

Lauro Luiz Pereira Silva
Amauri de Queiroz Paiva
Kleide Araujo Lima
Fabricia Cunha da Silva
(Orgs.)

JOGOS ELETRÔNICOS COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS NO ENSINO PÚBLICO



científica digital



CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte	Edição © 2026 Científica Digital
Diego Santos	Texto © 2026 Os Autores
João Quintela	1ª Edição - 2026
Imagens da Capa	Acesso Livre - Open Access
Adobe Stock - 2026	

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J64

Jogos eletrônicos como inovação pedagógica: um estudo sobre formação docente e práticas no ensino público / Organização de Lauro Luiz Pereira Silva, Amauri de Queiroz Paiva, Kleide Araujo Lima, et al. – Barueri/SP: Científica Digital, 2026.

Outra organizadora: Fabricia Cunha da Silva.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui Bibliografia

ISBN 978-65-6155-266-0

DOI 10.37885/978-65-6155-266-0

1. Jogos eletrônicos. 2. Educação. 3. Formação docente. I. Silva, Lauro Luiz Pereira (Organizador). II. Paiva, Amauri de Queiroz (Organizador). III. Lima, Kleide Araujo (Organizadora). IV. Título.

CDD 794.8

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Jogos eletrônicos

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2026

Lauro Luiz Pereira Silva
Amauri de Queiroz Paiva
Kleide Araujo Lima
Fabricia Cunha da Silva
(Orgs.)

**Jogos Eletrônicos como Inovação
Pedagógica:
um estudo sobre formação docente e
práticas no ensino público**

1ª EDIÇÃO



científica digital

2026 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.cientificadigital.org/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra resulta de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores, cujo engajamento qualificou as reflexões desenvolvidas neste espaço formativo. Fruto de iniciativas interinstitucionais de incentivo à pesquisa, o livro congrega especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a instituições de educação superior públicas e privadas, no Brasil e no exterior.

O objetivo central é fortalecer a integração entre instituições por meio de redes de pesquisa voltadas à formação continuada de profissionais da educação, promovendo a produção e a ampla disseminação do conhecimento.

Agradecemos aos autores pela dedicação e compromisso na construção desta obra, que se propõe a ser um recurso didático-pedagógico relevante para estudantes, docentes de diferentes níveis de ensino e demais interessados na temática.

Lauro Luiz Pereira Silva
Amauri de Queiroz Paiva
Kleide Araujo Lima
Fabricia Cunha da Silva

SUMÁRIO

Capítulo 01

O USO DA GAMIFICAÇÃO COM A PLATAFORMA WORDWALL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITÉ-PB

Francisco Wagner da Silva Macêdo

 10.37885/260421666 8

Capítulo 02

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO SUPER GAMEDEV E O JOGO FUGA INSPIRADO EM VIDAS SECAS

Jefferson Nogueira de Oliveira; Fernando Luis Ferreira Nascimento; Susan Batista Oliveira; Alessandra Cristina Valerio; Alex Mateus Porn; Mara Regina Gregorio Kusma; Diogo Czervinski; Yavini Maria Dobkowski; Wellison Vieira Custer; Gabriel Adams Castelo Branco Aragao

 10.37885/260221181 20

SOBRE OS ORGANIZADORES 36

ÍNDICE REMISSIVO 38

O USO DA GAMIFICAÇÃO COM A PLATAFORMA WORDWALL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITÉ-PB

Francisco Wagner da Silva Macêdo

Mestrando em Ensino de Geografia pelo PROFGEIO/UFCG

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Professor da educação básica

Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Julieta de Lima e Costa, no município de Cuité-PB, que teve como objetivo tornar as aulas de Geografia mais atrativas e significativas por meio da gamificação, utilizando a plataforma Wordwall. A experiência foi inspirada em abordagens contemporâneas que valorizam as metodologias ativas como instrumentos de aprendizagem significativa. Fundamenta-se teoricamente em autores que discutem o papel dos jogos e das tecnologias digitais na educação geográfica, como Verri e Endlich (2009), Araújo *et al.* (2015), Lima (2021) e Trajano (2024). Os resultados evidenciam que o uso dos jogos digitais promoveu o engajamento dos alunos, o reforço dos conteúdos e a ampliação da participação nas aulas, contribuindo para a aprendizagem de conceitos geográficos de forma mais dinâmica e prazerosa.

Palavras-chave: Geografia; Gamificação; Wordwall; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar enfrenta desafios constantes na busca por metodologias que tornem o ensino mais próximo da realidade dos alunos. Verri e Endlich (2009, p.66) destacam que o aprendizado da Geografia não deve se restringir ao “saber ou conhecer algo”, mas precisa incluir “outros níveis de conhecimento que resultem em habilidades e atitudes”. A partir disso, percebe-se a seguinte problemática: Como tornar as aulas de Geografia do ensino fundamental mais atrativas e significativas?

Nesse contexto, a utilização de jogos digitais e atividades gamificadas desponta como alternativa promissora para superar a passividade nas aulas e promover o protagonismo discente. Assim, este trabalho que é um relato de experiência em uma escola de ensino fundamental no município de Cuité-PB, tem o objetivo de promover as aulas de Geografia mais atrativas e significativas por meio da gamificação, utilizando a plataforma Wordwall.

A gamificação tem se mostrado uma ferramenta potente para a aprendizagem baseada em desafios, que estimula a motivação, a autonomia e o raciocínio crítico. Segundo Alves *et al.* (2016, *apud* LIMA, 2021, p.98), a gamificação “colabora, nos distintos espaços educacionais, para a aquisição de habilidades diversas, dentre elas, as cognitivas e sociais”. Assim, buscou-se, nesta experiência, incorporar o uso da plataforma Wordwall como instrumento pedagógico para transformar a sala de aula em um ambiente atrativo para os alunos e de aprendizagem ativa.

Ao propor uma prática metodológica alternativa, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento do ensino da Geografia escolar, destacando seu papel indispensável no desenvolvimento de competências educacionais, e na formação de um cidadão crítico.

Além disso, é importante destacar que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estão inseridos em um contexto marcado pelo uso constante de tecnologias digitais, o que exige da escola uma adaptação às novas formas de interação e aprendizagem. Nesse sentido, metodologias tradicionais, centradas exclusivamente na exposição oral, tendem a não atender plenamente às demandas desse público, que demonstra maior engajamento quando participa ativamente do processo educativo.

Dessa forma, a incorporação de estratégias como a gamificação não deve ser entendida apenas como uma inovação metodológica, mas como uma necessidade pedagógica diante das transformações sociotécnicas contemporâneas. Ao dialogar com a realidade dos estudantes, o ensino de Geografia pode se tornar mais significativo, favorecendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à autonomia e à resolução de problemas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Geografia mediado por jogos e tecnologias digitais tem sido amplamente estudado. Para Araújo *et al.* (2015), os jogos eletrônicos representam uma oportunidade de integrar a tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem, pois “a tecnologia interativa para computadores pode propiciar à

criança o papel ativo tão essencial ao processo de aprendizagem” (GREEN-FIELD, 1988, *apud* ARAÚJO *et al.*, 2015, p. 114).

Do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva reforça que o ensino de Geografia precisa romper com a lógica transmissiva e acolher metodologias que estimulem a autonomia do estudante. Quando a tecnologia coloca o aluno como sujeito ativo, ela reorganiza o ato de aprender, a curiosidade se torna motor do conhecimento, e o erro passa a ser uma etapa produtiva do processo. Isso é especialmente relevante para a Geografia, ciência que depende da investigação, da leitura crítica de fenômenos e da construção de interpretações próprias.

De acordo com Verri e Endlich (2009, p.68), o jogo deve ser entendido como um recurso pedagógico estruturado, no qual o aluno “articula tanto a teoria quanto a prática, fazendo com que ele estude sem perceber, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e atrativo”.

Nessa direção, entende-se que os jogos têm um papel singular, eles criam ambientes didáticos que reduzem a distância entre o conceito geográfico e sua aplicação prática. Quando o estudante manipula mapas, recebe estímulos visuais ou desafios espaciais, ele opera cognitivamente em níveis mais profundos do que os atingidos por aulas apenas expositivas. A naturalidade com que aprende

“sem perceber” não diminui o rigor conceitual, ao contrário, amplia a retenção e a compreensão dos conteúdos.

No contexto contemporâneo, Trajano (2024) destaca que a integração entre jogos digitais e o ensino da Geografia favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências digitais, ao mesmo tempo em que desperta o interesse dos alunos e amplia o engajamento com os conteúdos.

Dessa forma, em uma sociedade cada vez mais permeada pela cultura digital, ensinar Geografia sem considerar as competências tecnológicas é limitar o alcance formativo da disciplina. Os jogos digitais ajudam o aluno a construir uma postura investigativa, crítica e colaborativa, todas essenciais para compreender fenômenos geográficos complexos. Além disso, ampliam a motivação, algo decisivo para que o estudante se engaje em análises espaciais mais densas.

Por sua vez, Lima (2021, p. 96) ressalta que o uso de jogos na plataforma Wordwall durante o ensino remoto no período da COVID-19 foi capaz de “transformar as aulas de Geografia em espaços de aprendizagem ativa e significativa”, reforçando que o lúdico pode ser uma ponte entre o conteúdo curricular e a realidade vivida pelos estudantes naquele período.

Essa experiência do ensino remoto evidencia que o lúdico não é apenas uma estratégia complementar, mas um recurso essencial em momentos de crise educacional. O Wordwall e outras plataformas demonstraram que, mesmo em ambientes virtuais, é possível criar experiências geográficas ricas, colaborativas e afetivamente engajadoras. A ludicidade atuou como mediadora entre o estudante, o conteúdo e o contexto historicamente vivido, elemento fundamental para a Geografia escolar.

Essas concepções se articulam à proposta da Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ), que, conforme Moraes e Castellar (2018, *apud* LIMA, 2021), estimula a construção de conceitos geográficos e o pensamento espacial por meio da interação e da cooperação.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que a gamificação não se resume ao uso de jogos em si, mas envolve a aplicação de elementos típicos dos jogos, como desafios, recompensas, rankings e feedback imediato, em contextos educacionais. Esses elementos contribuem para a motivação dos estudantes, ao estabelecer objetivos claros e possibilitar o acompanhamento

contínuo do desempenho, favorecendo o engajamento no processo de aprendizagem (LIMA, 2021).

No ensino de Geografia, essa abordagem pode favorecer a compreensão de conteúdos que, muitas vezes, são considerados abstratos pelos alunos. Ao transformar conceitos em desafios interativos, a gamificação possibilita que o estudante experimente situações-problema, desenvolvendo habilidades de análise espacial e interpretação crítica da realidade, o que está em consonância com a perspectiva de integração entre jogos digitais e aprendizagem significativa destacada por Trajano (2024).

Dessa forma, entende-se que a gamificação amplia as possibilidades pedagógicas no ensino de Geografia, especialmente quando articulada a objetivos didáticos bem definidos.

METODOLOGIA

Este estudo, de método indutivo, é de natureza aplicada, pois pode produzir resultados que serão inseridos na prática, assim como teve a intenção de resolver um problema específico. (GIL, 1999).

Do ponto de vista da abordagem, é qualitativo, já que assim como Gil (1999) define esta forma de abordagem, este trabalho também utilizou o ambiente natural do problema como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador foi instrumento chave para esta coleta.

A experiência foi realizada com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na escola Julieta de Lima e Costa, no município de Cuité-PB, integrando o uso da plataforma Wordwall às aulas regulares de Geografia. Foram elaborados quizzes e desafios temáticos voltados a conteúdos como cartografia, paisagem e territorialidade, a partir de modelos prontos de jogos digitais (como perseguição em labirinto e quiz interativo), seguindo o modelo proposto por Trajano (2024) em sua pesquisa com o aplicativo Geografar. Abaixo, uma imagem da tela do jogo, a partir da plataforma Wordwall.

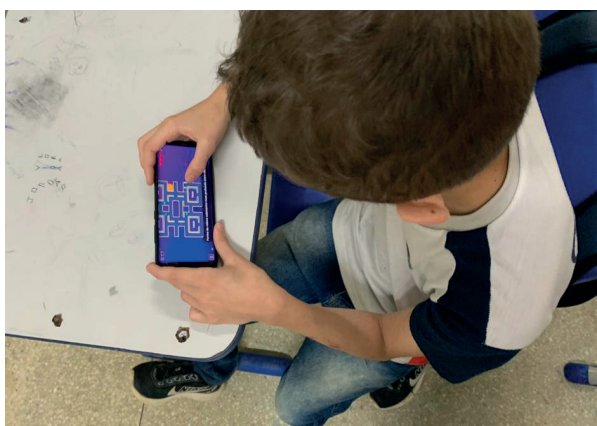
Foto 1 – Print da tela do Wordwall.



Fonte: Própria pesquisa

A metodologia combinou pesquisa ação e avaliação formativa. Os alunos foram convidados a participar de atividades competitivas e colaborativas, com pontuação e feedback imediato, elementos essenciais da gamificação. O professor pesquisador atuou como mediador, orientando a reflexão sobre os conceitos geográficos e conduzindo a autoavaliação dos alunos ao final das atividades. A seguir, se vê um aluno jogando em sala de aula.

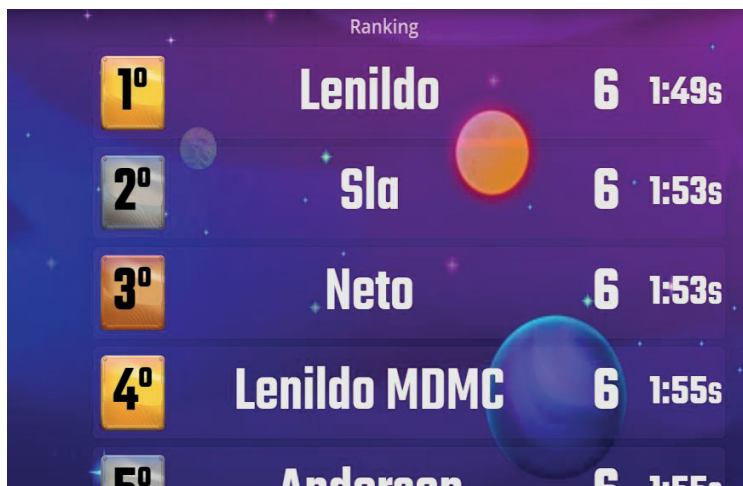
Foto 2 – Aluno jogando em sala de aula.



Fonte: Própria pesquisa (2025)

Além de estarem aprendendo e se divertindo, também existe uma disputa interna entre eles, pois quem acerta todas as respostas em um menor tempo fica em melhor posição no ranking e ninguém quer ficar nas últimas colocações, fazendo com que os alunos se empenhem em acertar. Abaixo é apresentada uma figura com uma tabela de pontuação.

Foto 3 – Tabela de pontuação.



Ranking			
1º	Lenildo	6	1:49s
2º	Sla	6	1:53s
3º	Neto	6	1:53s
4º	Lenildo MDMC	6	1:55s
5º	Anderson	6	1:55s

Fonte: Própria pesquisa (2025)

A análise da tabela de pontuação permite observar não apenas o desempenho dos alunos, mas também o nível de engajamento gerado pela atividade. A presença de um ranking visível estimulou a participação ativa, despertando nos estudantes o interesse em melhorar seus resultados a cada tentativa.

Esse elemento competitivo, aliado ao caráter lúdico da atividade, contribuiu para o envolvimento contínuo dos alunos, ao mesmo tempo em que favoreceu a revisão dos conteúdos trabalhados em sala. Além disso, a variação nas pontuações mostra diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo ao professor identificar dificuldades específicas e intervir de forma mais direcionada, reforçando o potencial da gamificação como ferramenta de avaliação formativa no ensino de Geografia (VERRI; ENDLICH, 2009).

Como atualmente, os alunos não podem levar seus dispositivos móveis como o celular para escola, foi feita uma solicitação para autorização do uso

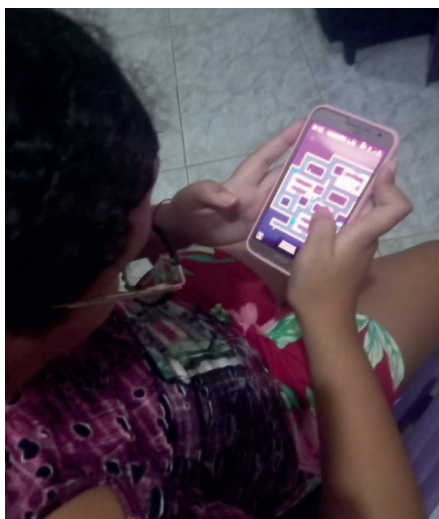
do celular como ferramenta pedagógica, e os alunos jogaram em sala de aula, assim como puderam jogar em casa, através de links enviados em grupos de Whatsapp das turmas, utilizados pela escola desde o período da pandemia de COVID-19. Vemos na imagem a seguir, os alunos jogando em casa:

Foto 4 – Aluno jogando em casa.



Fonte: Própria pesquisa (2025)

Foto 5 – Aluna jogando em casa.



Fonte: Própria pesquisa (2025)

Cabe destacar que a escolha pela utilização da plataforma Wordwall também se justifica por sua acessibilidade e facilidade de uso, tanto para o professor quanto para os alunos. A possibilidade de adaptar modelos de jogos já existentes permitiu a construção de atividades alinhadas aos conteúdos trabalhados em sala, sem a necessidade de conhecimentos avançados em tecnologia. Essa característica torna a proposta viável para diferentes contextos escolares, inclusive aqueles com limitações de infraestrutura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados indicaram que o uso da gamificação através da plataforma Wordwall aumentou o engajamento e a interação entre os alunos. O ambiente lúdico proporcionado pelos jogos contribuiu para a fixação de conteúdos complexos, como leitura de mapas e orientação espacial, além de desenvolver habilidades cognitivas e sociais.

Esses achados confirmam os resultados obtidos por Trajano (2024, p. 7), cuja pesquisa mostrou que “a integração de jogos em sala de aula contribui para a apreensão de conteúdos geográficos [...] e aumentou a participação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz”.

Além disso, a utilização do Wordwall favoreceu a avaliação contínua, permitindo que o professor acompanhasse o desempenho individual e coletivo dos alunos em tempo real. Esse processo reforça a visão de Verri e Endlich (2009, p.68), de que o jogo é um instrumento de mediação pedagógica, e não um mero passatempo, pois “o professor deve realizar as intervenções necessárias para fazer deste jogo uma aprendizagem”.

Outro ponto observado durante a aplicação das atividades foi o aumento da participação de alunos que, em aulas tradicionais, costumavam demonstrar menor envolvimento. A dinâmica dos jogos, aliada ao feedback imediato, contribuiu para que esses estudantes se sentissem mais motivados a participar, reduzindo a timidez e estimulando a interação com os colegas.

Além disso, a possibilidade de acessar as atividades fora do ambiente escolar ampliou o tempo de contato dos alunos com os conteúdos, favorecendo a aprendizagem contínua. Esse aspecto demonstra o potencial das tecnologias digitais

em romper as barreiras físicas da sala de aula, permitindo que o processo educativo se estenda para outros espaços e momentos do cotidiano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência reforça que a gamificação é uma estratégia eficaz para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e significativo, especialmente quando mediada por plataformas digitais intuitivas como o Wordwall. A inserção do lúdico e das tecnologias digitais potencializa o aprendizado, promove maior envolvimento dos estudantes e valoriza a construção coletiva do conhecimento geográfico.

O papel do professor, entretanto, continua sendo essencial, pois, cabe a ele planejar, mediar e refletir sobre o uso pedagógico dos jogos, garantindo que o aspecto motivacional se converta em aprendizagem efetiva, especialmente no que diz respeito à seleção de estratégias didáticas que dialoguem com a realidade dos estudantes e potencializem o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Conclui-se que a gamificação, aliada a uma intencionalidade pedagógica clara, não é a solução para os problemas da sala de aula, mas pode contribuir para ressignificar o ensino de Geografia e fortalecer a relação entre conteúdo, tecnologia e prazer em aprender.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa de estudos, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradece também à Escola Municipal Julieta de Lima e Costa, aos estudantes participantes e à comunidade escolar, pela colaboração e receptividade durante a realização das atividades, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago Henrique; LEAL, Janaira Marques; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. **A utilização de jogos eletrônicos no ensino da geografia no contexto da tecnologia educacional**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2015.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de Geografia durante a pandemia da COVID-19. **Uáquiri**, v. 3, n. 1, p. 95–104, 2021.

TRAJANO, Ingrid Romaially Lucas. **Geografar: um aplicativo de games para alfabetização cartográfica**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percurso – NEMO**, v. 1, n. 1, p. 65–83, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO SUPER GAMEDEV E O JOGO FUGA INSPIRADO EM VIDAS SECAS

Jefferson Nogueira de Oliveira

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Fernando Luis Ferreira Nascimento

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Susan Batista Oliveira

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Alessandra Cristina Valerio

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Alex Mateus Porn

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Mara Regina Gregorio Kusma

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Diogo Czervinski

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Yavini Maria Dobkowski

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Wellison Vieira Custer

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Gabriel Adams Castelo Branco Aragao

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

RESUMO

Este capítulo relata a experiência do projeto de extensão Super GameDev: Jornada pela Sustentabilidade, que promoveu a aprendizagem pela produção de jogos e de um fliperama didático. Aberto ao público, o curso reuniu participantes do ensino médio e superior, organizados em tarefas escalonadas, grupos mistos e socialização do processo. Com apoio da Fundação Araucária e mediação do bolsista, o trabalho evoluiu por protótipos, testes e documentação, articulando cultura e técnica a partir de Vidas Secas. O jogo Fuga, de suspense e exploração labiríntica com estética de cordel, foi desenvolvido na Unity e disponibilizado gratuitamente para os sistemas operacionais Windows 10 e 11 e GNU/Linux. A exposição no IFTECH evidenciou alto engajamento e curiosidade sobre o “como funciona”, reforçando autoria, colaboração e apropriação crítica.

Palavras-chave: jogos digitais na educação; extensão universitária; construtivismo.

INTRODUÇÃO

A inserção de jogos digitais no universo educacional descortina uma senda fértil para a articulação entre autoria, engajamento e aprendizagem significativa. Essa potencialidade, contudo, atinge sua expressão mais formativa quando a prática transcende o mero consumo de artefatos lúdicos e se volta à produção de jogos como atividade pedagógica. Nesse movimento, o estudante é convocado a assumir o papel de sujeito criador, participando ativamente da construção do próprio conhecimento e superando uma lógica educacional centrada apenas na recepção de conteúdo (FREIRE, 2011; PIAGET, 1973). No cenário da educação pública brasileira, os projetos de extensão universitária emergem como espaços privilegiados para catalisar experiências dessa natureza, ao promoverem a aproximação entre universidade, comunidade e escola, bem como a imersão em problemas reais, marcados por prazos, limitações materiais e demandas pedagógicas concretas.

Inspirado pela confluência entre criação lúdica, formação técnica e reflexão social, o projeto de extensão nomeado de Super GameDev: Jornada pela Sustentabilidade constitui uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento de jogos digitais. Estruturada como curso de extensão, a iniciativa propôs uma jornada que ultrapassou o aprendizado instrumental de ferramentas, convidando os participantes a se tornarem autores de narrativas interativas. O eixo temático-cultural, centrado na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, funcionou não como roteiro fechado, mas como provocação estética e existencial, incitando debates sobre escassez, deslocamento e resiliência em diálogo com as urgências da sustentabilidade contemporânea e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, promovidos pela Organização das Nações Unidas e incentivados pela Fundação Araucária em seus programas de extensão. De forma complementar, o projeto materializou sua dimensão coletiva e cultural na concepção e montagem de um fliperama, compreendido como artefato que, para além da função de exibição dos jogos, favoreceu a socialização, o trabalho colaborativo e a compreensão do jogo como elemento constitutivo da cultura (HUIZINGA, 2017).

A partir da estrutura pedagógica delineada, uma das produções mais significativas do projeto materializou-se no jogo *A Fuga*. Concebido no gênero de suspense e com mecânicas de exploração labiríntica, o jogo apresenta como

singularidade uma direção artística inspirada na estética do cordel. A escolha por uma linguagem visual de forte identidade cultural não foi aleatória: buscou dialogar com repertórios brasileiros e, simultaneamente, introduzir desafios concretos de design, composição, legibilidade e coerência estética. Tais desafios, ao exigirem iteração, testes e refinamento, converteram o próprio ato de desenvolver o jogo em uma experiência formativa, alinhada à compreensão de que o jogo pedagógico transcende o simples brincar ao se organizar em torno de objetivos educacionais, culturais e formativos (KISHIMOTO, 2011; SOARES, 2018).

A viabilização e a continuidade do projeto encontraram um pilar decisivo no apoio institucional da Fundação Araucária, que, por meio de uma bolsa de graduação, propiciou a dedicação sistemática de um estudante a atividades de natureza técnica, organizacional e formativa. O bolsista Fernando Luis Ferreira Nascimento, coautor deste capítulo, atuou no suporte à execução do curso e no desenvolvimento dos artefatos projetuais, contribuindo com a documentação do trabalho, a organização de tarefas, o acompanhamento das oficinas e a participação direta na construção do fliperama e do jogo. Sua presença foi fundamental para sustentar o ritmo de produção e consolidar práticas de registro, como o uso de repositórios de versões, a elaboração de guias e a implementação de rotinas de teste. Essas práticas revelaram-se relevantes tanto para a aprendizagem dos participantes quanto para a replicabilidade da experiência, materializando a integração entre conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos no fazer curricular (RAMOS, 2001).

A escolha do bolsista para integrar o projeto também compôs o próprio desenho pedagógico da experiência. Em vez de se restringir a critérios estritamente vinculados ao desempenho prévio, o processo considerou a disponibilidade para o aprendizado, o interesse formativo e a capacidade de colaboração. A intenção foi acolher um participante que pudesse se desenvolver ao longo do percurso, interagindo com desafios reais de criação, documentação, mediação e resolução de problemas. Assim, a atuação do bolsista não se reduziu ao apoio operacional, mas constituiu parte do processo extensionista, articulando formação técnica, participação coletiva e amadurecimento acadêmico.

Neste capítulo, é relatada a travessia pedagógica vivenciada no projeto, tomando a psicologia construtivista de Jean Piaget como principal lente de

leitura. A escolha desse referencial justifica-se pelo caráter eminentemente ativo da construção de jogos digitais e de um artefato como o fliperama, nos quais a aprendizagem se materializa em ciclos de ação, verificação, erro, reelaboração e reestruturação de saberes. Tal dinâmica aproxima-se do processo de equilíbrio, compreendido como movimento de reorganização cognitiva diante de desafios concretos, permitindo interpretar a experiência não apenas como produção técnica, mas como processo formativo de construção do conhecimento (PIAGET, 1973, 1981; RICHMOND, 1981).

O percurso que se desdobra a seguir delineia-se o contexto e o desenho do curso de extensão dedicado à criação do fliperama e do jogo A Fuga. Inicialmente, são apresentados os fundamentos da proposta e as condições de sua realização. Em seguida, descrevem-se as etapas de concepção e desenvolvimento dos artefatos, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para garantir a continuidade do projeto. Por fim, discutem-se os resultados e as lições aprendidas, com o intuito de oferecer subsídios a outras iniciativas de inovação pedagógica que articulem jogos digitais, cultura, sustentabilidade, formação técnica e prática extensionista.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O percurso formativo foi organizado como uma experiência de extensão orientada por produção, com etapas progressivas e entrega realista em horizonte inferior a 12 meses. O foco, aqui, não foi “usar jogos” como recurso didático pronto, mas estruturar um ambiente em que participantes aprendessem produzindo artefatos (protótipos, documentação, fliperama e jogo), assumindo responsabilidades graduais e tomando decisões justificadas. Essa ênfase na aprendizagem pela ação orientou a dinâmica do curso e também a mediação do trabalho do bolsista, em ciclos de planejamento, execução, verificação e reestruturação de soluções (PIAGET, 1973; RICHMOND, 1981).

Curso de extensão como núcleo da formação e da organização do trabalho

O curso de extensão do projeto Super GameDev foi o eixo organizador da experiência. Por ser aberto ao público, acolheu um perfil heterogêneo de

participantes, incluindo estudantes a partir do primeiro ano do ensino médio, além de graduandos que atuaram no suporte às oficinas e no acompanhamento das atividades. Essa heterogeneidade não foi tratada como “problema a ser contornado”, mas como condição pedagógica a ser trabalhada explicitamente: o grupo precisou construir um modo de convivência formativa que evitasse tanto a exclusão dos menos experientes quanto o “espetáculo passivo” em que alguns fazem e outros apenas assistem.

Para isso, a organização do curso se apoiou em três medidas didáticas:

- a) tarefas escalonadas por complexidade, permitindo que o mesmo desafio tivesse níveis de execução (básico, intermediário, avançado), sem separar turmas;
- b) grupos mistos, articulando participantes com maior fluência técnica a iniciantes, com papéis rotativos (quem implementa, quem documenta, quem testa, quem apresenta), de modo que a colaboração não se reduzisse a “delegação”;
- c) momentos de socialização do processo (mini relatos de tentativa/erro), para que a aprendizagem se tornasse visível como construção e não como consumo de soluções prontas.

Como critério, assumiu-se que um jogo educativo só se sustenta como atividade formativa quando a intencionalidade pedagógica não anula o lúdico e quando a produção envolve regras, escolhas, testes e refinamento — e não somente “ideias” ou “temas” (KISHIMOTO, 2011; SOARES, 2018). Nesse sentido, o curso funcionou como formação inicial para o que viria a ser o produto educacional, por meio de protótipos sucessivos e documentação acumulada do processo.

Treinamento técnico e encontros de orientação com o bolsista

Paralelamente às oficinas do curso, ocorreram encontros sistemáticos de orientação com o bolsista, voltados ao desenvolvimento do jogo e ao amadurecimento de práticas de produção. A ferramenta adotada foi a Unity 3D, e a implementação utilizou programação orientada a objetos com padrões de projeto, como Abstract Factory e Observer, não como “conteúdo exibido”, mas como solução para problemas reais do projeto (organização do código, variação de comportamentos e desacoplamento de eventos).

Um desafio recorrente nesse eixo foi a dinâmica típica da “empolgação inicial” seguida de dificuldade para executar planos grandiosos. Esse fenômeno exigiu mediação pedagógica direta: o trabalho precisou ser reorientado para um escopo mínimo viável (MVP) compatível com prazo de entrega do produto educacional. Esse movimento nem sempre é neutro, pois mexe com expectativas, autoria e identidade do estudante; por isso, a estratégia de mediação buscou combinar acolhimento do impulso criativo com negociação de prioridades e compromisso com a entrega concreta, compreendendo o processo como práxis — isto é, reflexão e ação articuladas, com diálogo e responsabilização (FREIRE, 2011). A cada replanejamento, registravam-se: o que foi cortado, por quê, e como isso aumentava a chance de concluir uma versão funcional e testável.

Construção do fliperama como artefato técnico-cultural e formativo

A construção do fliperama foi concebida como artefato coletivo para socialização e validação dos jogos produzidos, além de elemento de identidade do projeto. A intenção inicial era envolver estudantes do ensino médio também nos encontros de sábado; contudo, houve recusas de participação nesse horário, o que alterou a composição do grupo e abriu espaço para atuação mais intensa de estudantes da graduação. Nesse processo, destacou-se a participação de Suzan Oliveira e Fernando Nascimento, estudantes do curso superior Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que relataram aprendizagem significativa em conteúdos vinculados à disciplina de Organização e Arquitetura de Computadores, ao reconhecer o fliperama como um sistema computacional completo e funcional como pode ser acompanhado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Montagem Dos Comandos De Entrada - *Input*.



Fonte: Os Autores, construindo um fliperama (2025).

Do ponto de vista formativo, o fliperama operou como um “laboratório” interdisciplinar: exigiu planejamento, divisão de tarefas, solução de problemas e aquisição de habilidades práticas (marcenaria, soldagem, integração de áudio e vídeo), deslocando o jogo do status de software isolado para um objeto cultural material e compartilhável. Essa dimensão reforça o jogo como elemento constitutivo da cultura e como prática social que se realiza em comunidade, não apenas em tela individual (HUIZINGA, 2017). Em termos de viabilização, parte dos componentes (botões e monitor) foi doada pelo professor, e os demais materiais foram adquiridos institucionalmente via editais relacionados ao evento Feira de Inovação Tecnológica — IFTECH e à Mostra de Inovação, Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura — MIPEC, o que também impôs limites concretos de orçamento, prazos e disponibilidade de peças — um aprendizado típico de projetos reais.

As visitas ao estande do fliperama no IFTECH constituíram um momento singular de socialização e validação pública do projeto. Crianças, jovens e adultos não apenas jogaram, mas também se detiveram junto ao banner de apresentação para compreender o processo de construção, perguntando sobre componentes, montagem, controles, funcionamento do sistema e decisões técnicas envolvidas. Esse deslocamento do “jogar” para o “querer saber como foi feito” revelou o fliperama como mediador pedagógico: um artefato capaz

de transformar curiosidade e encantamento em investigação, aproximando o público das camadas técnicas que sustentam a experiência lúdica. Ao promover diálogo e explicitação do processo, a mostra reforçou a dimensão cultural e comunitária do jogo — vivido não como consumo individual, mas como experiência compartilhada e geradora de perguntas (HUIZINGA, 2017) conforme representado na Figura 2.

Figura 2 - Estande Do Fliperama No Evento Científico IFTECH.



Fonte: Os Autores, construindo um fliperama (2025).

Produção e desenvolvimento do jogo de labirinto Fuga

O desenvolvimento do jogo Fuga consolidou o terceiro eixo do percurso: uma etapa mais concentrada, em que bolsista e orientador direcionaram esforços à entrega de um artefato jogável e documentado como produto educacional. A inspiração temática veio da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, funcionando como provocação estética e existencial para decisões de atmosfera, progressão e tensão narrativa. Em termos de gênero e mecânica, optou-se por exploração labiríntica com suspense e direção artística inspirada no cordel, o que adicionou desafios de legibilidade, consistência visual e coerência entre estética e experiência do jogador.

No plano pedagógico, o jogo foi tratado como “atividade estruturada”: regras, retornos, iteração e testes, evitando que a proposta se reduzisse a um discurso temático sem corpo jogável (KISHIMOTO, 2011; SOARES, 2018). A cada iteração, buscou-se evidenciar que o conhecimento não está “no material”, nem “no aluno”, nem “na sala” como entidades prontas, mas se constitui na ação do sujeito diante do problema, quando ele precisa coordenar meios e fins, corrigir hipóteses e reequilibrar soluções (PIAGET, 1973; RICHMOND, 1981). Isso foi operacionalizado em rotinas simples: protótipo → teste → registro do problema → ajuste → novo teste.

Ao final do ciclo de desenvolvimento, o jogo Fuga foi concluído em uma versão funcional, instalável e documentada, com foco em garantir jogabilidade estável e condições reais de uso como produto educacional. A etapa de conclusão priorizou três frentes: (i) estabilização do build (correções finais e verificação de execução), (ii) empacotamento para distribuição em sistemas distintos e (iii) publicação em ambiente acessível ao público, favorecendo replicabilidade e difusão do material.

Consolidar um artefato jogável e distribuível, reduzindo dependências locais de desenvolvimento e viabilizando que estudantes e comunidade possam instalar e executar o jogo em seus próprios computadores, sem barreiras técnicas desnecessárias.

I. Produto entregue:

Página pública do jogo na plataforma itch.io, com acesso gratuito ao download.

Pacotes de distribuição para Windows (instalador) e GNU/Linux (arquivo compactado).

A publicação está disponível em: <https://profjefferson.itch.io/fuga>.

II. Instalação e uso:

Windows: baixar o instalador e seguir os passos de instalação (pode exigir permissão de administrador).

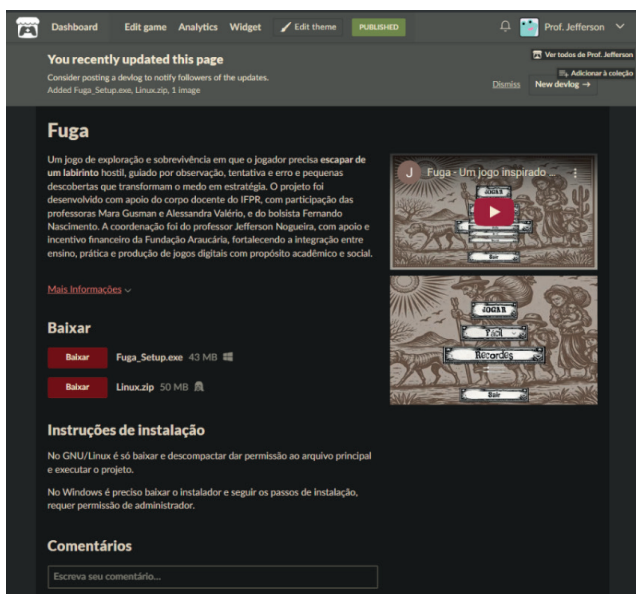
GNU/Linux: baixar, descompactar, conceder permissão de execução ao arquivo principal e executar.

III. Resultado educacional esperado:

Com a disponibilização pública e multiplataforma, o jogo passa a cumprir uma dimensão essencial de produto educacional: não apenas existe como protótipo interno, mas como material reutilizável, capaz de ser adotado em atividades pedagógicas, oficinas e mostras, ampliando o alcance do projeto para além do contexto imediato de produção.

A seguir a Figura 3, com o objetivo de apresentar a página de *Download* “baixar” o jogo funcional que possui um ranque dos(as) melhores(as) jogadores(as) e pode ser usado inclusive em problemas de solução de labirintos em outros conteúdos, mas é importante destacar que a participação dos professores em sala de aula e uma boa contextualização sobre a obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, é indispensável para que o estudante crie um pensamento crítico e reflita sobre momentos atuais. Mais adiante a Figura 4 e a Figura 5 são da tela do jogo em si que possui 4 níveis de dificuldade permitindo que diferentes níveis de público e diferentes propostas possam fazer parte da dinâmica de aula.

Figura 3 - Produto Educacional Fuga – Disponibilizado Na Internet.



Fonte: Os Autores, construindo um fliperama (2025).

Figura 4 é a tela principal do jogo, pode observar que é possível escolher níveis de dificuldades listados entre Insano, Difícil, Médio, Fácil. Isso permite que o docente pode ajustar o nível do labirinto conforme o estágio de desenvolvimento dos seus estudantes. Ainda é possível entender que sair de um labirinto pode ser associada a uma aula sobre lógica, algoritmos e ainda sobre sobrevivência. Mas, isso é objeto explicito de estudos futuros.

Figura 4 - Tela Inicial do Produto Educacional Fuga.

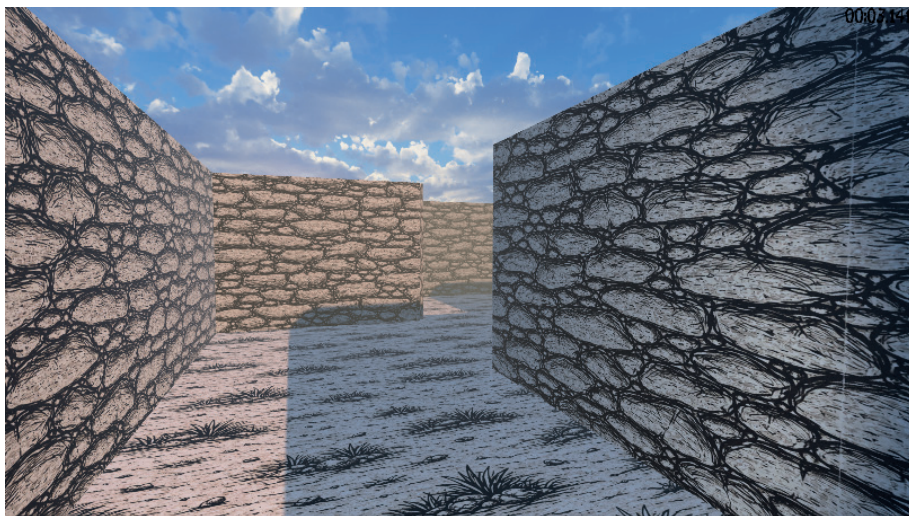


Fonte: Os Autores, construindo um fliperama (2025).

Na Figura 5, o jogador ou jogadora assume o papel do personagem principal dentro do videogame, contextualizado como Produto Educacional, que precisa escapar de um labirinto, tomando decisões rápidas de direção e leitura do espaço até encontrar a saída. Ao concluir o percurso, o tempo é registrado em um ranking, estimulando repetição, refinamento de estratégia e comparação de desempenho. A estrutura labiríntica, além de favorecer desafios típicos do design de jogos, permite mobilizar diversas técnicas e conceitos de informática (como lógica de decisão, eventos, estruturas de controle e organização de estados), e pode ser explorada como dispositivo pedagógico para discutir orientação e rotas de saída em situações de risco, quando trabalhada com intencionalidade e contexto. Em uma abordagem crítica, o mesmo cenário pode ainda ser utilizado pelo docente para problematizar a sensação de angústia e de “estar

preso", aproximando a experiência do jogo de uma reflexão sobre armadilhas paradigmáticas: quando um modo fixo de pensar impede novas soluções e a saída só aparece quando se reorganiza a estratégia.

Figura 5 - Estande do Fliperama no evento científico IFTECH.



Fonte: Os Autores, construindo um fliperama (2025).

DISCUSSÃO SOCIALIZAÇÃO E EFEITOS PEDAGÓGICOS OBSERVADOS

A apresentação do fliperama no IFTECH constituiu um momento de validação pública que excedeu as expectativas do grupo. A adesão espontânea de pessoas de diferentes perfis, atraídas pela máquina e pela experiência, tornou visível um aspecto pedagógico importante: a tecnologia “encapsulada” nos jogos ainda produz um efeito de encantamento, e esse encantamento pode ser convertido em curiosidade técnica e apropriação de saberes quando a mediação direciona o olhar do público para o “como funciona” e não apenas para o “como diverte”. Nesse sentido, o fliperama funcionou como porta de entrada para discutir computação como construção, articulando cultura e técnica em um objeto socialmente compartilhável (HUIZINGA, 2017).

Mesmo quando a avaliação formal (por jurados) não reconhece integralmente o valor da proposta, a resposta do público operou como evidência de

relevância social e formativa: um único projeto de fliperama mostrou potencial para mobilizar aprendizagens situadas em diferentes camadas (hardware, software, design, documentação, trabalho em equipe). Essa experiência dialoga com a defesa de integração entre saberes e fazeres, relacionando formação humana, trabalho, ciência e cultura, em perspectiva crítica e não meramente adaptativa (RAMOS, 2001; RAMOS, 2008).

Síntese crítica: limites da “gamificação” e centralidade da autoria

O relato evidencia que o risco central não está em “usar jogos”, mas em produzir situações nas quais a ludicidade se converte apenas em camada estética, encobrendo práticas passivas em que os participantes assistem, clicam ou repetem tutoriais sem se apropriar efetivamente do processo. Em diálogo com a crítica freireana à passividade educativa, com a concepção piagetiana de aprendizagem como ação e com a compreensão do jogo pedagógico como atividade estruturada, o enfrentamento desse risco ocorreu por escolhas concretas: autoria real, tarefas com responsabilidade distribuída, documentação, testes como prática de validação e mediação pedagógica capaz de sustentar autonomia sem abandonar as exigências de entrega. Assim, o curso e os eixos de produção — fliperama e jogo — foram organizados para que a experiência se sustentasse menos como “evento motivacional” e mais como formação construída no fazer, isto é, no exercício de transformar ideias em artefatos funcionais e comunicáveis (FREIRE, 2011; PIAGET, 1973; SOARES, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso relatado neste capítulo evidencia que a produção do fliperama e do jogo Fuga não se limitou à criação de um artefato lúdico, mas constituiu uma experiência formativa integrada, na qual extensão, autoria e aprendizagem pela ação se materializaram em entregas concretas e socialmente compartilháveis. A organização do curso, a mediação de conflitos de escopo, a documentação do processo e a socialização pública no IFTECH demonstraram que projetos dessa natureza ganham densidade quando são tratados como trabalho real: com restrições de tempo, orçamento, disponibilidade de materiais e necessidade de validação junto a públicos diversos. Nesse sentido, o resultado mais

relevante não se resume ao produto final, mas ao modo como o processo mobilizou competências técnicas e culturais, promoveu colaboração e transformou curiosidade em investigação.

É importante registrar que tal integração só foi possível porque a orientação do projeto se apoiou em expertise consolidada em desenvolvimento de jogos e em Organização e Arquitetura de Computadores, permitindo articular, com coerência metodológica, as dimensões de hardware e software. Essa experiência prévia foi determinante para sustentar escolhas técnicas viáveis, orientar rotinas de teste e estabilização, além de mediar o inevitável tensionamento entre ambição criativa e limites de entrega — especialmente quando se busca um produto educacional funcional em prazo delimitado. Ao mesmo tempo, a participação interdisciplinar, com destaque para as contribuições das docentes de Letras, reforçou que a qualidade do produto não depende apenas de implementação, mas da consistência cultural e da intencionalidade pedagógica que atravessam a experiência do jogador.

Por fim, cabe destacar que este relato privilegiou a apresentação integrada do percurso e de seus resultados. Como desdobramento, pretende-se, em trabalho futuro, sistematizar e compartilhar com maior profundidade os detalhes técnicos do desenvolvimento, voltados a estudantes, profissionais e curiosos interessados em compreender “como se faz” um projeto completo dessa natureza. A intenção é produzir materiais que explicitem procedimentos, decisões e aprendizados tanto da construção física do fliperama (hardware) quanto do desenvolvimento do videogame (software), contribuindo para a replicabilidade da experiência e para a apropriação crítica dos saberes de computação que os jogos frequentemente ocultam sob a superfície do entretenimento.

Agradecimentos

Registra-se o reconhecimento à Fundação Araucária pelo apoio institucional e pela concessão de bolsa que viabilizou a continuidade das atividades do projeto. Estende-se o reconhecimento ao IFPR pelo suporte estrutural e pela disponibilização dos espaços de realização das oficinas e da mostra no IFTECH/MIPEC. Destacam-se, ainda, as contribuições das docentes Alessandra Cristina Valerio e Mara Regina Gregorio Kusma na mediação interdisciplinar e no recorte

interpretativo da obra-base, bem como o apoio do professor Alex Mateus Porn nos procedimentos de organização e desenvolvimento. Por fim, ressalta-se a dedicação do bolsista Fernando Luis Ferreira Nascimento atuantes nas conduções das atividades e no desenvolvimento dos artefatos.

REFERÊNCIAS

- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. [S. l.]: **Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte**, 2007. 26 p. Disponível em: <<https://pc.ja.iffarroupilha.edu.br/wp-content/uploads/2025/04/CONCEPCAO-DO-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2026. Nota: texto em versão ampliada de exposição em seminário sobre ensino médio (Natal e Mossoró, 2007) e com aspectos do debate em seminário no Pará (8–9 maio 2008).
- RICHMOND, P. G. **Piaget: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1981.
- SOARES, Marlon Hebert. **Jogos Pedagógicos: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Talento, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Lauro Luiz Pereira Silva

Professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) onde atua na educação dos níveis fundamental e médio. Professor efetivo de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso. Atualmente, Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Senador Filinto Müller e Mentor Educacional na KANTTUM EDU - Formação Continuada para Escolas e Empresas (KANTTUM-EDU). Doutor e mestre em Estudos Linguísticos (Estudos em Linguística e Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em teoria de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa pela Faculdade Montes Belos (FMB), em Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Gestão Escolar pela Faculdade Uninetar. Licenciou-se em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5241819301198572>

Amauri de Queiroz Paiva

Licenciado em Informática na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Licenciado em Letras Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá - UESA. Especialista em Práticas Críticas do Ensino em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Rondonópolis - UFR. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino Americana de Educação - FLAED. Especialista em Metodologia do Ensino em Língua Inglesa pelo Instituto Brasileiro de Ensino e Consultoria - IBRA. Atua na formação de docentes, inovação pedagógica e integração de tecnologias no ensino de línguas e educação superior.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6090014934259040>

Kleide Araujo Lima

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - *Campus* Anápolis. Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011), graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007) e graduação em Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (2017). Tem experiência no ensino fundamental e médio e na coordenação do programa Projovem Urbano no estado de Mato Grosso. Professora no projeto Escolas de tempo integral no Estado de Mato Grosso. Consultora de Expansão do IMP Pós Graduação MT. Atualmente é professora na escola estadual José Ângelo dos Santos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9117449172934362>

Fabricia Cunha da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLAED). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade (IBRA), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade Malta. Atua na Educação Infantil, combinando sólida base teórica com experiência prática no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Com formação diferenciada a qualifica para trabalhar com a diversidade educacional, gestão de processos escolares e intervenção psicopedagógica, demonstrando comprometimento com a educação de qualidade e o desenvolvimento integral de estudantes na primeira infância.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7527053350141511>

ÍNDICE REMISSIVO

C

Construtivismo: 21

E

Ensino Fundamental: 8, 9, 10, 13

Extensão Universitária: 21, 22

G

Gamificação: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 33

Geografia: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19

J

Jogos Digitais na Educação: 21

W

Wordwall: 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

