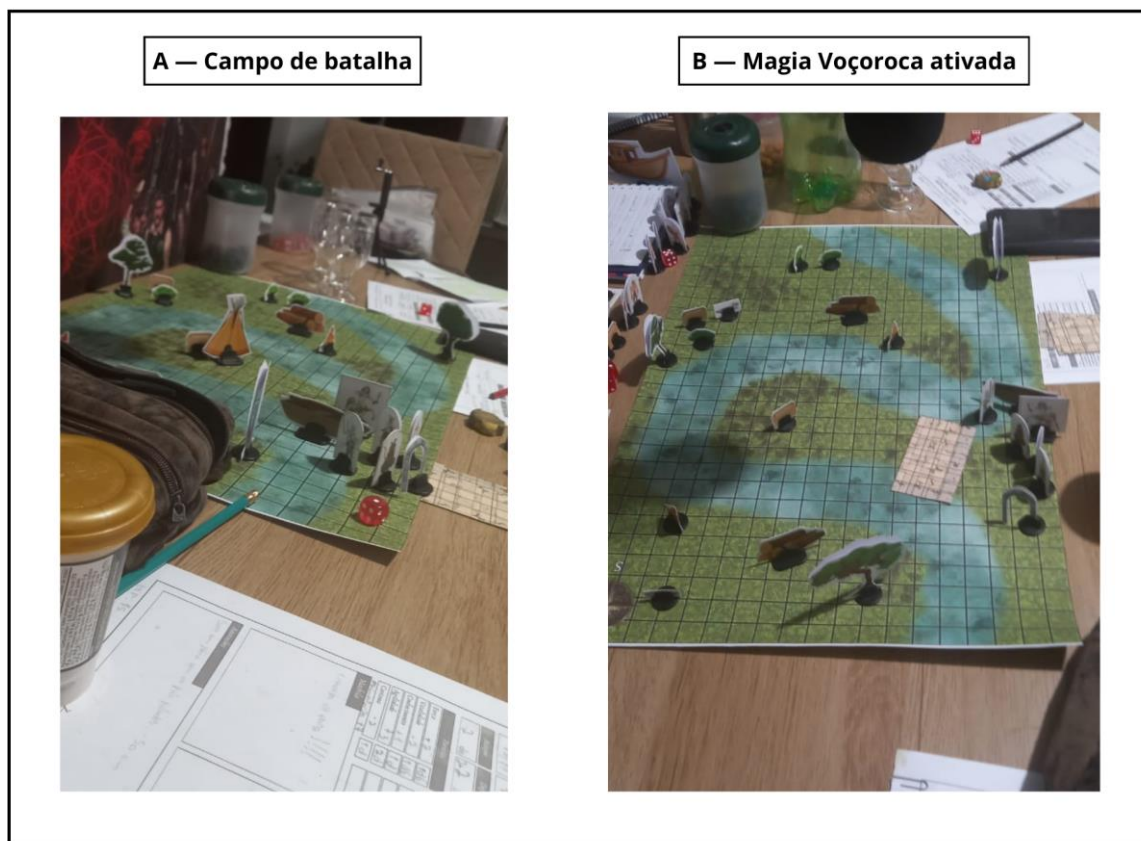
Mestre: - Se a área de efeito da magia for suficiente, sim.

Shetella: - Eu já calculei, se eu ativar ela, eu corto esse pedaço de terra, e acabo com os inimigos.

Shetella: - Com a água passando vai ficar maior ainda o efeito da magia. Ativa e vamos ver o que acontece, então. Saiam todos de perto, entrem no barco, não fiquem entre a magia e a água. (Fragmento da gravação da segunda aventura — Aventuras Geográfica)

Com a ativação da magia, os efeitos indicados no diálogo ocorreram: um desvio no curso d'água foi criado e, com o tempo, ele se alargou. A mudança na corrente prejudicou o uso do barco, mas, os inimigos que estavam na área foram derrotados. A figura 13 ilustra o tabuleiro com o efeito da magia.

Figura 13 - Ações dos jogadores – Tabuleiro 2



Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Na foto 'A', observa-se o tabuleiro com os jogadores posicionados; a foto 'B' demonstra a área da voçoroca que foi ativada e cortou a faixa de terra, criando um novo curso d'água. Um fragmento do tabuleiro que estava na mesa foi colocado para destacar a área afetada.

Por fim, as relações dos jogadores – sejam com os inimigos, colegas ou com o tabuleiro –, assim como a mobilização dos conceitos geográficos, são cuidadosamente observadas e utilizadas para preencher os pareceres, sendo que para cada aventura um formulário foi preenchido.

Parecer Individual por Equipe Role-Playing Game (RPG): Aventuras Geográficas		Encontro: 7º ao 10º encontro	
		Aventura: Resgate em Satolep	
Conceito trabalhado: <i>pensamento espacial; raciocínio geográfico; escolha de rotas; orientação espacial e organização e interpretação de croquis. (observar mobilização)</i>			
Objetivos da partida: <i>explorar níveis das catacumbas; encontrar fragmentos de mapa; encontrar passagens entre os níveis e a saída das catacumbas; encontrar e resgatar as vítimas sequestradas.</i>			

Cor da equipe: <i>Vermelha</i>	Pontos observados e atribuição de XP (1 a 5)						
Nome da equipe: <i>Os galdérios</i>	Participação nas atividades propostas e relação com o grupo. (simples)	Empenho em cumprir o objetivo apresentados. (simples)	Respeito as regras e dinâmicas do jogo. (duplo)	Exploração do Mapa e utilização dos elementos do jogo a seu favor. (duplo)	Estratégia de jogo. (duplo)	Clareza aos conceitos trabalhados. (triplo)	Esforço em resolver problemas apresentados e meios utilizados para tal. (triplo)
1 - Fritzz (elfo)	5	5	5	3	3	4	4
2 - Tristam (tritão)	5	5	5	3	3	4	4
3 - Vandas (Humano)	5	5	5	4	4	4	4
4 - Koko (Fada)	5	5	5	3	3	4	3
5 - Sberella (Centaurio)	5	5	5	4	4	5	4
6 - Fertilis (Fauno)	5	5	5	4	4	5	4

Total de XP: Máximo 70 pontos	1 - 56 pontos	3 - 60 pontos	5 - 63 pontos	
	2 - 56 pontos	4 - 53 pontos	6 - 63 pontos	

Há três pesos para os pontos obtidos: simples, duplos e triplos. Os pontos simples consistem na participação e interesse no jogo; os duplos, na compreensão e utilização das mecânicas do jogo, explorados seus elementos; enquanto os triplos referem-se à observação relacionada à clareza dos jogadores em relação aos conceitos geográficos e a mobilização destes na resolução de problemas e/ou tomada de decisões durante o jogo. Os pontos são revertidos no aprendizado de novas magias e na evolução dos atributos dos personagens, melhorando assim seu desempenho nas aventuras futuras.

A partir da análise de resultados, acredita-se que a experiência trouxe elementos para dialogar e reforçar o potencial dos jogos no ensino de Geografia. Com base nisso, entende-se que os jogos, ao serem elaborados e desenvolvidos em sala de aula, pelos professores de Geografia, devem considerar algumas questões, tais como: os temas ou conceitos geográficos que serão abordados; a previsibilidade do tempo destinado às etapas do jogo; as possibilidades de adequações no decorrer do processo (sem que seja perdido o encadeamento da proposta), e o envolvimento do grupo.

Além disso, a escolha de um gênero de jogo menos explorado no ambiente escolar, o desafio a ser enfrentado é ainda maior. O RPG, contudo, revela-se um recurso didático extremamente potente para as aulas de Geografia. Dentre seus benefícios, destaca-se sua capacidade de estimular a criatividade dos alunos, pois, ao construir narrativas e mergulhar no imaginário, possibilita a vivência de outros mundos, o contato com diferentes culturas e a exploração de diversos períodos históricos. Basta escolher a próxima aventura e desbravar novas realidades.

Ademais, exige dos participantes – sejam mestres ou jogadores – um planejamento rigoroso das ações a serem tomadas e de suas possíveis consequências. Requer administração estratégica dos recursos disponíveis, tanto individuais quanto coletivos, ao longo da aventura, tornando inviável qualquer ação sem ocorrência. O RPG também atua como um poderoso agente reflexivo, desafiando os jogadores a encontrar soluções para situações complexas, estimulando o pensamento crítico e a tomada de decisões.

A resolução de problemas é a espinha dorsal do RPG, pois, sem desafios, não há jogo, não há narrativa, tornando inviável o envolvimento e o engajamento dos jogadores na partida. Esse processo envolve lidar com imprevistos e situações fora de controle, despertando uma gama de sentimentos, como raiva, surpresa, espanto e euforia, que também estão presentes na vida cotidiana, mas muitas vezes não são tratados com a devida atenção.

A interpretação de textos, símbolos e diversas representações, como mapas, pinturas, músicas, poemas, charadas e crônicas, são apenas algumas das inúmeras possibilidades que o RPG fornece, estimulando a leitura crítica e a construção de significados a partir da interpretação.

Um dos pontos mais relevantes é o trabalho em equipe, algo muitas vezes desafiador na sociedade contemporânea, mas que o RPG favorece a promoção de

um ambiente que equilibra o contraditório, a disputa e o debate. Ao mesmo tempo, ele pressupõe a união dos participantes na resolução dos problemas apresentados, exigindo colaboração e cooperação para alcançar os objetivos em comum.

Além dos elementos intrínsecos ao RPG, pode-se associá-los a conceitos e temas de diferentes áreas do conhecimento, revelando seu enorme potencial interdisciplinar na construção de narrativas. Por exemplo, a Geografia contribui com aspectos cartográficos, leitura e interpretação de mapas, localização entre outros. A História pode transportar para um período específico, permitindo mergulhar em outra sociedade e suas dinâmicas. A Filosofia, por sua vez, convida a refletir sobre questões éticas e morais relacionadas às escolhas e situações vivenciadas nesse mundo. A Matemática, com seus enigmas e problemas a serem resolvidos, também tem um papel fundamental. E assim, outras áreas do conhecimento podem se entrelaçar, enriquecendo a experiência e proporcionando uma abordagem holística.

Por fim, o RPG deve ser visto como um aliado dos professores e como recurso didático valioso para o dia a dia na sala de aula. Importante ressaltar que a ideia não nega a complexidade da construção ou adaptação de um jogo, nem negligencia a realidade das escolas públicas. Todavia, destaca-se que o RPG é um recurso didático potente e possível de ser introduzido no contexto escolar, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido, julga-se pertinente relembrar o problema de pesquisa e os objetivos, além de reforçar as justificativas de pesquisa e as contribuições deste estudo para o ensino e a aprendizagem de Geografia. Também serão abordados os elementos metodológicos e a fundamentação teórica que sustentam a investigação. Em seguida, serão destacados aspectos referentes às discussões de resultados, ressaltando importantes conexões entre os capítulos. Por fim, serão apresentados possíveis desdobramentos a partir dos achados desta pesquisa.

O problema de pesquisa consistiu em investigar as potencialidades do RPG como recurso didático para o ensino e a aprendizagem de Geografia. Em busca de respostas para esse problema, refletiu-se sobre qual tipo de RPG seria utilizado e sua aplicação. Paralelamente, também foram considerados os conceitos geográficos em discussão a partir do jogo.

A utilização de um recurso didático requer cuidado para garantir um diálogo entre o conceito, o recurso em si e o público ao qual é destinado. Esse processo de reflexão, comparação e proposição resultou nas escolhas feitas durante a construção deste trabalho.

Tendo o conceito de território como catalisador das discussões e valendo-se das contribuições da Cartografia Escolar por meio de elementos como localização, construção de rotas, mobilização do Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico, o jogo foi construído visando alavancar esses conceitos e criar situações em que fosse possível observar sua mobilização.

Com isso, começou a definição dos objetivos a serem alcançados durante a pesquisa. Como objetivo geral, o trabalho buscou analisar as potencialidades do *Role-Playing Game*, como recurso didático, no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Vale ressaltar aqui o retorno ao corpo do trabalho para buscar sustentação e argumentar que o objetivo proposto foi alcançado. Na metodologia, houve a preocupação com a aplicação da proposta, através da construção de um projeto de ensino e sua inserção na escola. O *Aventuras Geográficas* foi planejado, aprimorado e aplicado na escola, possibilitando importantes discussões acerca de seu potencial e efetividade. As argumentações foram inspiradas em autores que já se dedicaram a

estudar o conceito de jogo, suas relações com a educação, a filosofia, o ensino e aprendizagem de Geografia. Tal repertório impulsionou e permitiu, para além das discussões traçadas, destacar as potencialidades do RPG como recurso didático para o ensino e aprendizagem de Geografia.

O primeiro objetivo específico foi elaborar uma proposta didática a partir da ludicidade do RPG, utilizando o conceito de território e as contribuições da cartografia escolar. Destaca-se a construção do jogo, que, no livro, contém toda a introdução do universo criado, seus elementos, regras, mecânicas e aventuras, servindo como um guia para auxiliar o mestre na aplicação.

O segundo objetivo foi analisar como o RPG pode mobilizar os conceitos de Território, Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico. Essa perspectiva possibilitou a abordagem sobre a construção das aventuras, dialogando com os conceitos de território, Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico. Permitiu também, observar os jogadores mobilizando os conceitos, a partir de problemas que surgiam durante a aventura. Nesse processo, foram trabalhadas a espacialidade, a localização, a organização e a interpretação de croquis.

E por fim, o terceiro objetivo preocupou-se em avaliar, de forma processual, as aprendizagens desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir da utilização do RPG. A avaliação foi possível pela utilização dos pareceres, que permitiram quantificar as ações e convertê-las em pontos de experiência, os quais poderiam ser reutilizados no jogo. Além disso, os pareceres também possibilitaram fazer anotações, destacando pontos relevantes observados durante as partidas.

Como auxílio para a análise dos acontecimentos, todas as sessões foram gravadas, totalizando mais de 15 horas de gravação. As gravações possibilitaram conferir com calma e analisar as interações ocorridas durante as aventuras, bem como, retomar a avaliação acerca da compreensão e emprego dos conceitos em desenvolvimento durante a partida.

Ressaltam-se, ainda, as particularidades da realização de uma pesquisa no espaço escolar e a necessidade de adaptação dos planejamentos, prazos e até elementos presentes no jogo. O ano de 2024 foi marcado por grandes adversidades meteorológicas para a população gaúcha, incluindo enchentes e alertas de tempo extremo. Para a escola, além desses acontecimentos, são enfrentados outros desafios durante a prática, conforme citado anteriormente.

Toda essa bagagem, somada ao calendário escolar e à realidade dos alunos do projeto, ditaram o ritmo e o tom da atividade. Embora todas as adversidades, as reuniões ocorreram e os objetivos foram cumpridos. Por fim, acredita-se que todos os objetivos da pesquisa foram alcançados durante esse trabalho, destacando que a sua construção e aplicação foi muito enriquecedora.

Ao final desta caminhada, permanece o sentimento de querer mais: mais tempo na escola, mais tempo com o grupo, mais tempo jogando e desbravando o universo do Reino do Sul. Novas aventuras, novas reflexões e inúmeras possibilidades de explorar outros conceitos e temas da Geografia – e além dela – com a perspectiva de um trabalho interdisciplinar.

Em tempo, espera-se que esta proposta, juntamente com o livro “Aventuras Geográficas” possa inspirar outras pesquisas e que o universo dos jogos no ensino da Geografia possa se ampliar e ganhar ainda mais visibilidade, conferindo o seu potencial no processo educativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Valéria Trevizani Burla de. Jogos de Simulação no Ensino de Geografia. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2010. v.7, n.1, (jul./jun. 1998/1999)

AMARAL, Giana Lange do. A história do Colégio Municipal Pelotense e suas passeatas estudantis na constituição de uma identidade: o Gato Pelado. In. AMARAL, Giana Lange do (org). **Museu do Colégio Municipal Pelotense**. Pelotas, EDUCAT, 2014.

ANDRADES, Maria Regina Domingues de. CARNEIRO, Cleverson Ribas. **A utilização do RPG – Role Playing Game como instrumento pedagógico para a prática de leitura, oralidade e escrita**. 2007.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogando com a Geografia: possibilidades para um ensino divertido**. Viramundo, Rio de Janeiro, V.5, N. 9, P.55-63, Jan./Jun, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. Maria Ferreira, Rev. téc. Tânia Ramos Furtados. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017,

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do Pensamento Espacial na construção do Raciocínio Geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo. Cengage Learning, 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial p.160-178, 2017

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e Pensamento Espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.3, 207-232, jan./jun. 2017

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Marcelo Garrido; DE PAULA, Igor. O Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: Considerações Teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de Geografia Norte Grande**, 81: 429-456, 2022.

CASTRO, Roberto CG. Platão contra os sofistas: sobre a retórica. **Convenit Internacional**, v. 12, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 18ª ed. Campinas. Papirus, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis - RJ. Vozes, 2006.

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas - RS, 2023.

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE. **Regimento Escolar**. Pelotas - RS, 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

CRESWELL, John W. CRESWELL J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Trad: Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. ed.5. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRIZEL, Guilherme. **O ensino e aprendizagem de Geografia por meio de jogos digitais**: Uma análise sobre as potencialidades do Sid Meier's Civilization VI. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 51. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7844>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Da SILVA, Vlândia; VIEIRA MUNIZ, Alexsandra Maria. A Geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia. in: **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, vol. 3, núm. 5, p. 62-68. jan./jun. 2012.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do Pensamento Espacial dos alunos na educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493/235>.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários para a prática educativa**. Paz e Terra. ed.58. Rio de Janeiro/São Paulo, 2019.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio paulo Giachini. 2 Ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da Cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUUL, Jesper. **videogame entre regras reais e mundos fictícios**. trad. Alan Richard da Luz. São Paulo: Blucher, 2019.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marcos Rodrigues Ornelas de. Videogame e ensino: A Geografia nos Games. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.79-86, jan./jun. 2015.

MARCONDES, Gustavo Cesar. **O livro das Lendas**: aventuras didáticas. São Paulo. Zouk, 2004.

NUNES DE FÁTIMA, Helena. O jogo RPG e a socialização do conhecimento
ncontros Bibli: **revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**,
núm. 99, segundo semestre, 2004, pp. 75-85. Universidade Federal de Santa
Catarina: Florianópolis, Brasil

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação**: alguns apontamentos teóricos.
Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2008

SILVA, Danilo Félix da. Et. al. **Crônicas brasileiros**: o uso do RPG na escola.
Cabedelo – PB: editora IESP, 2019.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e
desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. (org). Et. al. **Geografia: Conceitos e
Temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 77-116.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**.
7ª ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2022.

APÊNDICE

A – Projeto de Ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia

**Projeto de Ensino**

Role-Playing Game (RPG): Aventuras Geografias

Guilherme da Silva Crizel

Pelotas, 2024

1.INTRODUÇÃO

Esse projeto de ensino surge como uma extensão prática da metodologia da nossa dissertação de mestrado. Através dele colocaremos em prática nossa proposta de utilização do Role Playing Game(RPG) como um recurso didático para o ensino e aprendizagem de Geografia. Buscaremos com isso analisar as potencialidades desse jogo como aliado do professor.

O RPG é um jogo de construção de narrativas, surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos da América, em tradução livre significa, “jogo de representações” - “jogo de interpretação de papéis”. Segundo Nunes de Fátima, “O RPG é uma ferramenta para a criação de simulações práticas, vivenciais, incentivando a criatividade, a participação, a pesquisa e a integração das pessoas. Ele é adaptável a qualquer conteúdo didático, ambiente ou público” (2004, p. 79).

O local escolhido para a prática é o Colégio Municipal Pelotense, uma escola pública situada na área urbana do município de Pelotas-RS. A instituição possui cerca de três mil alunos e dispõe de várias modalidades de ensino, desde o ensino fundamental, médio, ensino de jovens e adultos (EJA) e curso normal, sendo um espaço privilegiado para a aplicação da proposta.

A escolha desse local se deu por dois motivos: a) proximidade do autor com o CMP, sendo egresso desta instituição; b) características deste espaço, que recebe alunos de todos os locais da cidade e tem como tradição o vínculo de seus estudantes em projetos, dos mais distintos, indo de xadrez a robótica, passando por dança, teatro e esportes.

Para a proposta optamos por montar um projeto em turno inverso, para alunos de 9º do ensino fundamental até 3º do ensino médio.

Os prazos e datas foram atualizados ao término do projeto. Tal alteração foi necessário devido a interferências externas que afetaram o cronograma do projeto.

2.JUSTIFICATIVA

Este projeto busca fomentar novas práticas que busquem aproximação com a realidade do educando e que possibilitem o encantamento pelo aprender. O jogo como um meio possível de aprender. Trabalhos sobre o ensino por intermédio de

jogos estão tornando-se mais presentes nas pesquisas envolvendo o ensino de Geografia, este projeto busca direcionar o foco ao RPG.

A partir do jogo, em um processo de imersão, pretendemos trabalhar conceitos geográficos, promovendo com e a partir do jogo novas aprendizagens. O RPG como um agente de construções de aprendizagem e criticidade, permitindo o protagonismo discente e discussão de ideias, para além do caráter lúdico e recreativo do jogo.

Ao término desse projeto buscamos demonstrar as potencialidades desse meio de ensino, bem como desmistificar e combater o senso comum que ainda permeia o universo dos jogos.

3.OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral: Analisar as potencialidades da utilização do Role-Playing Game (RPG): Aventuras Geográficas para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

3.2 Objetivos específicos:

- Apresentar aos participantes da atividade, os conceitos geográficos que estão presentes na proposta;
- Aplicar as aventuras/partidas com o grupo mobilizando os conceitos de Território a partir do jogo;
- Avaliar de forma processual as aprendizagens desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir da utilização do RPG.
- Refletir sobre as potencialidades da utilização do Role-Playing Game no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalharemos nesse projeto com 3 eixos conceituais: o jogo; o RPG; os conceitos geográficos relacionados a geografia escolar. De maneira breve discutiremos sobre estes a seguir, apresentando os autores que nos dão subsídios para sustentar nossa proposta.

Começamos esclarecendo o que é o jogo, segundo Huizinga (2019) o jogo é um ato voluntário, com ordem, que transporta para uma realidade paralela, sujeito a regras, muitas vezes estas que só fazem sentido dentro do jogo. Possui duração estabelecida e também um local delimitado previamente pelos jogadores e/ou envolvidos. Também é envolto por vários sentimentos como: alegria, satisfação, frustração, prazer, raiva, dentre outros. Esses sentimentos pelos jogadores e observadores (torcedores). Utilizaremos para subsidiar a discussão autores como: Caillois (2017), Juul (2019), dentre outros.

O Role-Playing Game (RPG), é um jogo que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos, em tradução livre significa “Jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representações”. É um jogo que cria narrativas, estimula a criatividade e o raciocínio lógico, prima pelo coletivo, mas valoriza as individualidades.

A aproximação com os alunos e a possibilidade de discutir temas importantes de maneira profunda e de um modo sutil. O jogo não serve somente para trabalhar os conteúdos, mas também, temas do cotidiano, como: intolerância, racismo, ética, moral, análise do discurso, dentre outros. O RPG age como um construtor de criticidade, ajudando na percepção do certo e errado, nos pontos de vista, além de ajudar na autoestima do jogador. Trazemos como autores basilares para essa discussão: Aguiar (2022), Silva et al. (2019), Andrades e Carneiro (2007), Marcondes (2004), Schmit (2008), dentre outros.

Dentro do âmbito da Geografia escolar, discutiremos três conceitos, o território, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Dialogando com autores que refletem sobre esses temas dentro da geografia escolar e também fora dela. O conceito de território é fundamentado a partir de Raffestin (1993), Souza (2012), Cavalcanti (2013), dentre outros.

Os conceitos de pensamentos espacial e raciocínio geográfico, serão discutidos a partir de Duarte (2016 e 2017) e Castellar (2020), dentre outros. O pensamento espacial é onipresente em nosso cotidiano (Duarte, 2016, p. 119). Podemos trazer como exemplo, uma pessoa caminhando na rua e nos movimentando para não esbarrar em outras pessoas; ou, quando fazemos uma baliza para estacionar um carro.

O raciocínio geográfico, permite que os sujeitos observem, pensem, questionem, proponham, apropriem-se de elementos geográficos e desenvolvam uma lente de observar os fenômenos no mundo. Esses conceitos serão discutidos

a partir do jogo, estando presentes nas narrativas e aplicados no tabuleiro do jogo. Fazendo que os jogadores tenham que mobilizá-los durante as aventuras.

5.METODOLOGIA

Nossa prática se dividirá em dois momentos: 1º a apresentação da proposta e para a escola, seguida de sua divulgação e ajustes necessários; 2º momento com a aplicação dela para os participantes do projeto. A duração total planejada é de 1 trimestre.

A escolha desse local se deu por dois motivos: a) proximidade do autor com o CMP, sendo egresso desta instituição; b) características deste espaço, que recebe alunos de todos os locais da cidade e tem como tradição o vínculo de seus estudantes em projetos, dos mais distintos, indo de xadrez a robótica, passando por dança, teatro e esportes.

Como escolha estratégica, por se tratar de uma escola pública, optou-se por construir o jogo totalmente analógico. Tal escolha se pauta na realidade das escolas públicas, ao escolher não utilizar tecnologias, consigo me adaptar a qualquer espaço da escola, bem como as adversidades, como falta de luz ou internet. A falta de espaço físico também é um problema, mesmo a escola possuindo uma área física considerável, há uma intensa demanda pelos laboratórios, auditório e salas de aula.

Optar pelo analógico permite que nossas reuniões para jogar possam ser realizadas em uma sala de aula, na biblioteca, em um laboratório, auditório, ginásio, facilitando a entrada no espaço escolar.

Os encontros contarão com apresentação da proposta, nivelamento dos conceitos que serão trabalhados no jogo, construções dos personagens, apresentação das regras e a aplicação e avaliação das partidas, como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Cronograma dos encontros e atividades do projeto.

Encontros	Atividade
1º	Diagnóstico do grupo e apresentação da proposta.

2º	Nivelamento dos conceitos necessário
3º ao 6º	Construção dos personagens e apresentação/discussão de Regras
7º, ao 11º	Partidas, uma história por encontro — Avaliação processual da proposta.

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A avaliação será processual, por meio de dois modelos de pareceres, o individual e o coletivo, analisando os avanços de cada participante.

Cada uma das atividades será pensada com objetivos a serem alcançados, etapas a serem concluídas, fases a serem vencidas, utilizando uma dinâmica de jogo, a partir do sucesso ou não no decorrer do percurso será possível avaliar as facilidades e dificuldades dos alunos, tanto individualmente quanto em grupos.

Os pareceres contemplarão três esferas: a social - participação do coletivo na proposta e sua relação com os colegas; e a conceitual - o domínio dos conteúdos utilizados na aventura e o do jogo - contemplando elementos relativos à jogabilidade.

6 AVALIAÇÃO

Esperamos que ao final da aplicação da proposta seja possível constatar o êxito na proposta, mostrando o potencial da utilização do RPG como recurso didático. Bem como diagnosticar seus pontos fortes e fragilidades. Os resultados coletados serão, analisados, comparados e incluídos na nossa dissertação de mestrado, assim contribuindo para o avanço das discussões teórico-práticas de nossa temática.

7 CRONOGRAMA

Data/encontro	Atividade Realizada
28/08/25 — 1º Encontro	Apresentação da proposta e conversa sobre os conceitos geográficos a serem mobilizados durante o jogo.

04/09/25 — 2º Encontro	Apresentação da proposta e conversa sobre os conceitos geográficos a serem mobilizados durante o jogo.
11/09/25 — 3º Encontro	Conversamos sobre o jogo e começamos a fazer ajustes.
25/09/25 — 4º Encontro	Término dos ajustes da mecânica do jogo, acréscimo de perícias, espécies e características das classes.
01/10/25 — 5º Encontro	Término da construção do jogo, reorganização do uso dos dados.
02/10/25 — 6º Encontro	Teste do jogo com as edições feitas coletivamente.
09/10/25 — 7º Encontro	1ª Partida — Resgate em Satolep, parte 1.
16/10/25 — 8º Encontro	2ª Partida — Resgate em Satolep, parte 1.
30/10/25 — 9º Encontro	3ª Partida — Resgate em Satolep, parte 2.
06/11/25 — 10º Encontro	4ª Partida — Resgate em Satolep, parte 2.
17/11/25 — 11º Encontro	5ª Partida — Fuga de Satolep.

Fonte: organizado pelo autor, 2025.

8 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. B. de. Jogos de Simulação no Ensino de Geografia. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2010. v.7, n.1, (jul./jun. 1998/1999). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7844>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- ANDRADES, Maria Regina Domingues de. CARNEIRO, Cleverson Ribas. **A utilização do RPG – Role Playing Game como instrumento pedagógico para a prática de leitura, oralidade e escrita**. 2007.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. Maria Ferreira, Rev. téc. Tânia Ramos Furtados. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2013.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206,

jan./jun., 2017. Disponível em:

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493/235>.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da Cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUUL, Jesper. **Videogame entre regras reais e mundos fictícios**. trad. Alan Richard da Luz. São Paulo: Blucher, 2019.

MARCONDES, Gustavo Cesar. **O livro das Lendas**: aventuras didáticas. São Paulo. Zouk, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação**: alguns apontamentos teóricos. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SILVA, Danilo Félix da. Et. al. **Crônicas brasileiros**: o uso do RPG na escola. Cabedelo – PB: editora IESP, 2019.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. (org). Et. al. **Geografia: Conceitos e Temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 77-116.

B - Modelo de Parecer

Parecer Individual por Equipe Role-Playing Game (RPG): Aventuras Geográficas					Encontro: 7º ao 10º encontro	
					Aventura: Resgate em Satolep	
Conceito trabalhado: <i>pensamento espacial; raciocínio geográfico; escolha de rotas; orientação espacial e organização e interpretação de croquis. (observar mobilização)</i>						
Objetivos da partida: <i>explorar níveis das catacumbas; encontrar fragmentos de mapa; encontrar passagens entre os níveis e a saída das catacumbas; encontrar e resgatar as vítimas sequestradas.</i>						

Cor da equipe: <i>Vermelha</i>	Pontos observados e atribuição de XP (1 a 5)						
Nome da equipe: <i>Os galdérios</i>	Participação nas atividades propostas e relação com o grupo. (simples)	Empenho em cumprir o objetivo apresentados. (simples)	Respeito as regras e dinâmicas do jogo. (duplo)	Exploração do Mapa e utilização dos elementos do jogo a seu favor. (duplo)	Estratégia de jogo. (duplo)	Clareza aos conceitos trabalhados. (triplo)	Esforço em resolver problemas apresentados e meios utilizados para tal. (triplo)
1 - Fritz (elfo)	5	5	5	3	3	4	4
2 - Tristam (tritão)	5	5	5	3	3	4	4
3 - Vandas (Humano)	5	5	5	4	4	4	4
4 - Koko (Fada)	5	5	5	3	3	4	3
5 - Shtella (Centauro)	5	5	5	4	4	5	4
6 - Fertilis (Fauno)	5	5	5	4	4	5	4

Total de XP: Máximo 70 pontos	1 - 56 pontos	3 - 60 pontos	5 - 63 pontos	
----------------------------------	---------------	---------------	---------------	--

Parecer Individual por Equipe Role-Playing Game (RPG): Aventuras Geográficas	
Observações:	
Conceitos:	
No primeiro nível das catacumbas, houve confusão na espacialização no tabuleiro, escura a gravação 01, a partir dos 15 minutos. O grupo não lembrou de compartilhar as informações dos fragmentos do mapa encontrado, nem das memórias que estava junto. Realizar reflexão no final! Propor o compartilhamento das informações e tentar montar o croqui, depois, pensar em rotas e simular resultados possíveis.	
Jogabilidade:	

C - Modelo de Ficha.

Ficha de Personagem “RPG: Aventuras Geográficas”			
Nome do Jogador		Nome do Personagem	
XXXX		Fertilis	
Espécie		Classe	
Fauno		Caçadora	
Equipe		História do Personagem	
Os Galdérios		Fertilis, do latim, Fértil, uma fauna que diferentemente do seu nome, não traz produtividade a natureza, pois seus poderes adquiridos ainda no ventre apenas devastam os bosques e destroem plantações. Sua relação com as magias de fogo não se tem registo. Sua peculiaridade a aflige, a final, como poderia destruir o que foi concebida para fazer brotar? Foi o que sua tribo se perguntou antes de expulsá-la para longe das florestas com seu poder destrutivo.	
Vida	Mana	Movimentação	5 + 2 = 7
19	16	Poderes / Magia	
Ataque		Defesa	
2d + 3		4d	
Perícias			
Força	4d		
Vitalidade			
Conhecimento			
Agilidade			
Carisma			
Mochila		Equipamento / armas	
- Botas; - Calça; - Capa com capuz; 42 moedas de prata; - Anel de carisma; - Chave grande.		- Arco longo; - Aljava: 20 flechas - 3 de dano; 5 Flechas farpadas - 3 + 2 = 5 de dano 2 Faca de arremesso - 4 de dano Explosão em Chamas - 2 turnos - 2 espaços	
Anotações			
Catacumbas - esculturas feitas com rochas das terras dos vinhedos... Rose, Larissa e Clara (mãe) Barão + cidade dos vinhedos; olhos grandes, boca pequena, narigudo.			