

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Ana Luiza Bento Gomes

GEOGRAFIA ESCOLAR E ACESSO À CULTURA E LAZER: a produção do jogo “Bancando o lazer” como nova possibilidade para o 7º ano do ensino fundamental

Rio de Janeiro
2021



Ana Luiza Bento Gomes

GEOGRAFIA ESCOLAR E ACESSO À CULTURA E LAZER: a produção do jogo
“Bancando o lazer” como nova possibilidade para o 7º ano do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador Professor Dr. Demian Garcia Castro.

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G633 Gomes, Ana Luiza Bento

Geografia escolar e acesso à cultura e lazer: a produção do jogo “Bancando o lazer” como nova possibilidade para o 7º ano do ensino fundamental / Ana Luiza Bento Gomes. - Rio de Janeiro, 2021.

17 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Demian Garcia Castro.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Cultura. 3. Lazer. 4. Jogos educativos. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Castro, Demian Garcia. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Ana Luiza Bento Gomes

GEOGRAFIA ESCOLAR E ACESSO À CULTURA E LAZER: a produção do jogo
“Bancando o lazer” como nova possibilidade para o 7º ano do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Demian Garcia Castro (Orientador)
Colégio Pedro II

Professora Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Professor Dr. Denizart da Silva Fortuna
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2021

GEOGRAFIA ESCOLAR E ACESSO À CULTURA E LAZER: a produção do jogo
“Bancando o lazer” como nova possibilidade para o 7º ano do ensino fundamental

Ana Luiza Bento Gomes

Resumo: Diante de uma trajetória marcada por inquietações a partir da falta de acesso à cultura e lazer no espaço urbano por estudantes do subúrbio carioca, o artigo busca contribuir com uma forma de conscientização desses estudantes, tanto acerca da desigual distribuição de equipamentos culturais na cidade quanto da importância de se desenvolver um espaço urbano mais democrático quanto a esse acesso. Através de uma discussão com as habilidades e objetivos da BNCC, e as intenções que ela demonstra através desses enunciados, estabelecemos as lacunas presentes no currículo do 7º ano do ensino fundamental relacionado a esse tema e propusemos uma possibilidade de intervenção para o professor através da produção coletiva de um jogo de tabuleiro para ocupar essas lacunas de forma significativa e marcante para os estudantes.

Palavras-Chave: cultura; lazer; BNCC; geografia escolar; jogo.

1. INTRODUÇÃO

O Rio de Janeiro é conhecido de diversas formas e por diferentes características. Uma delas sem dúvidas é o famoso desígnio de “cidade maravilhosa”¹, ouvido em todo Brasil inclusive em obras de renomados artistas da poesia e da música popular brasileira. Utilizado desde a primeira metade do século XX certamente faz alusão às belezas naturais muito presentes na cidade. O exuberante conjunto formado pelo relevo, litoral e vegetação somados às posições de capital federal, centro político e econômico nacional, que eram ocupadas pela cidade naquele momento reforçam essa visão positiva e especial da cidade.

Em contrapartida, nem todos os comentários acerca da cidade são positivos (vale dizer que alguns deles são bastante estereotipados enquanto outros são mais alinhados à realidade, mas fato é que eles existem). Devido a diversas intervenções e interesses políticos e econômicos, a cidade se (re)estruturou algumas vezes com o passar dos anos colecionando novas características marcantes e, infelizmente, a profunda desigualdade socioespacial está entre elas. O Rio de Janeiro conta atualmente com um zoneamento altamente desigual em relação a alguns aspectos como, por exemplo, o acesso à moradia, transporte público eficiente, ensino e saúde públicos e de qualidade, além de segurança e acesso à cultura e lazer. No século XXI, esses são os traços presentes e marcantes na estrutura urbana do Rio de Janeiro.

Dentro deste contexto brevemente apresentado, juntamente à minha trajetória pessoal nasceram as primeiras questões necessárias para a construção desse trabalho. Durante grande parte da minha vida, desde a infância até meados de 2015, convivi com a rotina de trabalho da minha mãe, que foi professora da rede municipal do Rio de Janeiro por 20 anos, e sempre percebi que era comum entre os estudantes que moravam e estudavam na periferia nunca terem ido ao cinema, à praia e muito menos a teatro e museus. Ora, se a grande parte desses equipamentos culturais está disponível de forma gratuita e faz parte da mesma cidade que lhes serve de moradia, onde está o problema de acesso a esses espaços? E mais: por que muitas vezes esses estudantes que têm seu direito de acesso aos recursos que a cidade oferece negado, não têm essa consciência, e não se mobilizam em alguma frente de atuação pela mudança do panorama estabelecido? David Harvey já dizia que “o direito à cidade é muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos.” (HARVEY, 2014, p. 28). Dessa forma, o desejo de servir como um instrumento, mesmo que pequeno e sutil, de mudança dessa normatização da falta de acesso e (des)organização da cidade nascia em mim.

Depois de alguns anos, a minha escolha por também seguir o magistério lecionando Geografia me pôs numa situação de poder enfim discutir no dia a dia o direito desses alunos e alunas de usufruírem do que a cidade oferece. Hoje em dia eu moro e leciono no bairro de Vila Valqueire, localizado na zona oeste da cidade, distante dos principais polos culturais que por sua vez encontram-se na zona sul e centro da cidade. Um bairro que conta com mais de 32.000 habitantes (Fonte: DataRio) e que carece de muitas melhorias em termos de infraestrutura de transporte. Além da distância física do centro, conta com um esvaziamento de linhas de ônibus e nenhum meio de transporte de massa.

¹ A origem da expressão “Cidade Maravilhosa” não é tão clara. Duas versões principais de surgimento da expressão circulam com frequência. A primeira diz que ela foi criada pelo escritor maranhense Coelho Neto, no artigo “Os sertanejos”, publicado no jornal “A Notícia” de 29 de novembro de 1908. Já a segunda versão diz que ela surgiu em 1913, no livro de poemas *La ville merveilleuse*, da escritora francesa Jane Catulle-Mendès, que visitara o Rio dois anos antes e ficara encantada com as paisagens naturais e as belezas de uma cidade pós reformas promovidas por Pereira Passos. Porém, a maior difusão popular da imagem ‘cidade maravilhosa’ viria de uma marcha de carnaval composta por André Filho em 1937 e que tornou-se um absoluto sucesso. “Cidade Maravilhosa’: Expressão que deu nome ao hino carioca tem origem misteriosa”. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/cultura/cidade-maravilhosa-expressao-que-deu-nome-ao-hino-carioca-tem-origem-misteriosa-24904185>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

Muitas perguntas permeiam minha prática docente nesse sentido, e algumas serviram de inspiração para a construção dessa pesquisa. Os estudantes que aqui moram e estudam estão fazendo uso desses equipamentos culturais? Qual tipo de lazer lhes é apresentado? Como a geografia escolar pode interferir nessa desigualdade de acesso? Eu, enquanto professora de geografia, posso ajudar na ampliação da noção de direito à cidade desses estudantes?

Com o passar do tempo e adquirindo novas experiências em sala de aula, fui chegando a conclusões que me distanciavam cada vez mais dos objetivos traçados no momento da escolha pelo magistério. Percebi que existiam lacunas a serem preenchidas no currículo utilizado para nortear os conteúdos estudados em sala nos anos finais do ensino fundamental (que sempre foi minha área principal de atuação). Desta forma, o objetivo principal dessa pesquisa se propõe a desenvolver um jogo, de participação e construção coletivas, para auxiliar os estudantes a ampliar a noção de direito à cidade, especificamente na vertente de acesso à cultura e lazer no espaço urbano, através das aulas de geografia. O público-alvo será o 7º ano do ensino fundamental, para que dessa forma os estudantes passem a estabelecer um questionamento ao padrão espacial imposto na cidade e uma conscientização acerca do pertencimento deles a esse espaço.

Sabendo que “um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos na escola parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos” (CAVALCANTI, 1998), percebo que não aproveitar o recorte espacial do bairro que eles estudam, muitas vezes moram e passam boa parte do tempo seria um desperdício. Desperdício no sentido de não aproveitar todo potencial de inquietação que uma relação de identificação e vivência pode despertar sobre a importância de buscar melhorias para o nosso lugar. Nesta pesquisa busco aprimorar a visão que eles têm sobre o próprio bairro e a partir daí analisar as desigualdades que são marcantes na cidade. Além disso os resultados da pesquisa visam contribuir com a reflexão de professores e professoras sobre o conteúdo estudado em sala de aula durante o ano e se o mesmo dá conta de responder todas as questões que podem surgir a partir dessa análise.

A partir do assunto desigualdade no direito à cidade, muitas questões poderiam ser levantadas como a distribuição de redes de tratamento de água e saneamento básico, as redes e modais de transporte urbano, a (in)segurança pública que assola cada vez mais a cidade ou problemas de moradia. Porém, o recorte escolhido para esta pesquisa foi a distribuição (ou seria concentração?) espacial dos principais equipamentos culturais e de lazer da cidade do Rio de Janeiro, como isso influencia os moradores do subúrbio no que tange o acesso aos mesmos e principalmente porque esse assunto muitas vezes não é tratado com a devida atenção dentro do conteúdo programático de geografia. Ora, se entendemos que a compreensão do papel do espaço tem importância nas práticas sociais ali desenvolvidas, e que a Geografia tem no espaço geográfico o seu objeto de estudo, como o planejamento de conteúdos pode negligenciar em diversos momentos a desigualdade na distribuição do acesso à arte, cultura e lazer? Arte é cultura e é também prática social, os modos culturais desde sempre contribuíram para a produção do espaço, logo não tem como estarem desvinculados da Geografia.

Trazer, talvez pela primeira vez na vida do daquele estudante, essa problemática de desigualdade de acesso a tudo que a cidade oferece, é um ponto importantíssimo na construção de conhecimentos geográficos referentes ao processo de urbanização e mais especificamente o processo de urbanização das grandes metrópoles brasileiras, além de contribuir para toda uma vida além da sala de aula. Trabalhar e construir esse pensamento crítico quanto à desigualdade é fundamental para a conscientização do estudante quanto ao panorama político e social que está posto para ele desde que nasceu.

Tratando da metodologia escolhida para alcançar os objetivos descritos até então, o trabalho pode ser pensado em dois momentos distintos, porém complementares: a análise da BNCC se faz necessária, para a identificação de falhas e lacunas no que diz respeito ao assunto

desigualdade de acesso à cultura e lazer no contexto urbano, e também a culminância num jogo de construção coletiva com a intenção de recolher e juntar as novas percepções dos estudantes sobre o tema.

Como dito anteriormente, a responsável por nortear os resultados da pesquisa será a construção de um jogo com os alunos do 7º ano do ensino fundamental II. A escolha pelo 7º ano se deu por conta do próprio currículo destinado a essa série. Já que pretende-se analisar numa escala mais local, a cidade do Rio de Janeiro, foi necessária uma associação dessa pesquisa ao conteúdo programático do 7º ano, onde “os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política.” (BRASIL, 2018, p. 382). Já a escolha pelo jogo como ferramenta didática não é exatamente uma novidade no meu dia a dia docente. Em diversos momentos, em aulas de diferentes temas, os alunos sugerem que o conteúdo ensinado remete a algum jogo que está inserido no cotidiano deles. Algumas vezes já me vi na situação de tentar entender como funciona o jogo “*Minecraft*”² pois surgiu essa necessidade após a comparação que eles fizeram na aula sobre recursos naturais renováveis e não renováveis presentes na dinâmica do jogo supracitado. Além disso, a própria dinâmica da sala de aula tem semelhanças com a dinâmica de um jogo, seja quando lidamos com regras coletivas ou quando combinamos esquemas de recompensas caso o aluno cumpra com determinadas tarefas, por exemplo. (VILELA, 2018b).

Não é de nosso interesse que as aulas de geografia tornem-se espaços desagradáveis, que os assuntos tratados pareçam desinteressantes e dessa forma o objetivo de incentivá-los a um olhar geográfico e questionador acabe não sendo atingido. Logo, essa tentativa de propor atividades contextualizadas com o cotidiano, com o que eles fazem fora do ambiente escolar e procurando valorizar o conhecimento que eles trazem para sala de aula pode gerar bons resultados.

2. O QUE A BNCC NOS DIZ SOBRE CULTURA E LAZER NO ESPAÇO URBANO?

Para alcançar os objetivos do trabalho era preciso ajustar essas questões ao currículo vigente na educação básica. Onde se encaixa? Em que momento é tratado? Será que os conteúdos abordados nos livros didáticos (que certamente são orientados por uma única base) dão conta de todos os questionamentos até aqui apresentados? Atualmente, por trabalhar diretamente apenas com os anos finais do ensino fundamental, o recorte escolhido para análise nesta pesquisa foram os conteúdos e habilidades descritas no currículo de Geografia para esses quatro anos, especialmente o 7º ano.

O currículo que rege a educação básica no Brasil é orientado atualmente pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que teve sua primeira versão disponibilizada pelo Ministério da Educação em 16 de setembro de 2015 e a partir daí foi bastante discutida, tanto em relação ao Ensino Fundamental, como em relação ao Ensino Médio. Em dezembro de 2018 o então ministro da Educação Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, concluindo assim seu processo de implementação. A partir daquele momento o Brasil contava com uma base com as aprendizagens previstas para toda educação básica.

O processo de construção desse documento aconteceu com datas muito apertadas, passando inclusive por um dos momentos de maior instabilidade política que vivemos no Brasil nos últimos anos: o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que contou com desdobramentos que influenciaram na elaboração do documento, como as mudanças na equipe

² *Minecraft* é um jogo eletrônico, de propriedade intelectual da Microsoft e é considerado um dos melhores e mais influentes jogos da história. Em linhas gerais, os jogadores podem explorar um mundo aberto em blocos, criando objetos e cenários, descobrindo matérias primas e ferramentas artesanais, além de combater inimigos e adquirir recursos para se manter vivo.

ministerial do governo federal a partir do momento em que assumiu seu até então vice-presidente Michel Temer. Esses fatores foram condicionantes para um currículo que não foi entregue como previsto no início do planejamento de sua elaboração, inclusive com diferenças consideráveis nas perspectivas educacionais entre as duas primeiras versões do documento, que foram elaboradas exatamente na transição dos governos citados anteriormente. Valladares *et al.* (2016) nos traz diversos detalhes da elaboração da segunda fase do componente curricular de geografia na BNCC, e entre eles, o que nos chama muita atenção é o fato de que uma equipe onde muitos dos componentes não se conheciam e que além disso tinham prazos muito curtos para entregar o resultado do trabalho, tenham sido os responsáveis por algo tão central para os rumos da educação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, as mesmas autoras ainda nos trazem o fato de que “a Geografia esteve muito pouco em evidência nas disputas midiáticas e acadêmicas durante o processo de discussão da BNCC” (VALLADARES *et al.*, 2016), o que pode ter ainda influenciado nas falhas e lacunas eventualmente citadas em críticas de profissionais da educação ao documento.

A partir de uma primeira análise da base curricular que rege nossas aulas, já é possível levantar algumas críticas, ou no mínimo questionamentos. 1) Um currículo único que abrange uma escala nacional num país de dimensões continentais como o Brasil, é eficiente? Principalmente do ponto de vista da Geografia que dentre várias análises de definição tem um dos seus principais objetos de estudo o espaço geográfico. Partir de uma base curricular única pode ser capaz de apagar muitas particularidades presentes em escala mais local, como por exemplo as demandas eventualmente trazidas pelos estudantes residentes em Vila Valqueire, subúrbio do Rio de Janeiro. 2) O documento é bem extenso e no momento em que começa uma introdução para apresentar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades³ para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental, ele explica os objetivos principais que o currículo se propõe a dar conta nos 4 anos que se seguirão:

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o **uso do espaço em diferentes situações geográficas** regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – **espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder**, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Como podemos observar, fica claro que as relações desiguais de poder que se mostram no espaço geográfico teoricamente são objetos de estudo em geografia nesses anos de estudo. Além disso, já discutimos como as diferentes expressões culturais são parte da forma com que o ser humano lida com o espaço e por isso de forma alguma pode se desvencilhar da geografia escolar. Porém, mesmo assim, ao avançar na leitura do documento, a desigualdade com que a população brasileira acessa polos e equipamentos de cultura e lazer sequer é citada. A habilidade *EF07GE08* que tem como detalhamento “Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.” é a habilidade que mais permite uma intervenção do professor para tentar

³ A BNCC possui 10 competências gerais que funcionam com um “fio condutor” da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os objetivos e as habilidades aparecem como as aptidões desenvolvidas pelo aluno ao longo de cada etapa de ensino e que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC.

aprofundar o tema principal dessa pesquisa. Voltaremos nessas possibilidades de intervenção docente mais a frente.

O questionamento do porquê a base curricular nacional foi construída dessa forma é muito pertinente. A quem interessa colocar em discussão e prática um currículo que não estimule uma crítica abrangente aos zoneamentos impostos em vários centros urbanos brasileiros, incluindo o Rio de Janeiro?

Os estudos e as análises sobre currículo e também sobre o currículo de geografia, sobretudo as mais recentes, nos trazem uma série de contribuições que podem ajudar a responder os questionamentos até aqui apresentados. Vilela (2018a) ressalta como analisar o currículo de geografia através da prática discursiva, baseada nas ideias de Foucault, é eficiente para se compreender as relações de poder que se afirmam a partir dos conteúdos escolhidos para compor o conhecimento escolar. A análise dos temas e habilidades propostos na BNCC nos leva a reconhecer que existem enunciados que justificam a utilização dos mesmos, e “o pesquisador deve, sim, “duvidar” daquilo que está dito, assumindo que muitos outros sentidos poderiam estar dando significado às coisas.” (VILELA, 2018a).

Outra contribuição do trabalho de Vilela é o fato de chamar nossa atenção para a preponderância do discurso econômico no conhecimento escolar de Geografia, atrelando sempre o que é bom e ideal ao cenário de desenvolvimento econômico, e como isso acaba silenciando outras dimensões do que é o “ser desenvolvido” no contexto urbano atual. Mas que contexto urbano é esse? De que cidade estamos falando? Cavalcanti (2012) nos lembra que “a vida nas cidades é cada vez mais um fato mundial, pois a partir do século XIX, toda a sociedade passa a ser organizada em função do espaço urbano. Sendo assim, a cidade torna-se tema importante a ser trabalhado na escola.” O recorte temporal citado, século XIX, diz respeito ao contexto da II Revolução Industrial onde a ideia de progresso é cada vez mais marcada pela lógica produtivista e o “mundo dos homens passa a ser o mundo das coisas, das mercadorias”. A cidade preexiste à industrialização, porém foi profundamente marcada e modificada por ela: em seus usos e principalmente na incorporação de um valor de troca ao local onde predominavam as relações sociais, culturais e afetivas. Essa configuração do sistema urbano atrelado à racionalidade capitalista aprofundada pelo processo de industrialização mundial acaba passando o ser humano da posição de produtor do espaço para consumidor do espaço. Fica claro como o currículo escolar, os seus discursos e enunciados, acompanharam as mudanças referentes à definição do que é urbano no mundo.

As reformas curriculares em outros países já nos mostravam todo esse escopo que a BNCC também veio a cumprir no Brasil. É interessante perceber as semelhanças nas discussões curriculares que aconteceram na Europa com várias análises do currículo brasileiro, pois existem tendências na estruturação dos currículos que são globalmente semelhantes e identificáveis. Goodson (2001) chama a atenção para a existência de diferentes tradições existentes dentro das disciplinas na Inglaterra desde a década de 1970, tradições essas que trazem intenções implícitas e que estabelecem uma relação muito estreita com a perseguição de status/recursos das disciplinas/das comunidades acadêmicas. Ainda segundo o autor, as tradições curriculares estão intimamente ligadas às classes sociais, onde o que era considerado acadêmico atende às vocações e vontades das classes superiores e o que se relacionava com a vida da ampla maioria da população demorou muito mais a ser introduzido nas disciplinas, era considerada uma tradição utilitária, voltada muito mais para o trabalho do que para o conhecimento científico.

O processo de profissionalização dos professores, aproximando-os da tradição acadêmica, acabou por aproximá-los também da reprodução dessa lógica de separação por status mesmo que de forma involuntária na elaboração do currículo. A BNCC foi discutida, produzida e analisada por diferentes profissionais, intimamente ligados à academia e restritos a um lugar de privilégio que não se assemelha à realidade da maioria daqueles que ocupam as

salas de aula Brasil afora, que residem em áreas tão marcadas pela desigualdade como o subúrbio carioca. Quando a produção curricular acontece dessa forma, fica perceptível no dia a dia como os temas abordados em sala de aula não cumprem em resolver ou ao menos provocar uma crítica em relação à realidade cotidiana dos mais pobres. Logo, nem todos os aspectos de desigualdade são abordados no currículo, a prioridade acaba sendo dada às desigualdades diretamente ligadas ao discurso econômico enquanto aspectos como acesso à cultura e lazer, que por sua vez estão muito mais ligados a definição de cidade como lugar do encontro, da festa e da produção popular do espaço, acabam sendo deixadas de lado, isto é, tais temáticas não se afirmam como tradições curriculares.

É comum vermos na descrição dos capítulos de nossos livros didáticos, incluindo as versões de aluno e de professor, que as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de geografia urbana no 7º ano do ensino fundamental, incluem pontos como a discussão relacionada à forma que a "produção, circulação e consumo de mercadorias" modificam/provocam impactos no espaço urbano, como também "influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares." Outro exemplo é a orientação a "estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro". Todas essas sugestões do livro didático são ou estão ligadas a pelo menos uma habilidade da BNCC. Ou seja, teoricamente, o objetivo da Base curricular está sendo atingida por esses enunciados. Podemos considerar, então, que em nenhum momento é um objetivo presente nos enunciados descritos da BNCC estabelecer uma discussão sobre falta de acesso à cultura e lazer no contexto urbano brasileiro.

Dado esse contexto de existência de lacunas dentro do currículo de geografia ao mesmo tempo que a produção cultural e o acesso a lazer se mostram como um importante componente do espaço geográfico, retomo um questionamento já trazido anteriormente: de que forma o professor pode ser um agente ativo de intervenção curricular cotidiana? A geografia enquanto ciência e disciplina escolar abre boas possibilidades de intervenção?

Para pensar essa questão, primeiramente precisamos considerar que o conhecimento escolar conta com outras dimensões além do que exatamente consta na BNCC. Ele é plural, ou pelo menos deveria ser, pois permite análises e complementos que dependem da realidade que a escola e os agentes educacionais estão inseridos além de contar com relações que vão além da disciplina escolar na sua forma conteudista. Alguns estudos sobre a sociologia do currículo, durante a década de 1980, desdobraram-se em diferentes vertentes como o "currículo real" que vai além do que aparece no programa dos cursos, que pode apreender variáveis simbólicas e culturais a cada ano ou dependendo do lugar em que é ministrado o conteúdo, ao invés de colocar o professor meramente como um transmissor de conteúdo e o aluno como receptor, ficando os dois engessados e sem possibilidade de intervenção.

Além do currículo, a relação do professor com a disciplina também merece análise e também serve de variável na construção do que se ensina na escola. Essa relação é construída com o tempo, desde suas percepções como aluno da disciplina na escola, como estudante de graduação, como estagiário e depois ao iniciar sua experiência docente de fato. Nessa caminhada, a percepção do que é ensinar Geografia está propensa a mudanças e pode induzir o professor a outras formas de pensar a disciplina e o que ela pode representar e contribuir para o conhecimento humano. Nessa caminhada também que o professor em formação se esforça para separar e discernir a disciplina acadêmica da escolar. Não é possível simplificar a disciplina escolar como se esta fosse uma simples versão resumida da disciplina acadêmica (BROOKS, 2019). Obviamente as duas carregam relações entre si, mas a disciplina escolar é carregada de outros saberes que nem o próprio currículo dá conta.

O currículo oficial muitas vezes parece não considerar esse saber docente, proveniente da experiência pessoal de cada indivíduo que se forma professor. Monteiro (2001) nos traz, com base em diversos autores que se dedicaram a estudar os saberes que os professores produzem

quando ensinam, que “os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio.” São saberes diferentes daqueles provenientes da academia, da disciplina escolar, do currículo.

Essas diferentes experiências podem induzir o professor a pensar a disciplina, no nosso caso a geografia, de forma particular e priorizando determinados temas. Essa construção temporal foi inclusive o principal fator de identificação com essa pesquisa. A infância e adolescência afastada do centro da cidade contribuíram com uma formação que carrega prioridades distintas de um professor que porventura tenha vivido em um contexto urbano completamente diferente. A contribuição em sala de aula não é nivelada apenas pela disciplina ministrada como também por quem está ministrando, e percebemos isso claramente com o passar do tempo em sala de aula. Os paralelos que nós, enquanto professores e agentes ativos de intervenção na disciplina que lecionamos, podemos traçar e nos aproximar da realidade dos estudantes podem ser fundamentais para a compreensão deles em relação ao conteúdo abordado.

3. SUBVERTENDO O “BANCO IMOBILIÁRIO” PARA UMA LÓGICA DE INVESTIMENTO EM CULTURA E LAZER NO ESPAÇO URBANO.

A estratégia de utilização de jogos é cada vez mais difundida nos ambientes escolares pela sua excelente capacidade de potencializar conteúdos que anteriormente foram trabalhados de forma mais tradicional em sala de aula, como também pode abrir novas pontes e possibilidades relacionados às lacunas que o currículo por ser, de um modo geral extenso e engessado, não trata como prioridade e/ou clareza. Já vivemos num contexto em que a Geografia por vezes periga sair do currículo oficial enquanto disciplina para dar lugar a um bloco de “Ciências Humanas”. Então mais do que nunca a disputa pelo lugar do ensino de Geografia no currículo escolar é necessária. Chalita (2015) nos chama atenção para o fato de que lançar mão de propostas diferenciadas é uma decisão política que vai além do papel de escolha profissional. “Por que ensinar tais e tais conteúdos? Para quem se ensina Geografia? Que mundo desvendar para o aluno a fim de que ele, a partir daí, possa transformar-se em estudante? Enquanto professora, o que se permite ensinar para que haja aprendizagem significativa?” (CHALITA, 2015, p. 143-144) A partir dessa premissa, desenvolvo uma ideia de jogo voltada para a valorização do incentivo e investimento em equipamentos de cultura e lazer em bairros periféricos.

Como além dos objetivos relacionados ao conteúdo também é importante incentivar o trabalho dos estudantes para o desenvolvimento do jogo, o modelo escolhido foi de um jogo de tabuleiro, permitindo assim que eles participem de todo processo de confecção do jogo além de jogarem em grupos de até 5 colegas. Além disso, o jogo que servirá de base/inspiração é um dos mais jogados e conhecidos no Brasil quando se pensa no universo de jogos de tabuleiro.

Na verdade, o jogo nem é tão brasileiro assim. Em 1944, a Hasbro, uma empresa americana fabricante de jogos e brinquedos, concedia à Estrela, empresa do mesmo ramo no Brasil, o direito de comercializar no país o seu famoso jogo Monopoly (que viria a receber um novo nome em português: Banco Imobiliário). Lançado nos EUA 9 anos antes, o jogo já era um sucesso entre o público infante-juvenil estadunidense, o que repetiu-se por aqui.

Podemos ir ainda mais longe nas origens desse jogo, e a partir dela associar à proposta do jogo geográfico que virá a seguir. De acordo com o Museu Nacional de História Americana, o autor que consta como o oficial na história desse jogo, na verdade reproduziu as ideias de um outro jogo que já existia, e que foi criado por uma mulher.

Elizabeth Maggie⁴ originalmente propôs uma lógica avessa à lógica que ficou famosa ao redor do mundo. De acordo com suas regras, venciam todos os participantes quando até o jogador que começou com menos dinheiro dobrava seus recursos. Seu objetivo com essas regras, era denunciar os problemas da desigualdade na concentração de terra e como isso gera, ao mesmo tempo, prosperidade para uns e pobreza para muitos.

Baseado na lógica do mercado imobiliário, o jogo de tabuleiro que levou fama internacional foi assinado por Charles Darrow, como se este fosse o verdadeiro autor das ideias. As regras desafiam os jogadores a acumular o maior número de propriedades possíveis, valorizando-as por meio de acomodações cada vez melhores (casas, prédios, hotéis, etc). A versão brasileira (Banco Imobiliário) traz adaptações locais para os territórios urbanos comercializados e de muito valor, localizados preferencialmente em grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo. Exemplo desses títulos de propriedade são: Praça da Sé, Avenida Ipiranga, Jardins, Barra da Tijuca e Marina da Glória. O jogo reproduz a ideia de valorização vigente no mercado da vida real, onde determinados bairros são mais caros do que outros. Além disso, traz embutido em suas regras e objetivos uma face perversa do capitalismo: vence o jogador que conseguir enriquecer ao máximo enquanto todos os outros adversários chegam à falência.

E é justamente nesse ponto que insere-se uma proposta diferenciada. Mesmo não sendo completamente original, visto que outras versões⁵ do consagrado modelo Monopoly já existem no mercado de jogos, me inspiro na verdadeira criadora do jogo para uma tentativa de subversão à lógica tão conhecida do Banco Imobiliário. A proposta do jogo “Bancando o lazer” é desenvolver atividades que façam estudantes de Geografia refletirem criticamente sobre os territórios/bairros onde vivem em relação ao acesso à cultura e lazer. Com a personalização das cartas de propriedade a disposição para bairros vizinhos e que fazem parte da rotina destes estudantes (aqui estudantes de Vila Valqueire e adjacências), o objetivo final é a valorização destes espaços por meio da inserção de novos equipamentos culturais.

A distribuição espacial de equipamentos culturais é bastante concentrada no zoneamento da cidade do Rio de Janeiro, e esse é um dos maiores indícios da desigualdade tão presente na cidade, pois diz nas entrelinhas que os símbolos culturais que fogem dos territórios do centro e da zona sul não são importantes, ou não tem valor. E essa ideia vai inteiramente ao encontro do que entendemos como um espaço urbano que contemple o direito de todos e todas, afinal, “uma cidade plena e democrática se faz com o entrecruzamento de diferentes expressões de vida. Pressupõe, portanto, encontros de sociabilidades, conhecimentos recíprocos dos modos de viver e respeito aos estilos existenciais que se realizam nos territórios múltiplos que coexistem na metrópole carioca.” (BARBOSA, 2012, p. 156).

⁴ Nascida em 1866, Elizabeth Magie era uma rebelde que falava abertamente contra as normas e as políticas de seu tempo. Ela era uma mulher não casada aos 40 anos, independente e orgulhosa disso. Além de confrontar políticas de gênero, Magie decidiu encarar o sistema capitalista de posse de propriedades através de seu jogo de tabuleiro que intitulava-se *Landlord's Game* ("Jogo do Proprietário", em português).

“Monopoly: como jogo inventado para denunciar os males do capitalismo teve efeito oposto”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-41043786>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

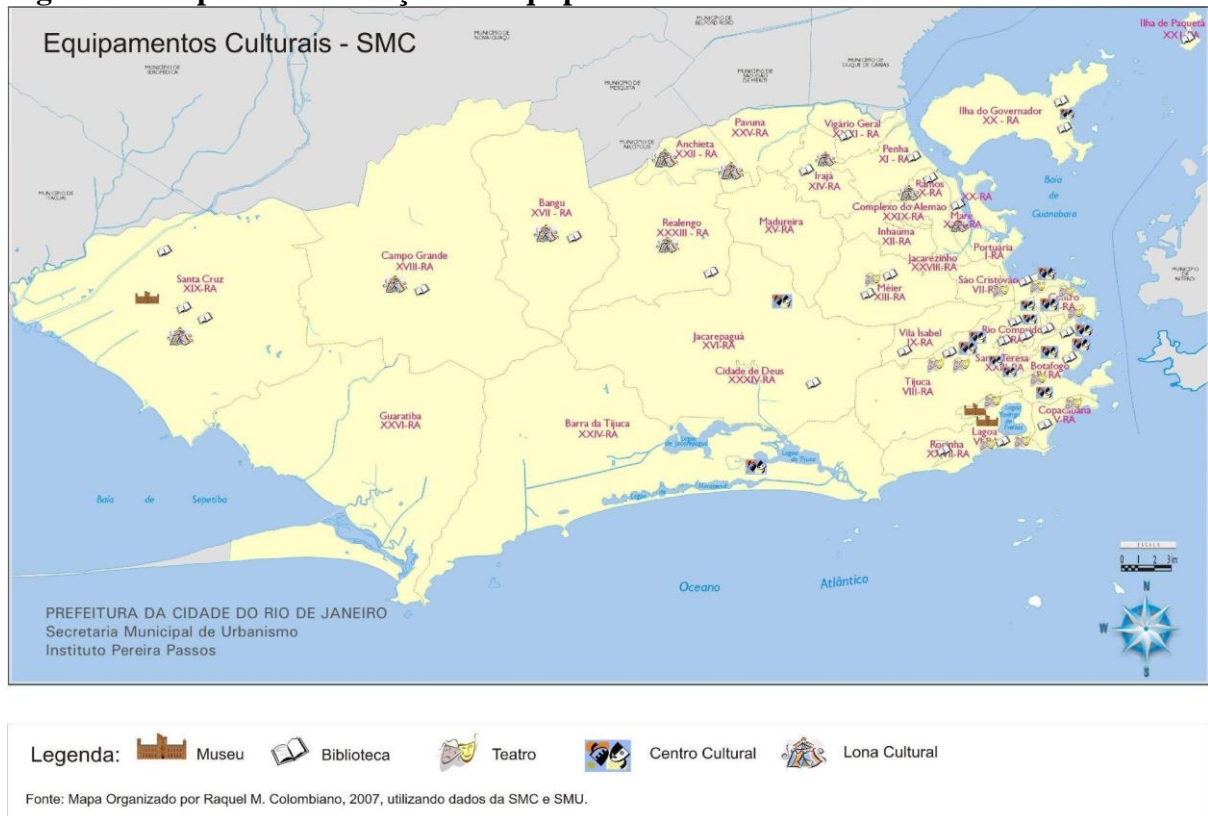
⁵ Na França, dois sociólogos inovaram e fizeram sucesso com o jogo “Kapital!”, um jogo de tabuleiro inspirado no Banco Imobiliário em que criticam a luta de classes e a crescente desigualdade. Além disso, nos Estados Unidos, a banda Metallica uniu forças com a empresa Monopoly, e lançou uma nova edição do clássico jogo Banco Imobiliário, que simula uma turnê ao redor do mundo com a banda.

“Franceses criam Kapital!, o ‘banco imobiliário’ anticapitalista” Disponível em <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-10-10/o-banco-imobiliario-anticapitalista.html>> Acesso em: 11 ago. 2021.

“Metallica Lança Nova Edição Do Jogo Monopoly, No Brasil Banco Imobiliário” Disponível em <<https://www.rockbizz.com.br/metallica-lanca-nova-edicao-do-jogo-monopoly-no-brasil-banco-imobiliario/>> Acesso em: 11 ago. 2021.

Como pensar uma cidade democrática sem considerar as periferias como novas centralidades? As porções territoriais historicamente esquecidas na produção do espaço urbano no Rio de Janeiro precisam assumir um papel principal na formulação de novas propostas, inclusive de intervenção cultural, visto que sequer pelo ponto de vista populacional essa predileção se justifica. Segundo o DataRio, dos 6.320.446 habitantes da cidade do Rio de Janeiro, apenas 1.307.146 têm domicílio nas Áreas de Planejamento 1 e 4, que englobam os bairros da região central (mais a Ilha de Paquetá) e os bairros da Zona Sul. Isso corresponde a 20,6% da população. Já nas Áreas de Planejamento 4 e 5, que englobam os bairros da Zona Oeste da cidade, além de ocuparem uma porção territorial muito maior, correspondem a 41,3% da população residente da cidade, ou 2.614.141 pessoas com domicílio. Mas vamos ilustrar essa realidade um pouco mais para justificar a proposição deste jogo. Na Figura 1, podemos observar que os equipamentos culturais disponibilizados e administrados pela prefeitura do Rio de Janeiro seguem exatamente o padrão exposto anteriormente: concentrados na zona sul carioca, expressando as desigualdades sociais inerentes a todo processo de formação urbana carioca e reproduzindo as características dos grupos que criaram e posteriormente organizaram e governaram a cidade. (COLOMBIANO, 2007).

Figura 1 - Mapa de distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Raquel M. Colombiano, 2007

Localizado na Região Administrativa de Jacarepaguá e próximo da divisa com Realengo e Madureira, o bairro de Vila Valqueire não conta com nenhum equipamento cultural oficial administrado pela prefeitura do Rio de Janeiro. Consequentemente, os estudantes que costumam compor minhas turmas de 7º ano, dificilmente visitam com frequência os teatros e museus da cidade. Quando conhecem, é porque foram apenas uma ou duas vezes na vida. Não é justo que eles normalizem essa situação, então a proposta do jogo vem na tentativa de ensiná-los a importância do investimento em cultura e lazer também nos locais que eles convivem diariamente, para assim caminharmos na direção de uma cidade mais justa e democrática.

Na proposta que é ponto de culminância das reflexões deste artigo, o jogo “Bancando o lazer” trará componentes bem locais de acordo com a realidade que vivo no dia a dia com alunos de Vila Valqueire, mas pode ser facilmente adaptada para qualquer local que demande essa reflexão quanto à espacialidade dos equipamentos de cultura e lazer da cidade. Como já citado, as regras e a estética do jogo serão inspiradas nas regras do Banco Imobiliário, porém com dimensões e objetivos adaptados. O tabuleiro passa de 40 para 16 casas, visto que originalmente o jogo não tem tempo definido e o tempo curto em sala de aula não suportaria essa logística. Logo, fez-se necessária uma adaptação para um jogo mais curto e dinâmico.

Durante todo o bimestre em que o tema Geografia Urbana for tratado com a turma, os estudantes participarão de algumas partes de confecção do jogo: as cartas “Título de propriedade” - que foram previamente escolhidas mas serão produzidas manualmente por grupos de até 5 estudantes - os pinos para andamento nas casas do jogo e também as cédulas de dinheiro que serão utilizadas. A partir da produção do material, os estudantes já podem se sentir mais à vontade com o jogo, identificando os bairros e contribuindo para aprendizagem de forma mais significativa. O tabuleiro (Figura 2) e as cartas “Sorte/Revés” (Figura 3) serão de responsabilidade da professora. As cartas de “Título de propriedade” (Figura 3) se tornarão bairros da cidade que fazem parte do cotidiano dos estudantes e para esse exemplar foram elencados 8 bairros: Vila Valqueire, Praça Seca, Marechal Hermes, Bento Ribeiro, Oswaldo Cruz, Sulacap, Campinho e Realengo. Nelas irão conter informações como o tamanho do bairro e a população correspondente. Esses dados terão aplicabilidade nas regras do jogo e serão explicados mais à frente.

Figura 2 - Exemplo do tabuleiro do jogo “Bancando o lazer”



Fonte: A autora, 2021.

Figura 3 - Exemplo das cartas de “Título de propriedade” e “Sorte/Revés” utilizadas no jogo “Bancando o lazer”



Fonte: A autora, 2021.

O andamento do jogo dar-se-á da seguinte forma: os jogadores serão representados por um pino cada e colocarão na casa marcada como "Início" no tabuleiro. Além disso, começarão o jogo com R\$200.000,00. Cada rodada será caracterizada pelo lançamento do dado para andar o número de casas estabelecido. Cada vez que o jogador cair numa casa que representa um dos 8 bairros, terá a opção de adquirir o título de propriedade e posteriormente investir no mesmo com algumas possibilidades de equipamentos culturais. Tanto os bairros quanto os equipamentos custarão valores distintos de dinheiro e representarão pontuação diferente no final, de acordo com o contingente populacional residente em cada bairro. Além disso, haverá um bônus de pontuação caso o jogador consiga diversificar ao máximo a quantidade de equipamentos culturais no mesmo bairro. (Observar tabela 1). O vencedor será o jogador que conseguir acumular a maior pontuação após 1 hora de partida.

A proposta de diferenciar a pontuação pelo contingente populacional do bairro tem como objetivo chamar a atenção do estudante para duas coisas: 1) o entendimento de que áreas que concentram uma quantidade maior de pessoas precisam ser olhadas com atenção pelos gestores públicos para que se invista em quantidade, qualidade e variedade suficientes para atender às demandas dos que ali residem; e 2) essa nuance das regras do jogo também pode provocar o questionamento quanto à distribuição real dos equipamentos culturais na cidade. A concentração de possibilidades de acesso à cultura e lazer no centro e zona sul da cidade se justifica pela quantidade de pessoas? A intenção é provocar uma crítica ao padrão imposto historicamente na capital fluminense. Já o “Bônus” que se encontra na última coluna da tabela apresentada, diz respeito a uma pontuação extra que o jogador ganhará caso consiga diversificar ao máximo o investimento em equipamentos culturais no bairro. Isso reforça a ideia de que é importante investir também em diversidade de opções para acesso à cultura e lazer.

TABELA 1 - PONTUAÇÃO E CUSTO DOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS E TERRITÓRIOS								
BAIRROS	POPULAÇÃO	MUSEU	CINEMA	TEATRO	LONA CULTURAL	PRAÇA	Pontuação Total	Bônus
CUSTO	-	400.000	200.000	100.000	60.000	50.000	-	-
Campinho	10.156	40	20	10	6	5	81	90
Sulacap	13.062	46	23	12	7	6	93	100
Vila Valqueire	32.279	52	26	13	8	7	105	115
Oswaldo Cruz	34.040	58	29	15	9	7	117	130
Bento Ribeiro	43.707	64	32	16	10	8	130	140
Marechal Hermes	48.061	70	35	18	11	9	142	155
Praça Seca	64.147	76	38	19	11	10	154	165
Realengo	180.123	82	41	21	12	10	166	180

Fonte: A autora, 2021.

Mesmo estando ainda no campo da proposta, o jogo “Bancando o lazer” busca colocar os jogadores num posto fictício de gestor do dinheiro público, que por sua vez tem a responsabilidade de investir em cultura e lazer nos bairros próximos, e a partir disso espera-se desenvolver nos estudantes um pensamento crítico quanto à distribuição espacial dos equipamentos na cidade que o material didático por si só não faria, exatamente por conta das lacunas que a BNCC deixa em relação ao assunto. Além disso, pode ser capaz de expandir o entendimento do que é acesso à cultura e lazer, visto que em situações informais anteriores já recolhi a opinião de uma das turmas quanto às atividades cotidianas que eles costumam fazer e que entendem como cultura e/ou lazer, e muitos deles associam a brincar com os colegas, ir ao cinema e ao shopping apenas. Perceber que a falta de acesso a esses equipamentos tem inclusive moldado o que eles pensam/conhecem, foi mais um fator que acabou por incentivar ainda mais uma caminhada docente de novas descobertas, propostas e possibilidades para uma ampliação de visão de mundo dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho apresentado, que foi produzido a partir de muitas inquietações do cotidiano, pensar as razões e motivos para tamanha lacuna presente na BNCC foi fundamental para a proposta deste jogo como intervenção curricular. É a partir da construção de determinadas práticas, sentimentos e os motivos que te levam a priorizar determinadas ações em sala de aula que entendemos um pouco mais do que significa de fato exercer a função de “professor de geografia”.

A proposta desse jogo, tem como meta contribuir para que mais estudantes tenham a oportunidade de questionar a realidade que vivem no espaço urbano e pensarem propostas de intervenção no próprio bairro e/ou região onde vivem o cotidiano. Visa, também, ampliar a

noção do que entendem por cultura e lazer, pois a exclusão dos estudantes periféricos dos espaços de produção cultural acaba norteadando o pensamento dos mesmos, que acabam por ter uma opinião sólida sobre o assunto sem ao menos conhecer o que é frequentar espetáculos de teatro e exposições em museus, por exemplo. Programas como este acabam ficando estereotipados como “chatos” ou “desinteressantes” exatamente por não serem apresentados como deveriam às nossas crianças.

A Geografia, como componente curricular ainda presente e garantida no Ensino Fundamental, precisa ser defendida principalmente a partir da relevância real que pode exercer sobre a vida de um estudante, que com o passar dos anos na educação básica, passa a ter a capacidade de desenvolver um pensamento crítico que o faça questionar e lutar pela construção de uma cidade livre e democrática para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge Luiz. Território e cultura na metrópole. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcus Vinicius. **O Novo Carioca**. Rio de Janeiro: Morula Editorial, 2012. p. 151-157.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BROOKS, Clare. A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael. (Org.) **Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 143-165.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 79-91.

CHALITA, Ana Lucia. Ensinando geografia através do lúdico: uma proposta de aprendizagem significativa. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. (Org.) **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 143-169.

COLOMBIANO, Raquel Moniz. **As Espacialidades das Políticas Culturais: a cidade do rio de janeiro nos anos 1990 e 2000**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GOODSON, Ivor F.. Para além do monólito disciplinar: tradições e subculturas. In: GOODSON, Ivor F.. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 173-194.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS - IPP. DataRio, 2018. **População residente, por idade e por grupos de idade, segundo as Áreas de Planejamento (AP), Regiões Administrativas (RA) e Bairros em 2000/2010.** Disponível em: <<https://www.data.rio/documents/popula%C3%A7%C3%A3o-residente-por-idade-e-por-grupos-de-idade-segundo-as-%C3%A1reas-de-planejamento-ap-regi%C3%B5es-administrativas-ra-e-bairros-em-2000-2010-/about>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVrRrYK6hw3wK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa et al. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>> Acesso em: 11 ago. 2021.

VILELA, Carolina Lima. Conhecimento escolar em geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos. **Educação e Filosofia**, [S.L.], v. 32, n. 64, jan./abr. 2018a. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40438>> Acesso em: 11 ago. 2021.

VILELA, Carolina Lima. Construção de jogos como metodologia de ensino: as produções do Núcleo de pesquisa em Práticas de Ensino de Geografia do Colégio Pedro II (NUPPEG – CP2). **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 75-85, jan./jun. 2018b. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2641>> Acesso em 20 jul. 2021.