

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS INCLUSIVOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DA ESCOLA “DC” EM FORTALEZA-CE

Francisco Carlos Campos de Sousa Junior ¹

Jefferson Mesquita da Silva ²

Alexsandra Maria Vieira Muniz ³

RESUMO

Na educação brasileira, importantes medidas legais, como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Lei nº 10.436/2002 (reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais) e a Portaria nº 2.678/2002 (diretrizes para o Sistema Braille), foram essenciais para a promoção da inclusão educacional. Nesse sentido, como destaca Antunes (2008), a inclusão não se limita a métodos de ensino, mas requer uma mudança de postura do educador, considerando os aspectos intelectuais, emocionais, físicos e criativos dos alunos. No ensino de Geografia, disciplina que exige grande abstração para a compreensão do espaço geográfico, a inclusão pode ser promovida por meio de abordagens lúdicas que considerem as necessidades específicas dos alunos. Portanto, no estudo de caso realizado na Escola “DC” (nome fictício), identificaram-se desafios estruturais e pedagógicos na promoção da inclusão educacional. A instituição possuía um quadro reduzido de suporte especializado, contando apenas com um psicólogo no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). Além disso, as avaliações destinadas aos alunos da educação especial eram aplicadas separadamente, sem adaptações curriculares significativas. A participação familiar era reconhecida como elemento relevante, mas constatou-se a ausência de iniciativas sistemáticas voltadas à inclusão. A pesquisa, vinculada à disciplina Oficina Geográfica III do Departamento de Geografia da UFC (voltada ao ensino inclusivo), envolveu revisão bibliográfica e atividades práticas com estudantes do ensino fundamental, incluindo a aplicação da Maquete-Jogo em uma aula sobre Urbanização Brasileira, além de entrevista com o professor de Geografia do local. Ficou evidenciado o potencial das metodologias lúdicas na promoção da aprendizagem, favorecendo a participação ativa dos alunos e a retenção do conteúdo. Entretanto, constatou-se a necessidade de ampliação das práticas inclusivas, implementação de adaptações curriculares e investimento na formação docente, uma vez que a carência de profissionais capacitados prejudica o atendimento adequado a esses estudantes.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Ensino de Geografia, Abordagens lúdicas.

INTRODUÇÃO

A importância de discutir a inclusão educacional hoje decorre da prevalência da exclusão das pessoas com deficiência nas diferentes sociedades ao longo da história humana, no qual lhes foram negados os direitos fundamentais — entre eles a educação.

¹ Graduando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, carlosjuniorsousa13@gmail.com;

² Graduando pelo Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, jeffprofgeo@outlook.com;

³ Professora orientadora: doutora, Universidade Federal do Ceará - UFC, geoalexsandraufc@gmail.com.



A recapitulação histórica da exclusão vem desde Esparta, Roma, passando pela Idade Média até chegar nas mudanças de paradigma ocorridas no século XX, quando ocorre movimentos essenciais ao avanço da inclusão com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) (Junior; Spinelli, 2016). Esta última tratou mais detidamente sobre a educação inclusiva, como aponta Junior e Spinelli (2016, p. 281): “prioriza a inclusão de todas as pessoas com deficiência na educação regular”.

No Brasil, a resolução CNE/CEB nº 2/2001 (sobre as reformas do sistema escolar para atender os alunos com deficiência), a Lei nº 10.436/02 (de reconhecimento institucional a Língua Brasileira de Sinais) e a Portaria nº 2.678/2 (sobre o uso do Sistema Braille no ensino) foram muito importantes; especialmente se pensados os debates estimulados nos cursos de Licenciatura quanto a educação inclusiva, e especialmente no desdobramentos sobre o curso de Geografia, em que o ramo da Geografia Escolar passou por renovação teórica e novas concepções para a prática de ensino pensando a inclusão educacional.

Como destaca Antunes (2008), a inclusão não se limita a métodos de ensino, mas requer uma mudança de postura do educador, considerando os aspectos intelectuais, emocionais, físicos e criativos dos alunos. E é nesse ponto, de mudanças das práticas pedagógicas na Geografia e na postura do professor, que o lúdico se insere. Os jogos inclusivos podem ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades importantes e para o reconhecimento do espaço social dos alunos, possibilitando inclusão e estímulo à participação espontânea dos alunos com deficiência, autismo e altas habilidades.

Assim, a discussão quanto aos recursos didáticos torna-se uma questão-chave para se pensar uma geografia mais inclusiva, em contraposição ao seu aspecto mnemônico, no qual o professor possa atender as especificidades de cada aluno. Custódio e Régis (2016, p. 259) pontuam que “a ciência geográfica deve ser entendida como uma disciplina que busca trazer para a sala de aula as expectativas e as experiências dos alunos”, e para isso é importante que eles se sintam contemplados nas aulas.

Portanto, no estudo de caso realizado na Escola “DC” (nome fictício), foram realizadas práticas lúdicas que buscavam aproximar dos alunos do ensino fundamental perspectivas diferentes de aprender geografia. Assim, o objetivo estabelecido foi de promover um ensino de Geografia lúdico e inclusivo através da utilização de metodologias ativas.



A aula dada sobre Urbanização Brasileira, com a utilização de uma maquete-jogo representando os elementos constitutivos do espaço urbano, estimulou à sensorialidade, as percepções do tato, o raciocínio abstrato e promoveu um aprendizado geográfico mais inclusivo.

Fruto de revisão bibliográfica, atividades práticas com estudantes do ensino fundamental, aplicação de recurso didático e entrevista com o professor de Geografia do local, a pesquisa evidenciou o potencial das metodologias lúdicas na promoção da aprendizagem dos conteúdos geográficos.

METODOLOGIA

A pesquisa esteve vinculada à disciplina “Oficina Geográfica III” do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, que busca articular o ensino inclusivo com a Geografia Escolar através de discussões teóricas pertinentes e da elaboração de recursos didáticos a serem utilizados em escolas da educação básica.

De antemão, esclarece-se que a sigla “DC”, utilizada para nomear a instituição de ensino no qual foi realizada a pesquisa, se dá no intuito de não expor os alunos e comprometer a imagem da escola em virtude da publicização do trabalho desenvolvido.

Partindo para o desenvolvimento da pesquisa, a primeira etapa da pesquisa envolveu revisão bibliográfica, no qual foram selecionadas e analisadas obras pertinentes ao ensino inclusivo em Geografia e a temática da Urbanização brasileira (que foi o assunto da aula aplicada na escola “DC”), a fim de embasar a prática educativa realizada nas etapas posteriores.

A segunda etapa se deu com uma prévia ida à escola para conversar com o professor e a coordenação do local, a fim de compreender a dinâmica do ambiente escolar e pensar tanto a maquete-jogo a ser criada quanto o momento de intervenção.

A terceira etapa foi de elaboração do recurso didático, o qual chamamos de maquete-jogo, para tratar da temática da Urbanização Brasileira. Elaborado com materiais recicláveis, o recurso didático continha elementos visuais pensados para estimular a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista e adaptar o ensino de Geografia às necessidades específicas daqueles estudantes.

A quarta etapa ocorreu na Escola “DC”, com a realização da aula sobre Urbanização Brasileira para a turma de ensino fundamental. Assim, com as anteriores etapas de revisão bibliográfica e criação do recurso didático, partiu-se a elaboração do



plano de aula contendo os objetivos, conteúdos, a organização dos momentos, a seleção dos materiais e as referências embasadoras da prática educativa na escola.

Por fim, na quinta etapa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o professor de Geografia do local. Na ocasião, utilizou-se um questionário contendo perguntas referentes à prática profissional do professor, a estrutura da escola e os desafios do ensino inclusivo — as quais foram de grande relevância para obter informações pertinentes à realidade escolar e também para reflexões quanto aos desafios do ensino inclusivo na escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

O contexto educacional brasileiro encontra-se em um processo de adaptação, marcado pelas diversas dinâmicas que atingem o espaço escolar, especialmente em grandes centros urbanos. Fatores econômicos, sociais e até mesmo o acesso cedo às tecnologias, impactam diretamente na vida de um estudante, em especial nos estudantes com deficiência.

Nesse cenário, pensar o ensino de Geografia é crucialmente necessário, ainda mais quando vemos o caráter único e privilegiado que esta disciplina possui: sua pluralidade de temáticas, sua conexão com a realidade dos estudantes e o fato de ser uma ciência que a cada dia se torna mais valorizada, conforme o mundo atual entra em um emaranhado de complexidades. Nesse contexto, ensinar Geografia também é formar um cidadão, pois por meio dela se forma a consciência espacial crítica, fazendo com que esses alunos não só conheçam o espaço construído socialmente, mas que se conectem a ele, o vivenciem e exerçam sua cidadania de forma ativa e crítica (Cavalcanti, 1998, p. 128).

Em paralelo a isso, compreender o espaço geográfico torna-se desafiador em um cenário onde parte das escolas ainda estão nas amarras do ensino tradicional em que a forma que o currículo foi construído cria padrões e exclui os que não se encaixam neles — até mesmo a forma assumida pela rotina escolar e a padronização das salas reforçam essa narrativa. Sobre essa perspectiva a Geografia passa a ser tratada apenas como um ponto de memorização de fatos e conceitos e distante da realidade a qual vivenciam os estudantes (Barbosa, 2014, p. 53). Mas, independentemente do cenário, é importante entender que o estudante com deficiência tem uma dificuldade ainda maior para ter o



aprendizado de uma ciência tão plural como a Geografia, especialmente numa didática exclusivamente expositiva.

Nesse sentido, faz-se necessária a educação inclusiva ser utilizada no seu sentido mais puro da palavra, onde o aluno realmente é incluído, não somente como mera presença física nem tratada de forma folclórica, mas sim por meio de ações lúdicas, tornando a sala de aula mais equitativa. Pensar as dificuldades enfrentadas por um aluno com deficiência, em especial os sujeitos neurodivergentes, é entender que as problemáticas vão além de questões cognitivas e sensoriais; existem diversas barreiras visíveis e invisíveis no espaço escolar, sobretudo, impregnadas nos sistemas de educação (Ferreira et al., 2025, p. 8).

Pensar em metodologias ativas, sobretudo com um foco para a inclusão, quando usados de forma correta torna a sala de aula um espaço mais dinâmico, participativo, cooperativo e propício à aprendizagem; vide que ajuda a aproximar a realidade do aluno de forma a colocá-lo no centro do próprio processo de aprendizagem, podendo desenvolver seu conhecimento de formas variadas. Todavia, pensar metodologias ativas que envolvam alunos com deficiência tende a ser desafiador e é uma discussão que caminha ainda de forma tímida. É válido lembrar que a criança com deficiência não é uma criança que tem um desenvolvimento lento, e sim que o seu desenvolvimento é de forma diferente (Pavão; Pavão, 2021, p. 18). Sendo assim, utilizar de jogos lúdicos permite ao professor proporcionar inclusão na sala de aula, além de tornar a prática educativa algo mais dinâmico, permitindo aos estudantes sentir o prazer de poder aprender de formas diferentes dos padrões.

Como pontuam Custódio e Régis (2016, p. 259), a “ciência geográfica deve ser entendida como uma disciplina que busca trazer para a sala de aula as expectativas e as experiências dos alunos” e para isso é importante que eles se sintam contemplados nas aulas. As autoras apontam recursos interessantes ao ensino de geografia numa forma mais inclusiva, tais como: gráficos, maquetes e mapas táteis; livros em Braille e; recursos sonoros e audiovisuais.

Entretanto, a utilização de metodologias ativas dentro da sala de aula passa pelo professor e por sua formação. É importante destacar que nem todo professor teve contato durante sua formação com a utilização de metodologias ativas e como aplicá-las de forma inclusiva e lúdica. Pensando o contexto da Geografia, Ribeiro e Santos (2021) asseveram que a educação inclusiva para essa disciplina precisa de um olhar não apenas as práticas escolares, mas antes de tudo nos próprios cursos de Licenciatura, uma vez



que os valores hegemônicos buscam escusar, esvaziar, as discussões necessárias à plena formação do professor-mediador progressista.

Pequenos incentivos a esse tipo de preparação, dentro da formação base de um professor, assim como a formação continuada, ajudam-no a se encontrar dentro de sala de aula com vontade de executar essas ações. O professor vai além de um mero executor do currículo; ele é um agente formador com capacidade de questionar as injustiças perpetuadas em nossos currículos e sociedade, de modo a levar consigo as teorias e práticas vivenciadas no seu espaço de formação e utilizá-las de forma libertadora dentro do espaço escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica realizada na Escola “DC”, com uma turma de 7º ano, serviu para materializar as críticas ao ensino tradicional e propor caminhos viáveis para uma prática geográfica inclusiva. A ideia central foi fugir do ensino tradicional de Geografia, neste caso, com o conteúdo de urbanização brasileira, indo além da memorização. Poder fazê-lo em um contexto real de inclusão, que contava com a presença de sete alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em diferentes graus, foi desafiador e recompensador, vide as dificuldades identificadas pelo professor regente e constatadas dentro de sala de aula. A ação foi planejada em uma turma cujo professor regente descrevia a turma como muito agitada e pouco participativa, validando a complexidade do desafio. A fim de que as metodologias ativas incluíssem esses alunos e afim de estimular suas participações, foi pensada uma maquete-jogo, a qual se utilizava de cores vibrantes para chamar suas atenções, era também tátil para o reconhecimento do espaço, além de outros recursos visuais por meio de placas, para que durante a breve aula do conteúdo a compreensão do assunto fosse melhor absorvida. Trabalhar essa temática nos permitiu dialogar com a realidade dos alunos, a fim de ajudá-los a entender o mundo em que vivem, de forma que pudessem ler a realidade por meio de espaços de seu dia a dia (Callai, 2013, p. 57).

A participação ativa dos estudantes, já no momento de explicação do conteúdo, foi algo que nos fez entender que recursos visuais estimulam o aprendizado do aluno e o colocam no centro desse processo. A maquete permitiu que os alunos vissem, tocassem e interagissem com a dinâmica espacial da urbanização, algo que um texto ou uma aula expositiva raramente conseguem e isso propiciou uma melhor aprendizagem. Vide que,



notoriamente, os alunos tiveram rendimento acima do esperado na nossa forma avaliativa para medir o aprendizado, que consistia na aplicação na dinâmica do jogo, que continha perguntas e respostas contextualizadas à temática da aula e, conseqüentemente, à maquete. Essa percepção foi corroborada pelo professor regente, que relatou em entrevista o sucesso da abordagem, em destaque para o apelo visual e concreto da maquete e para ele a constante participação dos alunos:

Foi uma aula em uma turma que é muito agitada, mas eles prestaram atenção, principalmente pelo visual. A maquete chamou muito a atenção. E os alunos com TEA participaram, perguntaram, o que é uma coisa que eles não costumam fazer. Eles interagem pouco normalmente. Todos os alunos gostaram muito. Tanto que, quando vocês saíram, eles aplaudiram. Eles gostaram muito da aula. Foi uma aula bem dinâmica (professor de Geografia da escola).

Evidencia-se que a inclusão, nesse contexto, transcendeu a mera presença física dos alunos com deficiência na sala. Ao adaptar a metodologia com apoios visuais e uma abordagem lúdica, foi possível criar um ambiente mais equitativo, onde as diferentes formas de aprender foram contempladas. Essa realidade será encontrada constantemente pelo professor em formação. Pensar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos neurodivergentes, como argumentam Ferreira et al. (2025, p. 8), implica reconhecer que as barreiras pedagógicas são frequentemente impostas pelo sistema, não inerentes ao aluno. A intervenção buscou, portanto, derrubar algumas dessas barreiras, respeitando o princípio de que o desenvolvimento da criança com deficiência é diferente, não inferior ou mais lento.

A eficácia pedagógica da metodologia lúdica também se manifestou na apreensão do conteúdo. Durante a aplicação do jogo (Figura 1), constatou-se que a grande maioria dos alunos compreendeu os conceitos relativos à Urbanização Brasileira e aos setores da economia, acertando quase todas as perguntas propostas nas cartas. O impacto dessa abordagem se estendeu para além da atividade pontual. Conforme relato posterior do professor regente, o desempenho da turma na avaliação formal sobre a temática foi significativamente positivo, indicando que a experiência com a maquete-jogo impactou positivamente em seu aprendizado. Isso reforça o potencial do lúdico não apenas como fator de motivação, mas como ferramenta efetiva para a construção do conhecimento geográfico.

Figura 1: Aula sobre Urbanização Brasileira com a utilização de recurso didático inclusivo





Fonte: autores, 2025.

Assim, percebeu-se que a Geografia, quando trabalhada de forma conectada à vivência e por meio de estratégias que engajam, cumpre seu papel na formação da consciência espacial crítica, permitindo aos alunos não só conhecer, mas analisar e se posicionar frente ao espaço vivido, como defende Cavalcanti (1998, p. 128). A maquete-jogo, nesse sentido, foi um instrumento para pensar a cidade e suas dinâmicas de forma concreta.

Contudo, é fundamental reconhecer que a implementação de metodologias ativas e inclusivas como esta não está isenta de desafios. A preparação do material demandou tempo e recursos que nem sempre estão disponíveis no cotidiano escolar, além da dificuldade na produção de um material inclusivo. Essa constatação nos leva diretamente à questão da formação docente. A utilização dessas práticas passa necessariamente pelo professor, por sua disposição em experimentar e por sua capacitação, dado que a formação do professor de Geografia não contempla como deveria a preparação de materiais desse nível de complexibilidade.

Essa lacuna estrutural foi confirmada na entrevista com o professor regente, que, ao refletir sobre os desafios da inclusão, admitiu que, embora tente usar jogos, vídeos e imagens, a prática docente ainda fica muito presa ao livro didático e que a formação em



geral não nós prepara para isso. Como destacado anteriormente, nem todo educador teve contato com essas abordagens durante sua formação inicial, muito menos sobre como aplicá-las de forma inclusiva. Pequenos incentivos e momentos de reflexão sobre essas práticas, tanto na formação inicial quanto na continuada, são essenciais para que o professor se sinta seguro e motivado a executar ações que fujam do tradicional. Portanto, a discussão sobre metodologias ativas e inclusivas não pode ser desvinculada da discussão sobre a valorização e a formação continuada dos professores, pois são eles os agentes primordiais na construção de uma educação verdadeiramente equitativa e significativa para todos. Sobretudo para a licenciatura em geografia que precisa trazer um aspecto ainda mais amplo nas metodologias de ensino e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas e na ação realizada na Escola “DC” podemos concluir que a utilização de metodologias ativas lúdicas, é um caminho viável e eficaz para o ensino de Geografia em contextos inclusivos. A intervenção demonstrou ser possível superar as amarras do ensino tradicional, pautado na memorização, ao mesmo tempo em que se atende às necessidades específicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista. O estudo validou que ferramentas pedagógicas que valorizam o concreto, o tátil e o visual, como a maquete e as placas de apoio, são fundamentais para materializar conceitos abstratos como o de urbanização, tornando a aprendizagem acessível a todos.

Evidencia-se, portanto, que a principal contribuição empírica deste trabalho é a comprovação de que o lúdico não é um mero “passatempo”, mas uma ferramenta potente de equidade pedagógica. Os resultados, como o engajamento geral da turma e o desempenho positivo na avaliação subsequente, mostram que a inclusão foi além da mera presença física. A metodologia adaptada possibilitou que os alunos com TEA participassem ativamente, derrubando barreiras de comunicação e interação que o ensino expositivo comumente impõe. Tendo em vista esses achados, o jogo se confirma como um instrumento que promove o prazer de aprender e a construção efetiva do conhecimento.

Contudo, o desafio identificado não reside unicamente na receptividade dos alunos, mas na preparação docente. A dificuldade na produção de materiais inclusivos e a falta de preparo pelo contexto formativo do profissional são fatores relevantes. O professor precisa ir além da boa vontade, pois necessita de formação continuada que o



capacite a criar e aplicar essas ferramentas complexas. Fica a prospecção de que a Geografia tem um potencial imenso como ciência crítica e inclusiva, desde que os educadores sejam preparados para transformar essa teoria em uma prática dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BARBOSA, Maria Edivani da Silva. **O lúdico no ensino de geografia: a utilização de jogos didáticos nas aulas de geografia no 6º ano da E.E.F.M. Gov. Adauto Bezerra**. 2014. - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. Aprender a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 49-68, jan./jun. 2013.

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

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; RÉGIS, Tamara de Castro. Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de geografia. *In*: NOGUEIRA, Ruth Emilia (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Repositório Institucional da UFSC, p. 258-279, 2016.

FERREIRA, Francisco Renato Silva et al. Neurodiversidade e tecnologias assistivas: caminhos para uma educação inclusiva no século XXI. *In*: **Construindo uma sociedade inclusiva: Desafios e soluções para a igualdade 2**. [S.l.]: Atena Editora, 2025. Cap. 1, p. 4-22.

JUNIOR, Luiz Martins; SPINELLI, Kátia. O lúdico na inclusão escolar: proposta metodológica no ensino de Geografia. *In*: NOGUEIRA, Ruth Emilia (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Repositório Institucional da UFSC, p. 280-300, 2016.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO EDUCACIONAL. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–23, 2021.

