

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA-UFV

IRANI DOS SANTOS RODRIGUES

**O PAPEL DA LUDICIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

VIÇOSA-MG

2018

IRANI DOS SANTOS RODRIGUES

**O PAPEL DA LUDICIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharela em Geografia.

Orientador: Higor Mozart Geraldo Santos

VIÇOSA-MG

2018

Monografia apresentada ao curso de Geografia intitulada “O papel da ludicidade no ensino de Geografia: limites e possibilidades” de autoria da graduanda Irani dos Santos Rodrigues, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª. Janete Regina de Oliveira
Departamento de Geografia-UFV

Profª MSc Natália Rigueira Fernandes
Departamento de Educação-UFV

Profº MSc Higor Mozart Geraldo Santos
Departamento de Geografia-UFV

Viçosa, 27 de Junho de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, sem Ele, certamente, meus pés não me levariam aonde cheguei. Encerrar mais uma etapa implica dizer que muitas coisas ficarão para trás, entre elas as doces lembranças da minha querida UFV. Porém o que realmente importa é o caminho percorrido e o chão que há pela frente, os encontros proporcionados, as amizades construídas e, é a tudo isto que o meu coração se dobra num gesto simples de gratidão. Sou muito grata ao Ministério Universidades Renovadas por ter sido presença real de Deus em minha vida. Ao meu noivo Heitor, pessoa a quem os anjos se incumbiram de fazer com que nossos caminhos se cruzassem. À minha família pelo amor, carinho que a mim transmitem, especialmente meus pais Dona Maria e Seu João. Ao Higor Mozart, pessoa que tem a alma mais lúdica do mundo e mais que um orientador, é um amigo, a condição mais que necessária para que a ludicidade aconteça. Ao quarto 533 (Yara, Taciana, Jaqueline e Letícia), obrigada por todo carinho, pelas conversas maduras e descontraídas e, principalmente, pelos sentimentos de amor exalado. Aos amigos (as) da graduação: Gabriel, Fábio, Angélica, Janete, Andreza e Eduardo pelo companheirismo nestes anos de curso e a todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesta jornada. Agradeço a banca examinadora por ter aceitado o convite e pelas contribuições a este trabalho. Ao DGE pela salvação de cada dia, e por fim aos bons risos que a vida proporciona!

“A mão que oferece flor, fica impregnada por um doce perfume.”

“Tenha-se presente que fazemos trabalho pedagógico trabalhando pela ciência, porque uma e outra vivem de realidades e observações e se formam na escola da natureza.”

Vidal de La Blache, 1928

RESUMO

A ludicidade faz parte da existência do ser humano, e até mesmos atos desprezíveis são encarados como momentos lúdicos munidos de grande potencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social da criança. Talvez seja por isto que o lúdico deva ser também trabalhado no campo educacional visando sempre uma educação de qualidade, integral e prazerosa aos educandos. Adotar novas metodologias não implica em romper com o modelo tradicional de ensino, mas em ir além entendendo que no processo de ensino-aprendizagem o aluno também é responsável. Ao utilizar outros recursos pedagógicos, como músicas, vídeos, brincadeiras, confecção de maquetes entre outros, o educador tende a atender com maior abrangência aos contextos e diversidades presentes dentro da sala de aula. Muitos são os elementos presentes no cotidiano escolar que inviabilizam a utilização destes mecanismos, no entanto ainda é possível promover aulas lúdicas com os recursos que a escola dispõe. Deste modo, entendendo as contribuições e importância das atividades lúdicas tanto para os alunos quanto para o professor, este trabalho visou analisar o papel que a educação lúdica podia vir a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino de Geografia na Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes, situada em Viçosa – Minas Gerais. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de dois questionários aos alunos, uma entrevista dirigida à professora, observações das aulas e a execução de uma regência. A partir da pesquisa verificamos que na concepção da professora suas aulas são lúdicas porque busca trazer exemplos reais que propiciam uma maior proximidade com o educando. Além disso, ela utiliza-se recursos como filmes e mapas para desenvolvê-las. No entanto, os alunos ressaltaram haver a necessidade da ampliação dos instrumentos pedagógicos, pois estes, segundo suas considerações, propiciaram aulas mais dinâmicas e maior articulação entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Lúdicas; Diferentes linguagens; Ensino de Geografia.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Fachada do CASB..... | 35 |
| Figura 2: Pátio do CASB..... | 36 |
| Figura 3: Refeitório do CASB..... | 36 |
| Figura 4: Biblioteca do CASB..... | 36 |
| Figura 5: Mesa com os produtos a serem consumidos pelos alunos..... | 45 |
| Figura 6: Celulares Apple e Nokia..... | 45 |
| Figura 7: Placa com os preços fictícios dos produtos..... | 46 |
| Figura 8: Cédulas dispostas nas cadeiras..... | 46 |
| Figura 9: Valores das cédulas..... | 47 |
| Figura 10: Alunos comprando os produtos..... | 47 |
| Figura 11: Professora ministrando a aula sobre Consumismo e meio ambiente..... | 48 |
| Figura 12: Cartaz disposto no chão com questionamento aos alunos..... | 49 |
| Figura13: Roda de discussão sobre o conteúdo apresentado no vídeo..... | 49 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Geografia, para você, é?..... | 38 |
| Gráfico 2: Sugestões para as aulas de Geografia..... | 39 |
| Gráfico 3: Utilidade da Geografia em suas vidas..... | 41 |
| Gráfico 4: Apreço dos estudantes pela Geografia..... | 42 |
| Gráfico 5: Relação da Geografia com algum recurso..... | 43 |
| Gráfico 6: Opinião sobre a intervenção proposta..... | 50 |
| Gráfico 7: Aulas assim são diferentes?..... | 51 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CASB | Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| TICs | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO LÚDICA: PARA ALÉM DO SIMPLES BRINCAR..... | 11 |
| 1.1 O que é ludicidade?..... | 11 |
| 1.2 Modelo tradicional e ludicidade: uma parceria que pode dar certo..... | 14 |
| 1.3 Diferentes formas de ensinar e diferentes formas de aprender..... | 17 |
| 1.4 Tecnologia e o fazer pedagógico..... | 19 |
| CAPÍTULO 2 - (RE)ENCANTANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... | 23 |
| 2.1 Trajetória geográfica: breves considerações..... | 23 |
| 2.2 Falhas didático-conceituais: alguns apontamentos..... | 25 |
| 2.3 O lúdico na Ciência Geográfica..... | 30 |
| CAPÍTULO 3 - O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL ANTÔNIO DA SILVA BERNARDES- CASB..... | 34 |
| 3.1 Histórico da escola e caracterização dos sujeitos..... | 34 |
| 3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa..... | 37 |
| 3.3 Primeira sondagem: a visão dos alunos sobre a Geografia e a ludicidade..... | 38 |
| 3.4 Descrição da intervenção proposta..... | 44 |
| 3.5 A visão dos alunos em relação à intervenção proposta..... | 50 |
| 3.6 A visão da professora em relação à ludicidade no ensino de Geografia..... | 52 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 56 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 58 |
| APÊNDICE..... | 62 |

INTRODUÇÃO

Como ensinar? Como aprender? De certo não existe uma fórmula mágica para tal feito e, talvez por isto, as discussões sobre a educação nunca findam e nem poderiam. Variados são os assuntos decorrentes nestes debates, seja sobre as mudanças resultantes na educação a partir de um modelo neoliberal verticalizado, seja no mais ínfimo fazer pedagógico do professor em sala de aula (LIBÂNEO, 1993; GADOTTI, 2006). No entanto, é sobre este último que a presente pesquisa debruçou-se, com o objetivo primordial de analisar o papel desempenhado pela educação lúdica no ensino de Geografia. A escolha deste tema “O papel da ludicidade no ensino de Geografia: limites e possibilidades” foi devido às inquietações geradas em função das inúmeras discussões durante a graduação acerca do ensino em Geografia, principalmente no que concerne as suas fragilidades, e também por termos desenvolvido algumas atividades lúdicas nas escolas durante o tempo em que fomos bolsistas do PIBID. Diante disso, floriu o desejo de pesquisar o assunto e refletir sobre o nosso papel enquanto educador que anseia por uma educação de qualidade.

Sabemos que boa parte das escolas brasileiras traz consigo traços do modelo tradicional, principalmente no que diz respeito ao papel centralizador ocupado pelo professor e sua metodologia de ensino (GADOTTI, 2000; FREIRE, 1988). Logo, é comum, na busca por uma educação de qualidade transferir a culpa dos males educacionais ao velho modelo de ensino com o intuito de extirpá-lo ao invés de encará-lo como um trampolim para galgar voos ainda mais altos. Neste sentido, este trabalho tem como proposta analisar como as atividades lúdicas podem dialogar com tal modelo, encarando o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Não é propósito aqui hierarquizar tais métodos, mas discutir se é possível o diálogo entre ambos no intuito de atender às necessidades específicas do alunado.

Autores como Luckesi (2005), Almeida (2013) e Karnal (2016) mostram como a ludicidade faz parte de nossa existência e como ela, ao ser utilizada na educação como uma ferramenta auxiliar do professor, pode, através do prazer e estímulos, potencializar significativamente o processo de aprendizagem do aluno.

As atividades lúdicas possuem grande potencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social do educando, e por esse motivo pode ser utilizada por várias ciências do campo educacional. A Ciência Geográfica, por exemplo, tem como objeto de estudo o espaço e seu papel formativo implica em levar o aluno a ler este espaço em consonância às relações nele estabelecidas pela própria sociedade. Porém, o que vemos

perpetuando no ensino de Geografia escolar é a fragmentação acentuada do saber sempre distanciada da realidade do aprendiz, o que repercute no desestímulo e desencanto com tal disciplina (KAERCHER, 2007).

A presente pesquisa foi dirigida ao público do 9º ano, da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes situada em Viçosa- MG. A escolha desta turma se deu pelo fato de ser o último ano do Ensino Fundamental, em que julgamos ser um pouco mais madura, o que nos daria melhores condições de análise das aulas da professora. No entanto, isto não desconsidera a possibilidade de atividades lúdicas serem trabalhadas em quaisquer idades e níveis de ensino.

No primeiro capítulo discutiremos sobre as diferentes concepções acerca do conceito de ludicidade e como ela está presente em nossas vidas. Tendo em vista que nossas salas de aulas são compostas por uma diversidade de sujeitos que aprendem de maneiras distintas, o nosso modelo tradicional de educação tende a padronizar as formas de aprendizagem. Deste modo, a utilização de diferentes instrumentos, como os tecnológicos, possui grande potencial para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem se usado adequadamente pelo professor.

No segundo capítulo discorreremos brevemente sobre a realidade da Geografia e suas especificidades no ambiente escolar. Refletiremos sobre alguns desafios e como uma mudança teórico-metodológica do professor pode contribuir para que os estudantes se sintam mais atraídos por esta matéria.

Por fim, o terceiro capítulo consiste na parte empírica da pesquisa. A partir da concepção que delineamos da ludicidade buscaremos conhecer a realidade do ensino de Geografia na escola supracitada e analisar as considerações a respeito do uso de diferentes recursos pedagógicos como meio para tornar as aulas mais lúdicas.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO LÚDICA: PARA ALÉM DO SIMPLES BRINCAR

1.1 O que é ludicidade?

A ludicidade é algo que está presente na vida do ser humano desde seus primeiros anos de vida e, talvez por isso, é que ela seja tão importante junto ao processo de aprendizagem. Almeida (2009) afirma que o termo *lúdico* tem sua origem na palavra latina “*ludus*”, referindo-se ao jogo, ao brincar ou ao movimento espontâneo. Ressalta-se que a educação lúdica tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida. Não estaria simplesmente passando tempo uma criança que brinca de bolinha de gude ou de boneca com seus amigos e se diverte ao realizar tal atividade; neste ato, a criança está desenvolvendo inúmeras capacidades e competências e, por conseguinte, internalizando vários conhecimentos (ALMEIDA, 2013).

Seguindo este raciocínio, ele afirma que o mesmo acontece em atos cotidianos como o de uma mãe que cuida de seu filho e o educa com paixão e satisfação; ou ainda de um professor que se relaciona com seus alunos e se encanta com o ensinar e o aprender. Todos esses são momentos de ludicidade e mobilizam atos funcionais, relacionados ao prazer, à satisfação, o que tende a facilitar a integração dos homens com o conhecimento.

Nesta perspectiva, a educação lúdica combina atos prazerosos e funcionais com a necessidade intrínseca do homem de conhecer e aprender, sem, contudo, didatizar o processo a ponto de torná-lo apenas um exercício; trata-se de uma forma de facilitar a formação de pessoas críticas e criativas, que desdobram, inventam e constroem seu conhecimento com atitudes inovadoras e motivadas (KARNAL, 2016).

Deste modo, inferimos que o lúdico é uma atividade compenetrada que permeia a existência do homem, mostrando-nos que a vida adulta também tem no seu âmago uma perspectiva lúdica. Logo, a ludicidade está presente em todas as fases da vida, podendo ser trabalhada, em especial, no campo educacional (ALMEIDA, 2013).

Kishimoto (2011), por sua vez, afirma que o lúdico pode ser concebido como sinônimo de brincadeira, de forma que brinquedo e brincadeira relacionam-se de maneira direta com a criança. Vale dizer, no entanto, que aquilo que se constitui como brincadeira para determinados grupos sociais podem não o ser para outros. Tais interpretações irão depender do contexto na qual estão inseridas. Segundo a autora, se um observador externo caracteriza como brincadeira a ação de uma criança indígena que se diverte atirando arco e flecha em

pequenos animais, para a comunidade indígena esse mesmo ato nada mais seria que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo.

Desta maneira, subentende-se por *brincadeira*, de acordo com o dicionário Aurélio (2018), *i*) ato de brincar, *ii*) divertimento. Já o termo *lúdico* é definido como: *i*) relativo a jogo ou divertimento, *ii*) que serve para divertir ou dar prazer. Sendo assim, podemos perceber que ambas definições comunicam entre si. No entanto, vale frisar que a definição de ludicidade possui muitas outras nuances para além das apresentadas. Trata-se de uma atividade que exige fortes relações com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Karnal (2016), ao discorrer sobre o papel do professor e sobre sua postura solicita o uso da criatividade, à busca pelo inesperado para ganhar de maneira mais fácil a atenção dos alunos. O que nos faz depreender que o autor relaciona o lúdico com o criativo. Para ele uma aula criativa pode incluir variados canais de comunicação, sensações, expectativas, experiências, e isso tende a aumentar o impacto da informação sobre o cérebro, facilitando posteriormente a lembrança. Este impacto seria a principal virtude da criatividade, justamente porque ela potencializaria a comunicação ao trabalhar com o inesperado. O autor exemplifica isso da seguinte forma: imagine uma biblioteca com milhares de livros de lombada preta. Seu olho não se fixa em nenhum, ainda que você veja todos. Se por algum fenômeno um destes livros estiver brilhando, ele se destacará e causará uma impressão muito maior. Por que isso ocorre? Diríamos que esse livro é o livro “criativo” da estante da biblioteca imaginária. Fugindo do comum, ele prendeu atenção e fez com que você se desligasse da consciência imediata de todos os outros livros de lombada preta.

A vista disso, um professor ao optar por uma aula mais criativa precisa ter cautela, ao passo que ao se tornar cotidiana, ela perde um pouco do seu efeito. Ou seja, basta pensar o oposto dos livros da biblioteca imaginária: se todos eles tivessem a lombada brilhante, logo nenhum se destacaria. Quem usa a criatividade inventa receita nova e receitas novas têm chances de erros, assim há chances de aplausos, como também de críticas vinda dos demais funcionários da escola, ou mesmo dos alunos (KARNAL, 2016).

Para Luckesi (2005), a novidade da ludicidade é trazer uma experiência plena ao ser humano. E neste momento de vivência lúdica podemos dizer que estamos inteiros, utilizando da atenção completa, não há divisão e, se porventura ela ocorrer, se não sentirmos verdadeiramente envolvidos de corpo e alma na atividade, certamente ela será outra coisa, mas não uma atividade lúdica. Segundo ele, a educação lúdica figura-se na compreensão do ser humano como um ser inacabado, sendo algo que perpassa todas as fases da vida. Ela se

manifesta de múltiplas formas, nos “investimentos culturais e econômicos, no lazer, nas atividades para a terceira idade, na prática lúdica na família, nas empresas, nas escolas, nas vídeo e brinquedotecas” (LUCKESI, 2005, p. 42). Neste mesmo sentido o autor aponta que

[...] brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2005, p. 43).

De acordo com o autor podemos inferir que a ludicidade não se restringe à educação formal dentro da escola, mas que é algo intrínseco ao ser humano, podendo estar inserida em quaisquer atividades que estimulem a imaginação, o prazer e o movimento. Dito isto, depreendemos que uma educação lúdica é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros.

Há autores que também podem definir o lúdico como sinônimo de jogo. Ao estudar o jogo infantil, Christie (1991b *apud* Kishimoto, 2011) ressalta que dentre os critérios nas quais se define o jogo é necessário compreender pelo menos dois conceitos fundamentais: a prioridade ao processo de brincar e a livre escolha da criança. Segundo ele, a criança ao brincar se concentra na atividade em si e não nos seus resultados e ao ser utilizado na educação priorizando o produto, o jogo perde seu caráter inicial, sendo, portanto, caracterizado como não jogo. Na segunda definição o jogo é uma livre escolha da criança e ao ser pensado ou projetado por uma terceira pessoa tornar-se-á trabalho ou ensino.

Dentro da perspectiva do autor podemos perceber que ao permitir a liberdade da criança pela brincadeira, os papéis dos professores e dos pais parecem ser dispensados como sujeitos relevantes no seu processo de desenvolvimento. Assim, os jogos como recursos pedagógicos ao serem pensados e preparados pelo professor tornar-se-iam trabalho. No entanto, se pensarmos a ludicidade como algo que está presente em nossas vidas, ambos agentes (pais e educadores) possuem papéis fundamentais no processo de formação do conhecimento do aluno.

Será que uma criança não pode se envolver e se divertir numa atividade proposta por outra pessoa? Será que por ser planejado por outrem, o jogo deva, realmente, ser considerado como não jogo, mas trabalho? Snyders (1974 *apud* Almeida, 2013) ressalta que a brincadeira

faz parte do universo das crianças e por suas próprias forças elas não têm possibilidades de resistir às forças que as atraem para a brincadeira, nisto consiste o papel indispensável do educador, como mediador do conhecimento. De certo, temos que estar cientes que atualmente no ensino não se valoriza o processo da aprendizagem, mas os resultados (LUCKESI, 2005). No entanto, considerar o jogo como algo imposto, é o mesmo que sonegar a dinâmica da interatividade social e valorização da cultura.

Tendo em vista a complexidade do termo ludicidade e de acordo com as definições aludidas, o presente trabalho comunga da ideia do lúdico ser entendido como qualquer atividade que busque uma conduta de envolvimento tanto professor quanto aluno no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a utilização de diferentes recursos pedagógicos, se bem explorados, possuem um alto potencial na prática educativa do docente. Assim, o uso destes meios visa, antes de tudo, o aprendizado significativo¹ através do prazer, da participação e envolvimento.

1.2 Modelo tradicional e ludicidade: uma parceria que pode dar certo

Sabemos que no ensino tradicional², a centralidade está voltada para o professor e que para atuar de uma maneira lúdica é necessário muito mais que a utilização de diferentes recursos, mas uma conduta lúdica, ou seja, de perceber e permitir que no processo de ensino-aprendizagem o aluno também seja responsável (LUCKESI, 2005).

Delegar ao aluno a responsabilidade de partícipe do processo de ensino-aprendizagem é dar-lhe autonomia, é valorizá-lo na sua essência. Para Karnal (2016) não deveria haver rivalidade entre aluno e professor, ambos não deveriam ser encarados de forma díspares, dicotômicas, mas duplamente relacionáveis. A ausência de rivalidade não implica, contudo, em ser amigo do aluno. Desta forma podemos considerar que, de acordo com tais pensamentos, não se trata em valorizar um em detrimento do outro, ambos são fundamentais na busca do conhecimento e encontrar o equilíbrio talvez seja um dos possíveis caminhos.

¹ Neste trabalho entendemos por aprendizado significativo aquele em que o aluno consegue fazer conexão entre o conhecimento sistematizado e sua própria realidade.

² O ensino tradicional, nesta pesquisa, é entendido como a centralidade ocupada pelo professor e sua metodologia dentro da sala de aula.

Neste sentido, conforme nos mostra Almeida (2013), o professor deve conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Sendo necessário encontrar equilíbrio móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Muitas vezes, concebemos o modelo tradicional como sendo o mal da educação, tendendo a extirpá-lo, no entanto se buscamos ser bons professores devemos perceber que a ludicidade utilizada em nossas aulas não se opõe ao método ou ao conhecimento formal. A novidade precisa dialogar com a base que a gerou. Ser criativo é colocar maior energia, indo além da repetição, não aquém. Ser criativo é ultrapassar, não reduzir, e mesmo uma aula dita tradicional pode cumprir seus objetivos, impelindo o aluno a refletir, a solucionar problemas reais (KARNAL, 2016).

Neste sentido, é necessário sempre forjar objetivos, saber aonde se quer chegar é fundamental. O diálogo com os alunos é imprescindível, ouvi-los deve ser nosso ponto de partida e não o fim. Sendo, portanto, indispensável uma sensibilidade por parte do educador para refletir se é o momento de retroceder nas suas propostas educativas ou insistir (KARNAL, 2016).

Cavalcanti (2002) afirma que os procedimentos didáticos não são estanques e mecânicos, e mesmo o modo socioconstrutivista³, por exemplo, não visa romper com o modelo convencional, sendo que o mais importante é estimular o pensamento intelectual do aluno. Uma vez estimulado este pensamento, se atribui mais autonomia a ele e este se torna o produtor do conhecimento e não mero receptor.

Jarvilehto (1999 *apud* Assmann, 1988) alega que de acordo com sua teoria do sistema unificado organismo-entorno, o surgimento das formas de conhecimento não está baseado em nenhum processo de transferência do meio para dentro, porque não se tratam de dois sistemas. Neste mesmo sentido, afirma que educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem e não a aquisição de conhecimentos já prontos e disponíveis para sua transmissão. Ele relata que as biociências⁴ descobriram que a vida é basicamente uma persistência de processos de

³ O Socioconstrutivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo com base nos estudos de Vygotsky em que a aprendizagem é um resultado de uma natureza social, cultural e histórica. (BOIKO e ZAMBERLAN. 2001, p. 51).

⁴ Biociências, na visão do autor, se refere aos avanços científicos da Biologia, especialmente em meados do século XX. No seu livro ele relata a importância do encontro entre a Pedagogia e a Biociências. (ASSMANN.

aprendizagem, ou seja, o ser humano consegue se manter de forma flexível e adaptativa à dinâmica de continuar aprendendo, assim processos vitais e processos de conhecimentos são portanto, instâncias semelhantes.

O autor salienta que os indivíduos se adaptam constantemente para sobrevivência da própria espécie; somos herdeiros desta adaptabilidade e, como herdeiros, somos convidados a reencantar a educação no sentido de garantir a nossa própria sobrevivência. Negligenciar este papel da educação é o mesmo que destruir vidas. É nesta perspectiva que o autor conclama a necessidade de reintroduzirmos

[...] na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo haver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Informar e instruir acerca de saberes já acumulados pela humanidade é um aspecto importante da escola, que deve ser, neste aspecto, uma central de serviços qualificados. Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de aprendizagem. (ASSMANN, 1998, p. 29).

Delors (1999 *apud* Luckesi, 2005) salienta, do ponto de vista da filosofia e da pedagogia, quatro pilares para educação no século XXI, são estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e *aprender a ser*, colocando este último como "via essencial" para os outros três. De acordo com ele, nossa tradição educativa está centrada quase que exclusivamente nos dois primeiros pilares indicados: o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Centrada nos "produtos" do conhecer e do fazer que fornecem, respectivamente, o conhecimento estabelecido e o profissional técnico.

É neste contexto que o autor enaltece a importância do *aprender a ser* a partir da (re) organização do campo emocional como sendo uma possibilidade para enfrentar os problemas educacionais. Não que os resultados, o desenvolvimento das capacidades, do saber fazer, não sejam importantes, mas as necessidades vigentes assim como a realidade atual não são as mesmas de outrora. Desta forma, ao buscar o conhecimento de si primeiramente, o ser humano é levado a conhecer e a respeitar o outro nas suas diferenças.

Aprender, ao contrário do que o senso comum nos mostra, não é apenas permitir que o conhecimento se dê pelo acréscimo de saberes, mas sobretudo em mexer nas estruturas mentais⁵ do indivíduo.

1998, p. 49).

⁵ Para Piaget o processo de desenvolvimento na criança se dá por meio de estádios, partindo de realidades

Dito isto, vale ressaltar que a educação não é apenas esta bagagem de conhecimentos acumulados. Estes, por sua vez, precisam estar sempre em consonância com a prática do hoje, com a realidade do educando. Entretanto, adentrar a realidade do aluno é reconhecê-lo enquanto uma pessoa com uma realidade concreta ao seu redor, onde sua própria vida se firma, num tempo e espaço determinado.

1.3 Diferentes formas de ensinar e diferentes formas de aprender

Moran *et al* (2000) mostram que existe uma diferença entre ensino e educação. Partimos da concepção que atualmente se preocupa mais com um ensino de qualidade⁶ do que com uma educação de qualidade. Para eles, o ensino destina-se a ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (Ciências, História, Matemática, etc.) e educação seria um foco para além do ensinar, centrando-se em integrar a vida e o ensino, conhecimento e ética, reflexão e ação; contribui na integração de todas as dimensões da vida ao encontro do caminho intelectual, emocional, profissional que leve o indivíduo à realização e contribuição para a mudança social.

Eles afirmam que ensinar consiste em um processo social de cada cultura com suas normas, tradições e leis, o que não impede que cada pessoa desenvolva seu estilo de aprender e/ou ensinar. Deste modo devemos considerar que, de acordo com a diversidade humana, somos seres dotados de múltiplas inteligências⁷, logo não existe apenas uma única forma de ensinar e nem uma única forma de aprender.

Para Gardner (2009) inteligência é produto de uma operação cerebral e permite ao sujeito resolver determinados problemas ou a criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou uma comunidade. Ela não se constitui isoladamente, dependendo também do meio externo para se desenvolver. Segundo o autor, além da inteligência estar diretamente ligada à carga genética, ela pode se desenvolver cada vez mais a partir de

sensíveis e concretas até chegar ao nível complexo de abstração. Para mais informações acerca do assunto, consultar: PIAGET. J.; INHELDER. B. A representação do espaço na criança. Porto Alegre, Artes médicas, p.507, 1993.

⁶ DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS (2007) salientam que o próprio conceito de qualidade precisa ser repensado. No entanto, o que Moran *et al* (2000) quis apresentar é a diferença entre os termos: ensino e educação.

⁷ A Teoria das Múltiplas Inteligências é uma teoria que ocorreu nas últimas décadas em que a inteligência humana passou de singular para plural (GARDNER, 2009, p. 16-17).

estímulos do ambiente, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis, entre outros. Logo, para ele o problema da nossa cultura secular moderna, principalmente nas escolas, é de concebermos a inteligência como uma combinação de determinadas habilidades lógico-matemáticas e linguísticas em detrimento de tantas outras.

Restrepo (1998 *apud* Antunes, 2006) afirma que nossas escolas são autênticas herdeiras da tradição audiovisual, de tal modo que para assistir⁸ à aula bastava ao educando ter um par de olhos, ouvidos e mãos, excluindo os demais sentidos e o resto do corpo. Além da inteligência lógico-matemática, possuímos muitas outras competências, dentre as quais, em sua teoria de Múltiplas Inteligências, Gardner (2009) menciona a musical, espacial, corporal-cinestésica⁹, interpessoal, intrapessoal, naturalista e por fim, a inteligência existencial. Entretanto, umas podem vir a ser mais aguçadas que outras, e um indivíduo não possui, necessariamente, todas.

Assim, conforme salienta Antunes (2006), o trabalho com múltiplas inteligências visa, antes de tudo, perceber o ser humano de forma mais ampla, complexa, sem, contudo, diminuir qualquer outra forma de competência. Ao se ter em mente que os alunos possuem talentos diferenciados, podemos considerar que o modelo nivelador de boa parte de nossas escolas sufoca aptidões específicas dos aprendizes ao promover apenas uma metodologia de ensino. Há alunos que possuem maior facilidade em aprender com uso de imagens, alguns com sons, outros com aulas expositivas e assim por diante. Nesta perspectiva os autores evidenciam que

[...] aprendemos mais, quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando uma completa a outra. Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social (MORAN *et al*, 2000, p. 2).

Diante deste aspecto observamos que quanto mais o educador visar uma educação de forma integral, no sentido de abranger os vários campos supracitados, mais chances os alunos terão de se desenvolver intelectualmente. Ao estar munidos de diversas ferramentas metodológicas o educador estabelece pontes entre o conteúdo a ser trabalhado e o meio pelo qual o educando possui maior facilidade em aprender.

⁸ Veja que o autor utiliza o verbo assistir no sentido de apelar para dois únicos sentidos a ser utilizado pelo aluno: visual e auditivo, sem nenhuma aproximação, diálogo com o que está sendo ensinado pelo professor.

⁹ A inteligência corporal-cinestésica abrange não apenas os músculos e o movimento, não apenas a agilidade e destreza das ações corporais amplas, como também as de sensibilidade mais sutis e mais finas (ANTUNES, 2006, p. 25).

É dentro desta perspectiva que entra em cena o papel das diferentes metodologias de ensino. Primeiramente de compreender que na diversidade de uma sala de aula o alunado não aprende de forma homogênea, possuindo necessidades específicas que requerem ser atendidas. Segundo porque estas metodologias permitem o desenvolvimento pleno das suas habilidades evocando o campo intelectual, social e emocional dos aprendizes através de estímulos.

Desta maneira, ao conciliarmos diferentes instrumentos pedagógicos estamos promovendo uma educação lúdica, seja por fugir do rotineiro atendendo as especificidades dos alunos, seja pelo papel ativo que eles desempenhariam ao serem envolvidos nas atividades. Dentre os diversos recursos podemos citar os audiovisuais (músicas, imagens, vídeos), danças, brincadeiras, construção de maquetes, jogos, jornais e revistas, e aulas informais, entre outros. Neste sentido, o uso destes meios se apresenta como forma de incitar o pensamento do educando, mediante o prazer e o estímulo de suas competências.

Para Moran *et al* (2000) os vídeos, por exemplo, exploram também o ver, colocam diante de nós os cenários, cores, relações espaciais, imagens estáticas e dinâmicas, câmaras fixas ou em movimento, personagens quietos ou não. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam, enquanto o narrador costura as cenas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. O jovem vê para compreender a linguagem audiovisual, desenvolve atitudes perceptivas como a imaginação enquanto a linguagem escrita desenvolve mais a organização, a abstração e a análise lógica. A música e os efeitos sonoros servem como evocação de situações passadas próximas às personagens do presente e cria expectativas e meios para dialogar com determinados conteúdos.

De certo, devemos atentar que estes recursos perpassam a ideia de simplesmente serem apresentados aos alunos, não podendo ser introduzidos sem preparação, intencionalidade e critérios. São mecanismos que como outros quaisquer precisam ser bem trabalhados, mediante objetivo de chegar ao educando de uma maneira mais facilitadora, sempre o instigando neste processo de ensino-aprendizagem.

1.4 Tecnologia e o fazer pedagógico

Karnal (2016) afirma ser muito comum no Brasil confundir a utilização dos recursos tecnológicos como ser criativo, o que é deveras questionável, uma vez que uma aula tradicional pode vir a ser mais revolucionária do que outra que faz uso destes meios sem a

devida preparação, ou seja, velhos modos são reproduzidos com estampa nova. Para ele, não podemos ser apocalípticos e negar a presença deste fenômeno, como também não podemos acreditar que as máquinas por si só melhoram o conhecimento e a criatividade.

Nas palavras de Assmann (1998), está surgindo uma hipótese desafiadora: a humanidade entrou numa fase na qual nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão dos espaços do conhecimento, a internet é um exemplo disso. Parece, diz o autor, ter surgido uma brecha entre acumulação do capital e a explosão e difusão dos conhecimentos, cabendo à educação se valer desta possibilidade.

Tendo em vista a facilidade de acesso à informação pela internet nos dias atuais é preponderante a filtragem e checagem destas informações, especialmente nós, enquanto educadores comprometidos com um ensino de qualidade.

Oliveira *et al* (2015) dizem que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula. Para eles, as tecnologias fornecem recursos didáticos apropriados às diferenças e necessidades específicas do aluno. Neste sentido, para Moran *et al* (2000) o professor ao buscar integrar os meios telemáticos, os audiovisuais, os textuais e musicais deve encontrar a forma mais adequada de integrá-los paralelos ao conteúdo trabalhado, de modo que no seu fazer pedagógico todos se sintam contemplados. No entanto, muitas vezes o que vemos acontecer nas escolas são situações completamente antipedagógicas: professor que, cansado, resolve “descansar” de lecionar e lança mão de um filme, nem sempre de boa qualidade ou, o que é mais frequente, apenas ligeiramente relacionado com o conteúdo (PUCCI; OLIVEIRA, 2007).

Quando nós professores nos propomos a fazer uso de novos métodos pedagógicos é necessário saber o que se quer trabalhar, qual recurso é mais viável, como desenvolveremos tal assunto e quais objetivos desejamos alcançar. Assim, sendo o professor o mediador do saber é imprescindível que o meio a qual ele recorre facilite o processo, indague, questione, leve o aluno à pesquisa, ao pensamento reflexivo.

Pucci e Oliveira (2007) apresentam-se como favoráveis à experiência dos sujeitos dentro da sala de aula, ressaltando alguns perigos que os recursos tecnológicos podem nos oferecer. Para eles, quando usamos um instrumento tecnológico, surge a situação contraditória de substituir a relação professor-aluno por duas relações: a relação professor-instrumento e a relação instrumento-aluno. Ou seja, separa-se o aprendiz do mestre. Introduce-se um intermediário que tende a objetivar as relações professor-aluno. Esse intermediário, o

instrumento, sai fortalecido e substitui o contato humano. Todavia, é inegável que a utilização destas metodologias não visa substituir o papel preponderante dos sujeitos em sala, seu uso deve, contudo, servir para estreitar laços de amizade, cooperação e profissionalismo.

É perceptível a realidade desoladora brasileira no que tange à realidade escolar pública. Nunes (2009) salienta que muitos dos problemas enfrentados na utilização de tecnologia vêm pelo próprio despreparo dos professores que não tiveram acesso a esses meios em sua formação, tanto quanto da própria instituição que muitas vezes não possui equipamentos adequados. Neste mesmo sentido, Oliveira *et al* (2015) ressaltam que muitos podem ver nas tecnologias ótimas ferramentas de melhoramento da educação, no entanto a sua incorporação nas escolas enfrenta muitos problemas. Além das lacunas geradas na formação docente devido a ausência de aparatos tecnológicos, o desafio pode estar associado à precariedade na qual o seu trabalho é submetido.

A utilização de diferentes metodologias em sala de aula se apresenta como fontes alternativas para levar ao aluno um processo de aprendizagem significativa, mas tais ações não dependem unicamente do educador. Certamente, ao propormos o novo, o criativo nas aulas, esbarraremos em algumas dificuldades. Sampaio e Marin (2004) afirmam que na análise da precarização do trabalho dos professores se encontram diferentes facetas que o caracterizam, como por exemplo: baixos salários, carga horária acentuada, tamanho das turmas, rotatividade dos docentes pelas escolas, e não habilitação na área. Todos estes aspectos dificultam e muito o fazer pedagógico.

Para as autoras, todas estas facetas se inter-relacionam, e a desvalorização do docente acarreta em baixos salários, que por sua vez leva o professor a trabalhar mais de um turno, seja na mesma escola ou escolas diferentes. As turmas avolumadas e a própria rotatividade do educador dificultam uma relação mais próxima entre aluno e professor, o que faz com que ele não acompanhe o processo de desenvolvimento do seu alunado.

Diante disto, torna-se evidente que a situação desoladora do professorado culmina na dificuldade de introdução de novas metodologias em sala de aula, porém, tais situações não podem ser vistas como empecilhos para o seu fazer pedagógico. Salientamos que o aluno deve ser sempre o foco no processo de ensino-aprendizagem, logo, apesar dos inúmeros entraves e da própria estrutura escolar, é possível promover aulas lúdicas com os recursos que ela dispõe.

Deste modo, concluímos que sendo a ludicidade qualquer atividade que objetiva potencializar o processo de ensino-aprendizagem através do envolvimento e prazer e, que

marca toda a existência humana, a sua aderência na educação se torna relevante. Ao conscientizarmos que somos seres únicos e dotados de múltiplas inteligências, a utilização de diferentes metodologias se apresenta como maneira de lançar o olhar sobre o aluno como sujeito ativo neste processo. Além destas diferentes metodologias apresentarem alto potencial para estimular o pensamento reflexivo e o desenvolvimento de suas habilidades. Contudo, ao estarmos imersos numa sociedade caracterizada por mudanças, mais precisamente a tecnológica, não caímos no erro de pensar que apenas o uso de meios técnicos são suficientes para promover aulas lúdicas quando estes não são utilizados de forma adequada.

Diante do que foi exposto o capítulo seguinte discorrerá sobre o papel da ludicidade no ensino de Geografia encarando o uso de diferentes instrumentos como meio de proporcionar um ensino mais prazeroso e interessante para o educando. Além de abordar os principais movimentos da renovação desta ciência que sinalizaram uma mudança teórico-metodológica da prática docente a fim de tornar o conhecimento acadêmico mais próximo do aluno valorizando seu ser histórico.

CAPÍTULO 2 - (RE)ENCANTANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

2.1 Trajetória geográfica: breves considerações

Muitas têm sido as pesquisas na linha de ensino de Geografia no Brasil com o intuito de compreender suas peculiaridades e indicar caminhos que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do alunado e na formação cidadã. Orientações pedagógicas e da Ciência Geográfica assumem papel fundamental, principalmente a partir da década de 1990, posterior ao movimento de renovação da Geografia tanto acadêmica quanto escolar. No entanto, as dificuldades enfrentadas por esta disciplina remontam desde seu passado, quando esta começa a se concretizar enquanto ciência no século XIX (CAVALCANTI, 2010).

De acordo com Cavalcanti (2010), a partir deste movimento vemos a predominância de dois núcleos principais. De um lado temos a Geografia dita tradicional que apresentava os fenômenos naturais e humanos desvinculados, além de ser marcada pela decoreba de nomes sem análise profunda dos fenômenos e sua conectividade. Do outro, a Geografia denominada como crítica. Esta última visava atribuir ao ensino de Geografia um significado mais social, questionava sua estrutura dicotômica, fragmentada e estanque. Neste sentido, esta proposta se apresentava com uma nova estrutura, cujo eixo orientador era o espaço e suas contradições sociais.

Castellar (2005) salienta que neste processo de renovação da Geografia, o desejo maior era fazer que a disciplina perdesse o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional. Para a autora, essas críticas, apesar de contundentes, parecem não terem sido incorporadas porque, concretamente, as mudanças foram pouco significativas. Segundo ela, no diálogo entre o pensar pedagógico e o saber geográfico o que menos se ensina aos estudantes é ler o mundo. Para a autora, a partir da leitura do mundo, ou seja, quando se procura compreender o significado dos fenômenos e não apenas a percepção das formas, a Geografia poderia perder este rótulo de matéria meramente decorativa.

Já na década de 1970, vemos eclodir a Geografia Humanista que, pautada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo, privilegia o singular e não o particular e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base da inteligibilidade do mundo real. Destarte, o lugar passa ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço, para muitos autores, recebe o significado de espaço-vivido (CORRÊA,

2000). Desta maneira, ao refletir sobre os estudos de Holzer sobre a Geografia Humanista, Corrêa afirma que

[...] no estudo do espaço no âmbito da Geografia Humanista consideram os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência. Esta temática do espaço vivido tem suas raízes na tradição vidaliana e também na Psicologia Genética de Piaget¹⁰ (HOLZER, 1992 apud CORRÊA, 2000, p.31).

O processo de ensino-aprendizagem tanto na visão vidaliana quanto na Psicologia Genética de Piaget encontram-se fundamentados na experiência que o educando traz de sua história de vida, no saber que ele adquire a partir destas experiências, do manuseio de objetos concretos, respectivamente.

Para La Blache (1928), o ensino geográfico atribui ao mestre obrigações particulares. É necessário ir além das meras descrições e isso implica em apoiar-se em realidades sensíveis¹¹, recorrer às impressões e à experiência despertando o espírito de observação e não apenas um esforço da memória dos alunos.

No entanto, estas experiências por si só são vãs quando o professor não detém o conhecimento teórico/científico necessário. Neste sentido, diz o francês, o ensino da Geografia na escola primária é um dos ensinamentos sobre o qual menos ideias possuímos julgarmos ser fácil a explicação da Ciência Geográfica e que isso não exige amplas reflexões. Logo, a forma com que muitas vezes se dá o ensino nos faz esquecer da base científica¹² em que descansa e os esforços de investigação e de especulação que custaram as noções que hoje nos parecem modestas. La Blache (1928) ao fazer referência às dificuldades da Geografia na década de 1920 nos dá condições de aferir que tais problemas ainda continuam muito atuais.

Cavalcanti (2010) afirma que na década de 1990 foram surgindo propostas alternativas mais articuladas e orientações pedagógico-didáticas definindo o papel relevante da Geografia. Assim, reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade

¹⁰Para entendermos um pouco da Psicologia Genética de Piaget, Cunha (2008) salienta que alguns conhecimentos só podem ser obtidos por meio do contato direto da pessoa com os dados do mundo empírico. Segundo o autor quando dizemos “está chovendo lá fora”, esta é uma afirmação proveniente da experiência de ter ido lá fora e/ou constatado um fato por intermédio dos órgãos dos sentidos (CUNHA, 2008, p.1).

¹¹ Vale ressaltar que esta ideia do conhecimento se apoiar em realidades concretas/sensíveis e do processo de aprendizagem do indivíduo já vinham sendo discutidas na época ou anterior à ela por outros profissionais interessados na área do conhecimento, e um dos principais representantes foi o psicólogo Jean Piaget. Para mais informações, consultar: PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. Revista FACEVV, vol. 1., 2009. Número 2. p. 22-35.

¹² Custaram-nos mais de 4 mil anos de investigações, de cálculos, de medidas e explorações para que hoje em dia tivéssemos com relativa exatidão a posição dos principais lugares e, graças a instrumentos cujo aperfeiçoamento tardou-se bastante em alcançar (LA BLACHE, 1928, p. 19).

globalizada, urbana, informacional e tecnológica requeriam uma compreensão do espaço que incluísse a subjetividade, o cotidiano, as multiescalaridades e as diferentes linguagens (imagética, audiovisual, escrita entre outras) do mundo atual. Visto que o mundo nos fala de diferentes formas, estas últimas, frente às novas propostas pedagógicas, visam apontar também para uma mudança dentro da sala de aula em que, compreendendo a diversidade dos sujeitos, aspiram em atuar de forma a considerar tais subjetividades e as experiências vividas dos educandos.

Deste modo, vale ressaltar que a utilização de diferentes recursos didáticos não é garantia de aulas lúdicas. Estes recursos são meios que podem potencializar as aulas quando utilizados de forma adequada, mas a ludicidade em si ultrapassa seu uso, na medida em que, necessita que as atividades propostas despertem nos alunos o espírito de prazer e envolvimento, assim como no professor.

2.2 Falhas didático-conceituais: alguns apontamentos

Na construção do conhecimento sobre o ensino de Geografia, devemos considerar como dimensão importante a ação mediadora do professor e a aproximação que ele busca fazer entre os saberes prévios dos alunos e o conhecimento sistematizado da Ciência Geográfica. No entanto, para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, é fundamental a reflexão acerca de alguns problemas frequentes no ensino geográfico que muitas vezes praticamos sem perceber. Na medida em que retificamos estes equívocos, propomos uma dimensão didática capaz de harmonizar os diferentes conhecimentos, além de uma postura mais crítica em que o professor toma de si mesmo e de seu trabalho (SOUZA e CASTELLAR, 2016). E este papel ativo acaba por vezes sendo dirigido ao professor por este ocupar papel fundamental dentro de uma sala de aula.

Para Souza e Castellar (2016), a conscientização das nossas falhas, para nós professores, deve ser o ponto de partida para ascendermos ao espírito científico, opondo-se às verdades que muitas vezes nos são transmitidas e que, sem os devidos questionamentos, reproduzimos. Dessa forma, segundo eles, para vencermos os obstáculos epistemológicos, devemos estar em constante processo de vigilância epistêmica, sob pena de ocorrer o enrijecimento do conhecimento e, dessa forma, não obtermos o desenvolvimento desejado.

Há uma forte influência do ensino tradicional na disciplina, principalmente no que consiste a pesquisa de caráter empirista da Ciência Geográfica. Os autores afirmam que a

experiência primeira é sempre um obstáculo para cultura científica, sendo pitoresca, concreta, natural e fácil, basta descrevê-las para que assim a compreendamos. Deste modo, a importância dada à observação como atividade-fim, são considerados obstáculos na medida em que a realidade é concebida pela empiricidade do fenômeno e por julgar os aspectos óbvios da percepção sem um maior aprofundamento no fenômeno estudado (SOUZA e CASTELLAR, 2016).

Assim, vemos que a observação primeira da realidade é considerada importante na construção do conhecimento sobre a Geografia, no entanto, ela deve ser mais especulada. Bachelard (1996 *apud* Souza e Castellar, 2016) salienta que o objeto nunca é aquilo que se mostra, por isso há necessidade de trazer à tona o maior número de explicações do fenômeno depois de observá-lo com cuidado. A depender do ponto de vista, a observação primeira pode ser equivocada e obstaculizar o conhecimento.

Sabemos que muitas vezes as aulas de Geografia realizam-se dentro de uma sala e o trabalho de campo talvez seja o único momento de exploração dos seus conteúdos num ambiente diferente/exterior, etc. Deste modo, podemos caracterizar o trabalho de campo também como um momento lúdico que, justamente pelo fato deste sair da rotina de sala de aula, e se bem mediado, pode contribuir muito ao processo de ensino-aprendizagem. Neste mesmo raciocínio, La Blache (1928) ressalta que não basta apenas tirarmos os alunos de dentro de sala e começarmos a apresentá-los a morfologia da Terra. É necessário levá-los a compreender as relações que se dão no espaço entre homem e natureza, como as formas naturais determinam certos comportamentos humanos e como o ser humano, com sua inteligência, interfere sobre tais formas de acordo com seus interesses.

Também discorrendo sobre desafios do ensino de Geografia, Cavalcanti (2010) afirma que ainda existem alguns desafios que ainda precisam ser superados. Dentre estes desafios podemos sinalizar: o aluno e sua motivação para a aprendizagem, as condições de trabalho, a aprendizagem em Geografia, a Geografia e sua contribuição para compreender a espacialidade contemporânea, entre outros.

A escala local, por exemplo, deve ser utilizada, não apenas como ponto de partida, mas como algo a ser trabalhado constantemente. A autora aponta que a aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa. Deste modo, faz-se interessante para o próprio aluno que o estudo do lugar esteja sempre relacionado aos fenômenos em outras escalas, não tendo, portanto, o fim em si mesmo. Assim, ao fazer uma abordagem multiescalar buscar-se-á quebrar com a dicotomia e exclusão dos fenômenos

sejam locais ou globais e compreendê-los nas suas relações. Para ela, devemos entender o lugar não só como mera localização de algo e como experiência cotidiana, identitária, mas também como uma instância que permite perceber diferenciações, fazer comparações e compreender processos que evidenciam as relações entre o local e o global.

Para Cavalcanti (2010) a meta de formação de conceitos geográficos no ensino tem sido delineada desde a década de 1980, quando se compreendeu que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar e de perceber a realidade. De acordo com a autora, os resultados das investigações apontam que os professores não têm pautado o ensino de Geografia pelo objetivo de formar conceitos geográficos. Neste sentido, quando o livro didático traz esses conceitos, alguns professores consideram essa abordagem muito teórica e dizem que se trata de um “conteúdo pesado”; eles os veem como definições a serem “passadas” aos alunos e não como conceitos a serem construídos conjuntamente¹³.

Castellar (2005) enfatiza que saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a sua realidade e possa comparar diferentes situações, o que concretizaria a educação geográfica dando validação ao seu discurso. Para isto, segundo a autora, é necessária uma mudança de postura do docente em relação ao *como, para quê e para quem* ensinar Geografia escolar. Para ela, a ação docente está, portanto, relacionada aos objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade enquanto cidadão. Castellar (2005) salienta que essa reflexão nos conduz na direção da articulação entre o conteúdo específico e a metodologia do ensino de Geografia, revelando que a concepção que temos de Geografia deve estar relacionada com a concepção pedagógica. A ênfase no ensino deveria ser em se criar condições para a aprendizagem e não puramente no conteúdo e nos resultados. É necessário maior atenção em como o conteúdo é desenvolvido,

¹³ Para mais informações acerca do assunto, consultar: KAERCHEER, Nestor André. A Geografia escolar: gigante de pés de barro, comendo pastel de vento num Fast Food? Terra Livre: Presidente Prudente. Ano 23, V.1, nº 28, Jan-Jun/ 2007. p.27- 44.

como o aluno adquire o seu conhecimento e como ele chega a construir os conceitos científicos.

Deste modo, a autora afirma que a dimensão pedagógica em que acreditamos para realizar um trabalho escolar significativo visa uma prática educativa fundamentada numa teoria que possa inovar na metodologia do ensino e no currículo escolar. Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem.

Kaercher (2007) relata que ainda predomina dentro da sala de aula a Geografia mnemônica, meramente informativa na sua versão empobrecida. Um somatório de informações¹⁴ sem ligação com a vida dos alunos. Para ele, os conceitos geográficos tais como

[...] espaço, natureza, sociedade, lugar, paisagem, região vistos durante o ano parecem dados ou subentendidos *a priori*, compreendidos pelo simples fato de serem citados. Não há construção destes conceitos, menos comum ainda seu questionamento. Acredito que seja papel fundamental do professor de Geografia que ele, ao citar os conceitos, procure questioná-los, relativizá-los, mostrando que eles podem ter leituras distintas, e até contrárias, já que são conceitos construídos, e, como tal, passíveis de controvérsia (KAERCHER, 2007, p.41).

Assim, como nos aponta a fala, podemos perceber o quanto as aulas de Geografia ainda enfrentam grandes dificuldades, justamente pelo fato de muitas vezes ignorarmos aquilo que é intrínseco dela. Segundo o autor, é comum atribuímos a não eficácia das nossas aulas aos alunos, rotulando-os com certa negatividade: “eles não querem nada”, “este é o ritmo deles” e assim seguimos sem sequer refletir a nossa própria prática pedagógica. Acabamos por transferir nosso desencanto com a profissão, devido a uma série de fatores como infraestrutura da escola, desvalorização salarial entre outras, para o desencanto com os alunos. Para o autor uma simples reflexão pode nos levar a um salto epistemológico e pedagógico importante, inserindo-nos como parte integrante neste processo. No entanto, não devemos temer as respostas advindas com estes questionamentos, eles são necessários e tem muito que dizer sobre nós. Deste modo, para ele as dificuldades dos educandos podem vir a ser porque nossas aulas, nossas tarefas e/ou desafios cognitivos que propomos muitas vezes são enfadonhos e desestimulantes.

¹⁴ Neste ponto a Geografia é comparada com quase uma revista de variedades que, em vez de falar de gente famosa e/ou rica, fala de lugares diferentes/exóticos (KAERCHER, 2007, p. 30).

Parece, prossegue Kaercher (2007) que a Geografia exige pouco do cognitivo, quase não há exposição de alguma linha de raciocínio e sua posterior discussão. Assim, o professor não sabe onde quer chegar com o seu dizer, resultando, contudo, na dispersão dos alunos. O que predomina, hegemonicamente, na Geografia escolar, é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Para o autor, acreditamos que tudo cabe como sendo Geografia, no entanto poucas vezes relacionamos os assuntos com as categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem e lugar). Ao trabalharmos assuntos que remetem a países, continentes, povos, com suas características naturais e econômicas parece não ser necessário explicar o porquê isso pode ser encarado do ponto de vista geográfico. Ou seja, não carecemos justificar porque isso é Geografia, pelo simples fato de que falamos de lugares, de espaços. Logo o simples gesto de citar nomes de lugares já se caracteriza como sendo Geografia, não precisando de justificativas, como se ela “falasse” por si só.

Resende (1989) salienta que um problema anterior e transcendente ao que vive atualmente a Geografia, diz respeito à própria sobrevivência enquanto ciência. Segundo ela, apenas este problema seria suficiente para alimentar indefinidamente a crise da Geografia ainda que muitos outros fossem satisfatoriamente resolvidos. Podemos inferir, de acordo com a autora, que tal crise vivida pela Ciência Geográfica não se deu/dá apenas dentro da sala de aula, em que consiste na metodologia do ensino, mas é algo que a acompanha desde sua gênese. Neste sentido, uma das falhas mais graves do ensino seria desprezar o ser histórico da Geografia e, conseqüentemente, o ser histórico do aluno. Ao acolhermos o educando com sua realidade, a Geografia não se torna alheia a ele e esta atitude redefine a relação de professor-aluno, construindo o caminho do conhecimento, da descoberta e recriando a Ciência Geográfica, ressalta a autora.

Ainda no raciocínio de Resende (1989) ao contrário do que tantas vezes acreditamos, não se trata de um pré-saber e nem tampouco de um obstáculo ao saber acadêmico. É um saber como qualquer outro e, mais que isso, um saber que, se devidamente considerado, pode sem dúvida alguma facilitar o acesso desses alunos ao conhecimento científico da Geografia. Uma Geografia que não apenas cumpra o papel de intrigar o aluno, mas que partindo da verdade do aluno, do seu saber real, de sua inquietação real, possa transcendê-lo elevando esse saber, sem ignorá-lo, nem destruí-lo, ao patamar do rigor científico. Assim o espaço real é sentido, experimentado ao passo em que é produzido pelas relações de trabalho, as marcas do homem na natureza e as marcas do homem no próprio homem. Neste sentido, a autora elabora o conceito de espaço real que para ela é, pois

[...] a luta pela sobrevivência, com a sua cota compulsória de medo, solidão, dor, morte, mas também de astúcia e arte em relação à natureza, bem como de tensão velada ou ostensiva face às normas da divisão social do trabalho, que forja essa visão particular, essa maneira própria de encarar a relação indivíduo/espaço que chamamos espaço real. Subordinada à lógica do trabalho, essa percepção do espaço está também visceralmente ligada à experiência vivida (RESENDE, 1989, p. 132).

Todos estes problemas são muito comuns nas aulas de Geografia. Para Souza e Castellar (2016) o livro didático é o principal meio de referência para selecionar os conteúdos e a aula expositiva o procedimento didático central. Na falta da exposição, a leitura de texto do livro didático e ou a cópia dos conteúdos reproduzidos no quadro compõem a estrutura central das aulas de Geografia. Neste sentido, os autores afirmam que essa postura ocorre, pois se acredita que caso os conteúdos não sejam apresentados e explicados com antecedência, os alunos não conseguirão desenvolver as atividades/exercícios, portanto, não compreenderão a matéria.

Nesta perspectiva, Torres e Santana (2009) afirmam que o livro didático é adotado como apoio ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários, tanto como fonte de ensino por parte dos professores quanto para o aprendizado pelos alunos. Deste modo, para que seja utilizado em sala é necessário que seja feita uma análise mais detalhada sobre os conteúdos presentes e, a partir de tal análise, propor atividades lúdico-pedagógicas que almejem melhorar o aprendizado dos alunos.

Para os autores torna-se cada vez mais importante que os professores conheçam bem os variados meios de apoio que podem ser utilizados para melhorar o desempenho das atividades propostas para os alunos. Além disso, é fundamental que os docentes sejam capazes de saber escolher e organizar as melhores atividades para determinados conteúdos. Tais atividades, por sua vez, podem variar também de acordo com o assunto a ser discutido, cabendo ao professor o bom senso de escolher aquele que melhor se adeque ao objetivo proposto.

Diante do que inferimos sobre os emblemas enfrentados pela Geografia escolar, podemos concluir que uma transformação passa também pela de postura do professor, principalmente no que consiste na sua conduta teórico-metodológica dentro da sala de aula abarcando, sempre que possível, o ser histórico dos educandos. Talvez seja este o único caminho que nos capacite a recriar a Ciência Geográfica atual (KAERCHER, 2007, RESENDE, 1989).

2.3 O lúdico na Ciência Geográfica

Ao retomarmos o conceito de lúdico podemos perceber que este se define como sendo qualquer atividade que tem por objetivo o oferecimento de um aprendizado significativo através do envolvimento e prazer. Assim, a utilização de diferentes recursos, inclusive tecnológicos, podem propiciar momentos lúdicos em nossas aulas. No entanto, para se propor uma aula lúdica não necessariamente precisam ser realizadas atividades mirabolantes.

A utilização de diferentes recursos pedagógicos, numa perspectiva lúdica, também está presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁵ (BRASIL, 2017) como uma proposta de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Utilizar diferentes linguagens como a verbal (oral ou visual-motora), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas propiciam um processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes.

Para Cavalcanti (2010) o uso de linguagens alternativas para além do livro didático são formas de linguagem além da verbal, em que podemos destacar diferentes gêneros de texto, filmes de ficção, documentários, músicas, fotografias, textos jornalísticos, teatro, charges, internet, entre outros que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos por estar próximo à sua realidade cotidiana.

Segundo a autora muitos professores têm procurado ser inovadores, buscando, na maioria das vezes, variar seus métodos, procedimentos e linguagens. No entanto, parece que tais atividades ainda precisam estar mais articuladas aos conteúdos e cotidiano das aulas, para além da mera ilustração de temas, possibilitando o diálogo com o saber sistematizado. É também importante, diz a autora, entender que as relações estabelecidas entre professores e alunos não são puramente cognitivas e racionais, nem estão pré-estabelecidas e garantidas pelos papéis que cada um cumpre no processo. Assim, pensar em aulas lúdicas também envolve relações abertas, dialógicas, fundamentais para a motivação dos estudantes.

Diante de tudo isso, por fim, mencionamos o trabalho de Oliveira Júnior e Girardi (2011) que, em análise sobre diferentes trabalhos acerca do conceito de diferentes linguagens no seu aspecto lúdico no ensino de Geografia, revelam que a utilização de diferentes recursos

¹⁵ Em relação às suas recomendações pedagógicas e sua base ideológica, a BNCC vem sendo muito criticada. Para mais informações acerca do assunto, consultar: CALLEGARI, Cesar. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação. 2018. GIROTTO, Eduardo Donizeti. dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. 2016

pedagógicos aplicados aos campos da Geografia tem como busca a invenção de processos de recriação, adaptação, de transformar conhecimentos acadêmicos em conteúdos escolares. Deste modo, o processo de escolha de qual ou quais linguagens utilizar deve ter como meta uma forma de levar ao aluno o conhecimento sistemático através de uma maneira próxima a sua cultura.

Para os autores as linguagens no ensino de Geografia devem ser vistas como viabilizadoras no processo de produzir o mundo, e não, apenas, como elementos do ato comunicativo. Ou seja, é necessário entendê-las não estritamente como elemento de um processo de comunicação, mas como fundamento de um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço. Neste sentido, eles afirmam que

[...] o mundo produz linguagens tanto quanto linguagens produzem o mundo. Neste encaminhamento, não é somente o conteúdo do produto das linguagens que está em evidência, mas a própria natureza das linguagens, os modos como operam, o que mobilizam, ao que dão língua. Em outras palavras, as próprias linguagens são tomadas como obras humanas nas quais se pode ou não, se consegue ou não dizer algo. A escolha de uma linguagem para dizer alguma coisa, para criar alguma coisa é já uma escolha que definirá o conteúdo que será dito. Forma e conteúdo não se desgrudam, não se separam, mas antes se coadunam na gestação de pensamentos e obras (OLIVEIRA JÚNIOR e GIRARD, 2011, p.4).

Nas palavras dos autores, a escolha de determinado recurso é capaz de induzir o conteúdo a ser ministrado e vice-versa, ambos conversam entre si e são produtores do mundo. Ao falar da conquista e formação do território brasileiro e suas diferentes ocupações pelos povos, por exemplo, a utilização de um filme/documentário pode retratar tal episódio com mais fidelidade apesar dos interesses e época de quem o elaborou. Assim, Oliveira Júnior e Girardi (2011) afirmam que as estruturas da linguagem audiovisual (do cinema ou da televisão) devem ser conversadas com os alunos em paralelo com os conteúdos e não apenas dizendo: “vejam como é a Europa ou a África ou como são os vulcões ou o deslocamento das geleiras”. Tais conteúdos não devem somente ser apresentados, mas questionados principalmente no que tange a sua relação com a sociedade.

Deste modo, para os autores são criativas aquelas ações docentes que utilizam-se de obras em uma ou diversas linguagens para ensinar algo ou motivar os alunos na direção da aprendizagem a algum conceito ou informação.

Uma aula de Geografia que se diga lúdica deveria buscar envolver o aluno neste processo de ensino-aprendizagem, em que o educador ao buscar fazer conexões entre o saber vivido e o saber acadêmico concretize tal ato. Neste sentido, a utilização de diferentes recursos pedagógicos servirá como um canalizador capaz de auxiliar o professor nas suas

aulas, sendo, sem dúvida alguma, importante, que ele detenha um forte aporte teórico. Deste modo mais condições seriam criadas na tentativa de tornar o ensino mais prazeroso tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Assim, conforme salientamos, muitos são as falhas que cerceiam o ensino geográfico, sendo o didático e o epistemológico os mais frequentes. Logo podemos concluir que o papel ativo por parte do professor ainda se mostra como fundamental na busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Tais mudanças dependem de outras instâncias, porém é possível algumas transformações ordinárias na busca de maiores êxitos no ensino de Geografia, seja nas propostas de diferentes recursos metodológicos como auxílio ao fazer pedagógico seja na busca de uma formação mais sólida acerca dos conceitos geográficos.

Tendo em vista as especificidades da Geografia escolar e o papel fundamental empregado pelo professor e aluno dentro da sala de aula o capítulo seguinte irá investigar o uso de atividades lúdicas no CASB.

CAPÍTULO 3 - O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL ANTÔNIO DA SILVA BERNARDES- CASB

O presente trabalho debaterá o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em Geografia em uma escola da rede municipal de Viçosa-MG. Neste sentido, o local desta pesquisa compreende a Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes e os sujeitos estudados abrangem a professora de Geografia e os estudantes do 9º ano do ensino fundamental II.

A escolha da escola se deu por dois motivos: primeiro por ser o local onde vivenciamos experiências gratificantes como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e por termos atuado em tal escola como monitora voluntária do programa Mais Educação do governo no ano de 2016. O segundo motivo está relacionado ao acolhimento e abertura que a escola teve à pesquisa.

A opção por estes agentes, professora e alunos, se justifica pela necessidade de analisar a ludicidade a partir da perspectiva tanto da professora quanto dos estudantes. Deste modo, foi realizada uma entrevista semiestruturada direcionada à professora de Geografia, sendo esta gravada e transcrita com a devida autorização, e dois questionários¹⁶ para os alunos a fim de identificar suas concepções sobre o lúdico no ensino geográfico.

3.1 Histórico da escola e caracterização dos sujeitos

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017), a Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes situa-se no centro de Viçosa-MG e atende a modalidade pré-escolar (Educação Infantil), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e anos iniciais e finais do Ensino fundamental. A escola serve a população do município de Viçosa e atende as comunidades rurais e suas imediações. Sua estrutura física é composta por três pavimentos

¹⁶ Para a organização dos questionários e entrevista, tomamos por base algumas questões trabalhadas pelo professor Kaercher (2004) em sua tese de doutorado intitulada “A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica”. A escolha por aplicar os questionários foi devido à dificuldade em retirar os alunos de dentro da sala de aula para entrevistá-los individualmente, mesmo compreendendo que questionários estruturados costumam ser menos flexíveis. Esta dificuldade não existia no que se refere à professora, optamos por entrevistá-la devido a possibilidade de poder extrair mais questões, o que tornou a conversa mais natural e fluída.

com salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório e espaço livre para atividades recreativas, entre outros. Em relação aos recursos didáticos a escola conta com um aparelho de TV 32, um aparelho DVD, aparelho de vídeo cassete e dois projetores multimídia, caixa de som, etc. Em relação a sala de informática, esta contém 20 computadores que ainda não são utilizados, pois se encontram em fase de reestruturação por falta de recursos humanos e financeiros. Além disso, o CASB conta também com várias parcerias que o auxiliam na busca por uma educação de qualidade, dentre elas podemos citar a Universidade Federal de Viçosa (UFV). É importante acentuar que na escola atuam licenciandos em Geografia matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e bolsistas do PIBID do curso de Geografia, o que contribui para formação tanto dos graduandos, como dos professores da escola, além de possibilitar a realização de atividades diversas o que permite uma maior aproximação entre o saber acadêmico e o saber escolar.

No que se refere ao uso dos espaços da escola para propor aulas/momentos lúdicos, quando necessário, temos: o pátio, o refeitório e a biblioteca que já são ambientes utilizados com frequência pelos professores. Vale ressaltar que estes espaços são bem arejados, a biblioteca, por exemplo, é um ambiente alegre, colorido e possui grande acervo de livros. O refeitório possui mesas que favorecem a realização de oficinas, execução de jogos etc. E por fim, o pátio, apesar de descoberto, também pode ser utilizado para momentos lúdicos, além de propiciar o trabalho com localização a partir do sol. Conforme pode ser ilustrado nas seguintes imagens:

Figura 1: Fachada do CASB



Fonte: acervo da autora (2018).

Figura 2: Pátio do CASB



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 3: Refeitório do CASB



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 4: Biblioteca do CASB



Fonte: acervo da autora (2018).

A presente pesquisa foi realizada em duas turmas do 9º ano (A e C) no ano de 2017 e cada uma possuía características e ritmos particulares. Sendo uma classe mais agitada, interativa e participativa e a outra um pouco mais contida. Tal comportamento refletiu no andamento da intervenção em si como no próprio percurso das aulas observadas. Um aspecto comum em ambas as turmas era a predominância de estudantes negros e do sexo feminino.

3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização deste trabalho foram necessários três diferentes momentos. O primeiro foi a delimitação do tema – O papel da ludicidade no ensino de Geografia: limites e possibilidades – durante a construção do projeto da disciplina “Projeto e Instrumentação para a Pesquisa em Geografia”.

O segundo momento foi marcado pela construção do capítulo introdutório da monografia na disciplina “Seminário de Pesquisa I” e o terceiro momento foi a execução da parte empírica do projeto. O contato inicial com os agentes envolvidos na pesquisa foi tranquilo, porque já conhecíamos a escola, mas ao mesmo tempo desafiador marcado por inquietações acerca de como se desenvolveria o trabalho no decorrer de um ano.

A partir deste contato inicial as ideias foram se organizando e sendo lapidadas. A primeira intervenção proposta foi um levantamento com objetivo de obter informações dos estudantes sobre as aulas de Geografia, suas concepções e expectativas em relação ao uso de atividades lúdicas (APÊNDICE 1). Após a análise do material, realizamos uma aula que teve por base as sugestões apontadas no questionário, isto é, a utilização de diferentes recursos pedagógicos. A aula foi preparada em parceria com a professora que ficou responsável por ministrá-la enquanto nós ficaríamos responsáveis por iniciar a atividade da compra na mini loja e, exibir e discutir o documentário. A proposta em solicitar que a professora ministrasse a aula se deu com o objetivo de alterar o menos possível a dinâmica já estabelecida entre ela e os estudantes e possibilitar maior espontaneidade e participação.

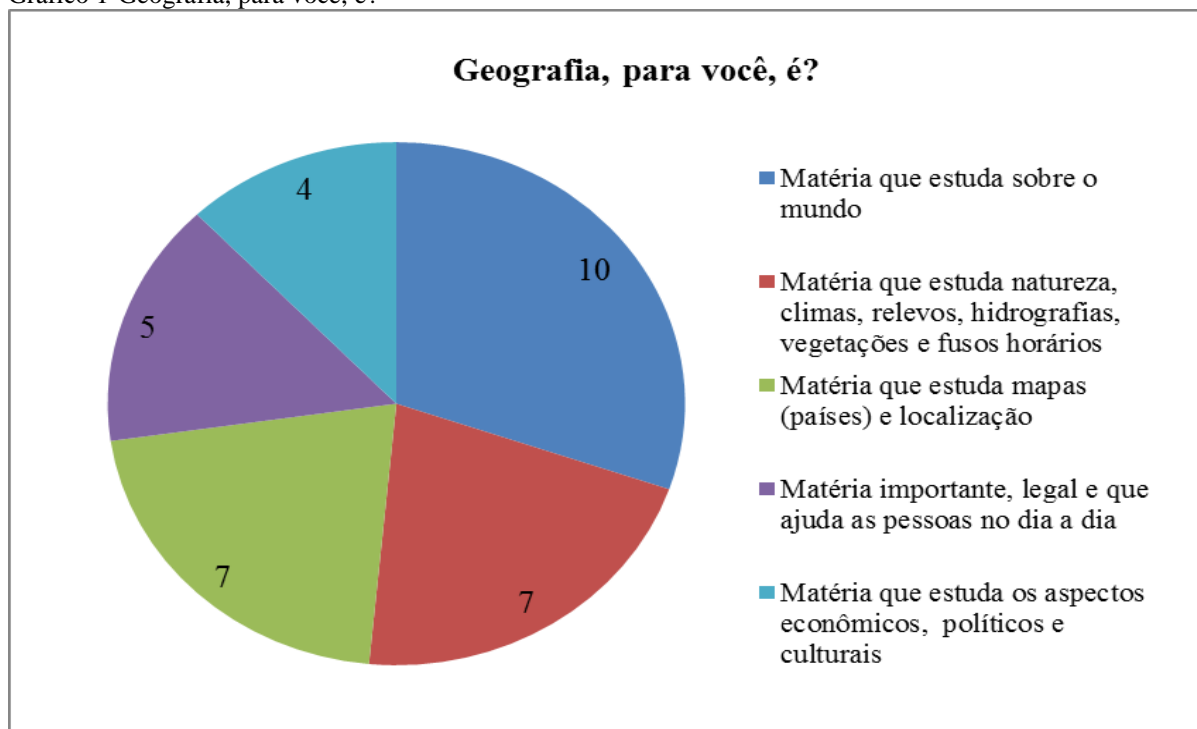
Aplicamos um questionário aos educandos para obter informações sobre a atividade realizada e a percepção deles em relação ao uso de diferentes instrumentos pedagógicos (APÊNDICE 2). Por fim, foi realizada uma entrevista com a professora para conhecer um pouco mais sobre seu trabalho, suas considerações e análises a respeito da intervenção e o papel da ludicidade no ensino de Geografia (APÊNDICE 3). Entrevistamos a professora em função do papel fundamental que ela assume em relação à escola, principalmente na sala de

aula. Vale ressaltar que a maioria das perguntas presentes nos questionários foi aberta para não influenciar nas respostas dos estudantes e, para sua melhor análise, foi necessário um agrupamento de algumas questões.

3.3 Primeira sondagem: a visão dos alunos sobre a Geografia e a ludicidade

A primeira sondagem foi realizada com o objetivo de conhecer um pouco dos estudantes e averiguar a visão deles sobre a Ciência Geográfica e a ludicidade. O questionário foi aplicado a 33 estudantes das duas turmas do 9º ano e durante sua realização indagamos para eles o que seria a Geografia e quais sugestões tinham para as aulas. As respostas foram as mais variadas possíveis como podemos analisar nos gráficos abaixo:

Gráfico 1-Geografia, para você, é?



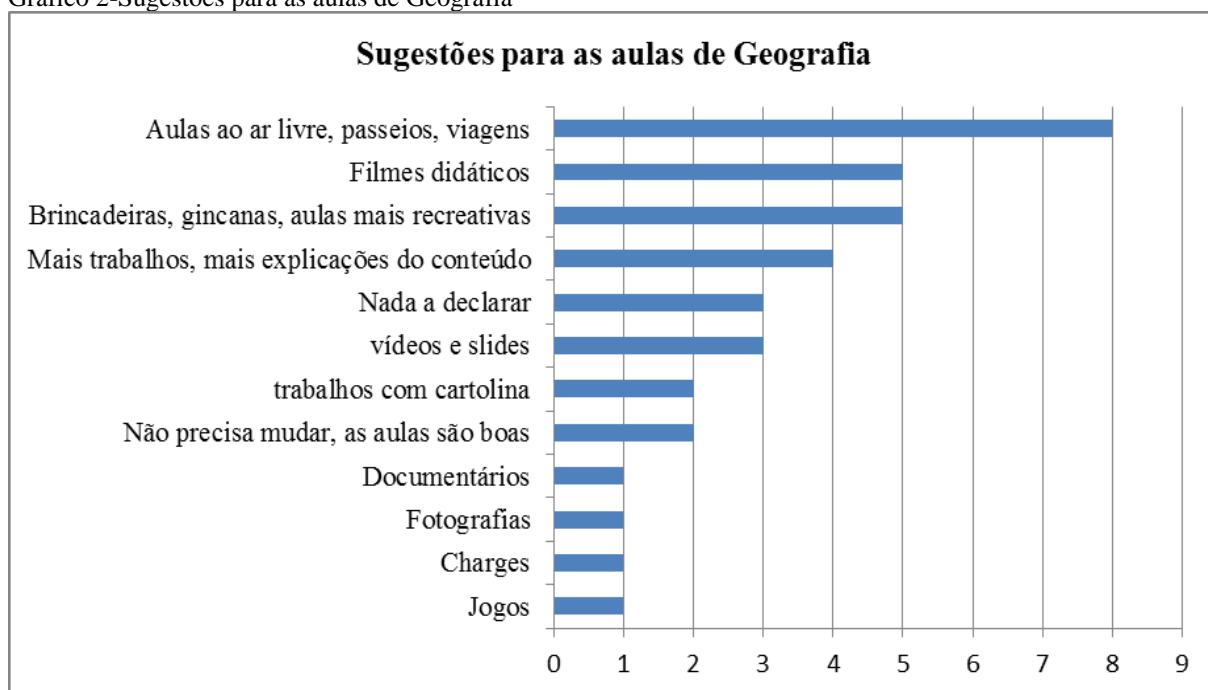
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Neste sentido, dos 33 entrevistados, dez associam a Ciência Geográfica à uma matéria que estuda sobre o mundo, o que revela que eles veem a Geografia como uma matéria que trata de uma infinidade de assuntos, mas que é pouco efetiva nas suas reflexões. Já sete estudantes associam a Geografia a leitura físico-natural do mundo, com seus estudos em climas, relevos, hidrografias, tipos de vegetações e fusos horários e outros sete estudantes a concebem pela importância na confecção e estudos dos mapas para localização. Dos últimos

nove entrevistados cinco veem a Geografia como uma matéria legal, importante e que os ajuda no dia a dia. Por fim, apenas quatro estudantes conseguiram perceber na Geografia um estudo para além do viés físico-natural, mas que envolve política, economia e cultura, o que nos leva a inferir certa dificuldade em compreender que estudos referentes à sociedade, cultura, política e economia são, todavia, geográficos. Parece faltar em nossas aulas maiores reflexões acerca da relação entre sociedade e natureza. Lembramos de Kaercher (2004) ao afirmar que a Geografia, presa ao senso comum, fala de tudo e, talvez por isso mesmo, apresenta uma visão pouco coerente para o aluno. Para o autor ao dispersar-se em demasia, tratando de tudo que ocorre no mundo, a Geografia não se apresenta como um todo lógico, entendível e interessante ao aluno.

Em relação às sugestões elaboradas pelos alunos, depreendemos que a maioria deles anseia pelo uso de diferentes instrumentos pedagógicos, conforme observamos a seguir:

Gráfico 2-Sugestões para as aulas de Geografia



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao analisar as sugestões elencadas, notamos que mais da maioria dos estudantes sugeriram que as aulas fossem mais dinâmicas/recreativas e que fizessem uso de outros meios didáticos para além do livro e sala de aula. Dentre os itens levantados para dinamizar as aulas

podemos citar o uso de filmes, slides, visitas/passeios à museus, aulas ao ar livre, trabalhos que envolvessem o uso de cartolinas, jogos, charges, fotografias, viagens de campo¹⁷ para conhecer relevos entre outros. Dos nove últimos estudantes, quatro sugeriram que a professora explicasse mais o conteúdo e elaborasse mais trabalhos. Outros dois disseram gostar das aulas como estão e que conseguem aprender de forma satisfatória. Os demais, que em sua maioria integram o grupo que afirmou gostar da matéria, não quiseram sugerir nada.

Compreendo que existam diferentes formas de aprendizagem, enquanto determinado grupo desejam ter aulas mais elaboradas outros estão satisfeitos como elas estão, e a forma como são ministradas atendem aos seus objetivos. Logo, quando o professor se mune de diferentes instrumentos também contempla os anseios e as especificidades dos demais que não são atendidos.

Notamos que um dos itens mais apontado no gráfico foi o trabalho de campo, sendo este extremamente importante para a Ciência Geográfica. Sendo a ludicidade algo que faz parte das nossas vidas, e ao compreendermos que existe um desejo nos alunos de que suas aulas sejam mais lúdicas, o trabalho de campo possui uma estreita relação com a ludicidade, pois este aciona os diferentes sentidos ao estar em contato direto com meio visitado, além de mostrar que há um desejo dos estudantes por saírem de sala. Entretanto, sabemos que existem vários entraves que dificultam a realização deste, como o deslocamento dos estudantes, os recursos necessários para custear os gastos, entre outros. Vale enfatizar que em Viçosa temos a presença da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que fornece espaços para visitas como museus, Bromeliário, Pinacoteca e outros espaços onde podemos desenvolver aulas ao ar livre. No entanto, caso sejam inviabilizados a realização do trabalho de campo ou aulas ao ar livre, estas últimas também podem ser realizadas no próprio pátio¹⁸ da escola. O trabalho com

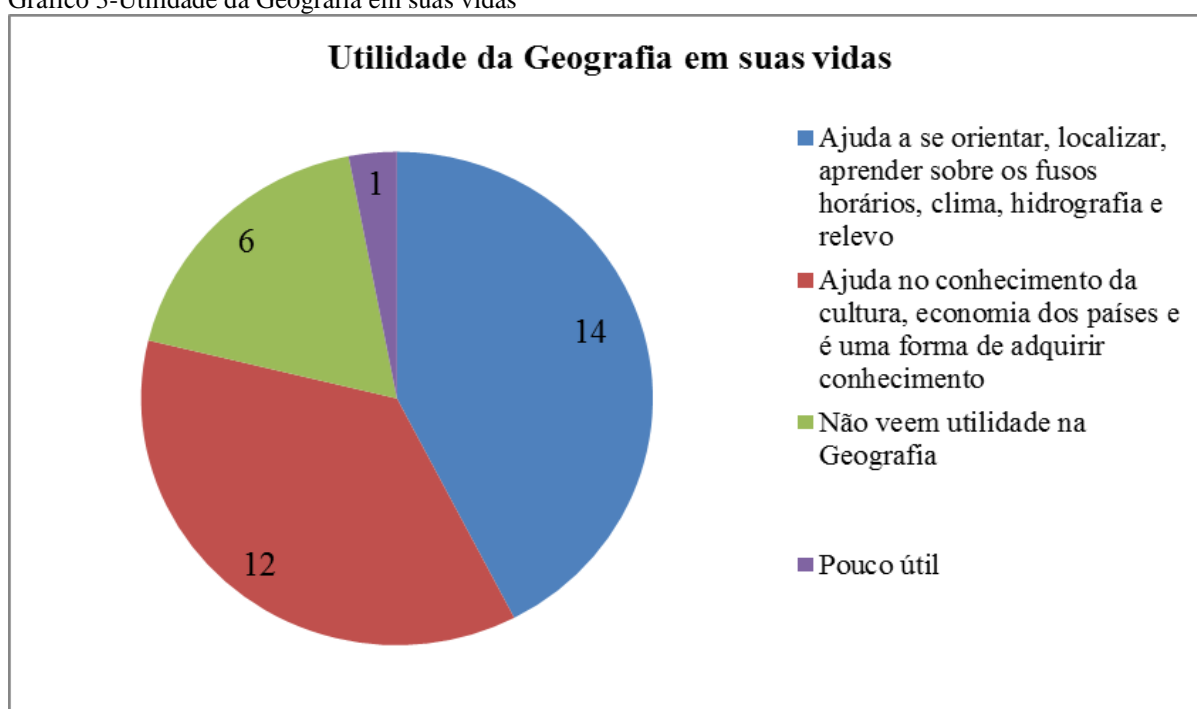
¹⁷ Percebam que os estudantes utilizam o termo “viagens, passeios, visitas” o que nos permite entender que seja o trabalho de campo tão valioso para a Geografia. Para mais informações acerca do assunto, consultar: BRAUN, A. M. S.; Rompendo os muros da sala de aula: O trabalho de campo na aprendizagem de geografia. Santa Cruz do Sul, v.13, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2007. HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. O Trabalho de campo: Reflexões sobre a tradição geográfica. In: Boletim Goiano de Geografia, Goiás – GO, v. 24, nº 1-2, janeiro/dezembro 2004.

¹⁸ O pátio da escola é utilizado nas aulas de Educação Física e às vezes os horários coincidem com as aulas de Geografia o que inviabiliza a utilização deste. Além disso, em virtude da euforia e dispersão gerada nos alunos por saírem da sala outras turmas em aula ficam prejudicadas, e até mesmo o tempo gasto no deslocamento são fatores que dificultam que aulas ao ar livre sejam ministradas com muita frequência. No entanto, acredita a professora que a direção não se opõe a tais práticas desde que haja comunicação.

cartolinas, conforme citado pelos alunos, é outra possibilidade plausível em decorrência do seu baixo preço e são recursos que os próprios estudantes podem adquirir. Por fim, os elementos descritos pelos estudantes foram bastante variados e mesmo uma escola que não tenha tantos recursos é capaz de propor aulas lúdicas.

A Geografia é algo que ultrapassa o livro e a sala de aula, e é um conhecimento relevante em nossas vidas e presente no cotidiano. Ao serem questionados sobre este fato vemos certa predominância em perceber que a Geografia facilita a orientação, localização no espaço, entre outros pontos, como pode ser percebido no gráfico a seguir:

Gráfico 3-Utilidade da Geografia em suas vidas



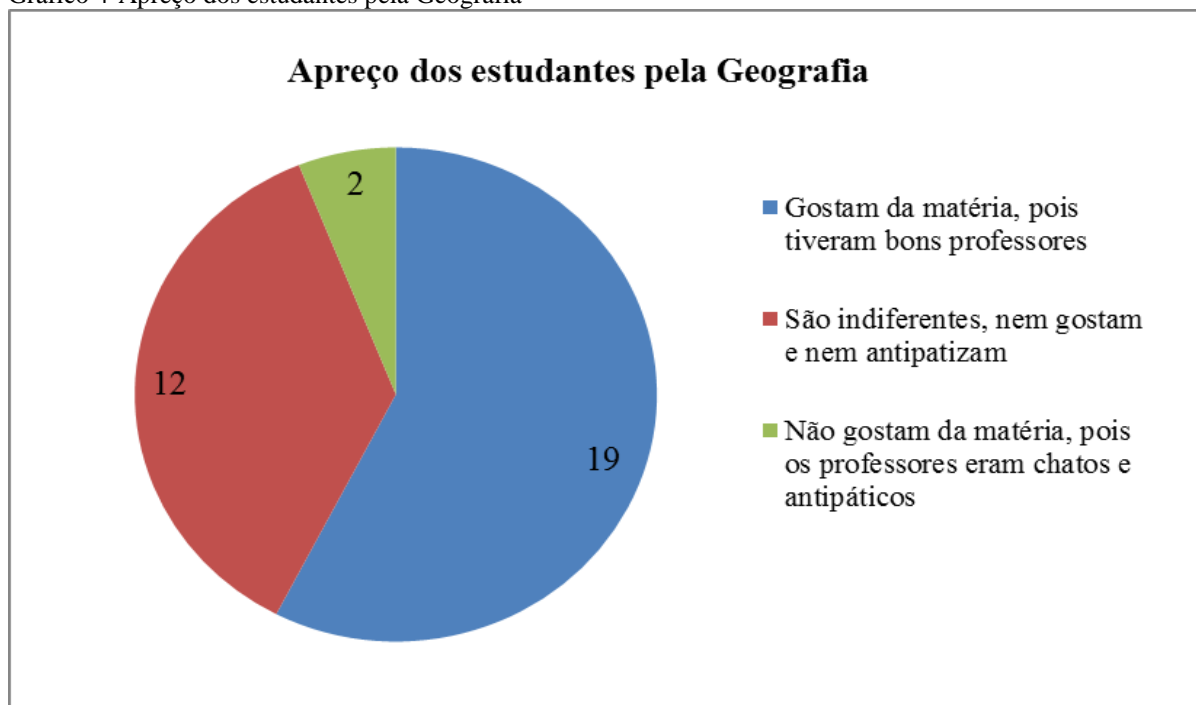
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao elaborarmos esta questão buscávamos saber se os educandos percebem esta relação da matéria com a sua vida. No entanto, conforme nos aponta o gráfico notamos que 14 alunos salientaram que a utilidade da Geografia está ligada à aspectos físicos. 12 a veem como meio para adquirir conhecimento, conhecer as diferentes culturas e economia dos países. Se compararmos o Gráfico 1 (Geografia, para você, é?) e o Gráfico 3 (Utilidade da Geografia em suas vidas) notaremos que a concepção que os estudantes têm da Geografia possui estreita relação com a utilidade que estes elencaram, principalmente ao seu viés físico-natural. Já dos sete restante, seis não veem utilidade na Geografia e um estudante a considera pouco útil. Deste penúltimo grupo (não veem utilidade na Geografia), uma resposta muito nos chamou a

atenção, pois o aluno respondeu que não conhece nenhuma utilidade nesta matéria porque não a usa fora da escola. Isto nos mostra que, apesar dos avanços, existem estudantes que ainda veem na Geografia uma matéria que serve apenas para passá-los de ano e a partir do momento que saímos dos muros de uma escola, a Geografia já não é mais importante.

Sendo uma ciência desafiadora, ela nos leva a questionar e a pensar a sociedade na qual estamos inseridos e gostar ou não dela pode estar relacionado à influência dos docentes que lecionam a disciplina.

Gráfico 4-Apreço dos estudantes pela Geografia



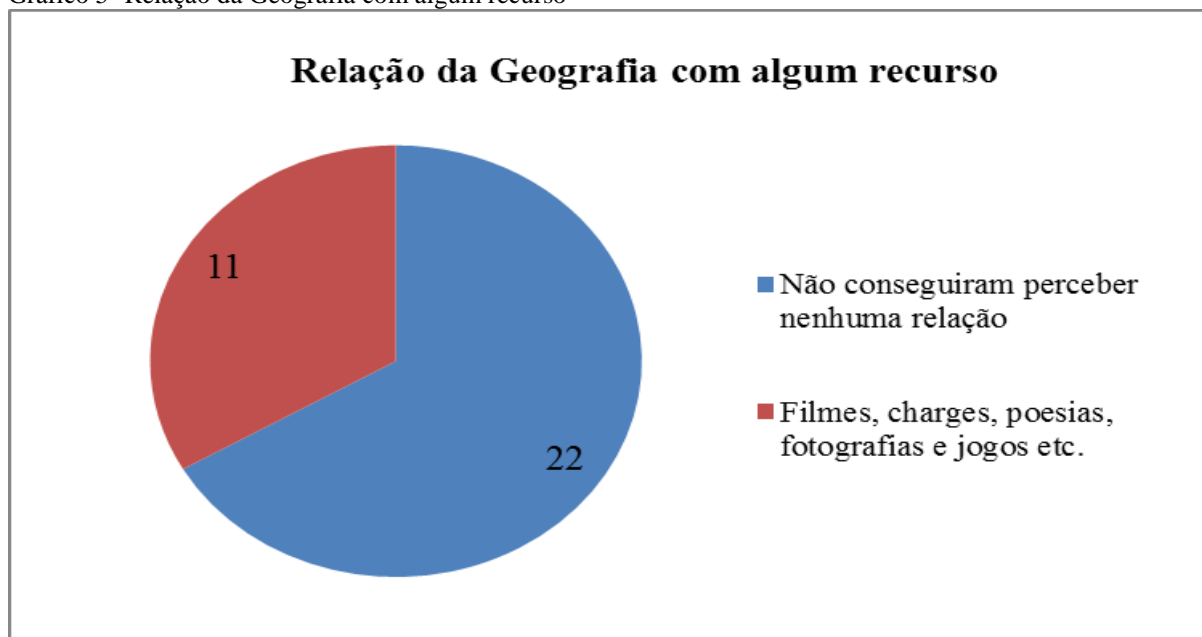
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme pode ser percebido 19 estudantes informaram que gostam da matéria em virtude de terem tido professores considerados bons (isto é, que detinham conhecimento da matéria), amigos e simpáticos. Por outro lado, devido a professores qualificados como chatos e antipáticos, dois estudantes relataram não gostar da matéria. Por fim, 12 alunos salientaram ser indiferentes à matéria, nem gostam e nem se antipatizam, ou seja, não amam e nem odeiam a disciplina. Estes estudantes que enfatizaram ser indiferentes à Geografia foram os que mais sugeriram os trabalhos de campo para as aulas. Aqui, analisamos que a forma como o professor encara sua profissão, o aporte do conteúdo e o vínculo afetivo estabelecido entre ele e o aluno são elementos indispensáveis para despertar o gosto pela matéria, parece utopia,

mas uma relação amigável, dialógica quebra barreiras, sendo esta uma condição fundamental quando se acredita na ludicidade como meio facilitador da aprendizagem.

Outra pergunta buscava investigar se os estudantes conseguiam perceber a relação da Geografia com algum tipo de recurso por eles sugerido para as aulas como: filmes, charges, poesias, fotografias, jogos entre outros. Destes alunos 11 responderam que sim e dos exemplos citados destacaram: o filme “Uma volta ao mundo em 80 dias”¹⁹, os canais Discovery²⁰ e Animal Planet²¹, além do jogo “Batalha Naval”²². Podemos constatar que os canais e o jogo se caracterizam por trazer bastante elementos naturais, já o filme traz diferentes contextos culturais e simbólicos devido as viagens pelos continentes. Finalmente os 22 estudantes restantes não conseguiram perceber nenhum tipo de relação, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 5- Relação da Geografia com algum recurso



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

¹⁹ Este filme (comédia) tem o ator Jack Chan como protagonista que se passa por um piloto para poder recuperar uma estatueta (o Buda de Jade) que protegia seu povo e tinha sido roubada por uma facção rival e colocada no Banco da Inglaterra. Enquanto isto, instiga outros dois personagens à uma aposta de dar a volta ao mundo em, no máximo, 80 dias até que resgate a imagem. Diretor: Frank Coraci. Ano: 2004.

²⁰ Discovery é um canal de televisão por assinatura e se destina a apresentação de documentários, séries e programas educativos sobre Geografia, História, ciência, tecnologia, meio ambiente entre outros.

²¹ Animal Planet é um canal de televisão por assinatura e se dedica unicamente a apresentação do mundo animal com documentários e séries.

²² O jogo “Batalha Naval” trata de uma competição em alto mar com objetivo de afundar navios adversários e pode ser utilizado para trabalhar coordenadas geográficas em sala de aula.

É preocupante constatar que 22 estudantes não conseguiram ver relação entre a Geografia e diferentes linguagens, pois sabemos que estes instrumentos fazem parte do nosso cotidiano. É importante que o professor explore tal lacuna para que aos poucos esta habilidade seja desenvolvida. Tal dificuldade pode se dar pelo fato de conceberem a Geografia como uma ciência que estuda o mundo e essa visão generalista talvez seja o que impossibilite visualizar a geograficidade em fragmentos desse mundo.

Por fim, podemos concluir que, de todas as questões presentes no questionário, duas foram reveladoras para nos fazerem refletir sobre o papel da ludicidade em nossas aulas e como um bom professor, comprometido com a Ciência Geográfica, pode fazer a diferença. A primeira evidência foi em percebermos que a maioria dos alunos gostaria que suas aulas fossem mais recreativas/dinâmicas e que o professor se munisse de recursos para além do livro didático. A outra constatação está relacionada ao fato de que mesmo diante das fragilidades que rodeiam a Geografia, 19 educandos enfatizaram que gostam da matéria por terem tido influência de bons professores, ou seja, que detinham conhecimento do conteúdo e que eram simpáticos. Assim, podemos inferir o quão é importante que, ao mesmo tempo, o professor insira novas ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem, busque também ter uma formação sólida acerca do conhecimento geográfico para levar o educando ao aprendizado significativo. A simpatia também é um fator que agrega, pois assim como diria Luckesi (2005) a nossa conduta, enquanto professores, precisa ser lúdica, ou seja, precisamos gostar²³ da arte de ensinar.

3.4 Descrição da intervenção proposta

A partir do levantamento feito acerca da realidade das aulas de Geografia e os anseios que os alunos traziam, pensamos em levar para eles algo diferente do que é corriqueiro em suas vidas. Escolhemos trabalhar com o tema “O consumismo e o meio ambiente” por este está previsto para ser abordado pela professora.

A intervenção supracitada foi realizada na biblioteca por ser o único espaço da escola que dispõe de projetor multimídia. A regência foi dividida em três momentos compreendendo

²³ No presente trabalho não buscamos romantizar o fazer pedagógico, pois sabemos o quão difícil é a vida do professor. Além disso, a docência é um trabalho vinculado à necessidade de reprodução do indivíduo.

dois horários de 50 minutos cada. O primeiro momento foi a construção de uma mini loja com vários produtos atuais e antigos para serem comprados na quais contava com uma placa com seus respectivos preços fictícios. O objetivo de colocar preço era pra que os alunos tivessem referências para refletir e programar suas compras. Posteriormente a este momento foram colocadas cédulas nas cadeiras dos estudantes que serviriam para compras dos diferentes produtos disponíveis. Assim, o momento da chegada dos estudantes na biblioteca foi de espanto e entusiasmo ao se depararem com as notinhas de dinheiro. Conforme pode ser observado nas seguintes imagens:

Figura 5- Mesa com os produtos a serem consumidos pelos alunos



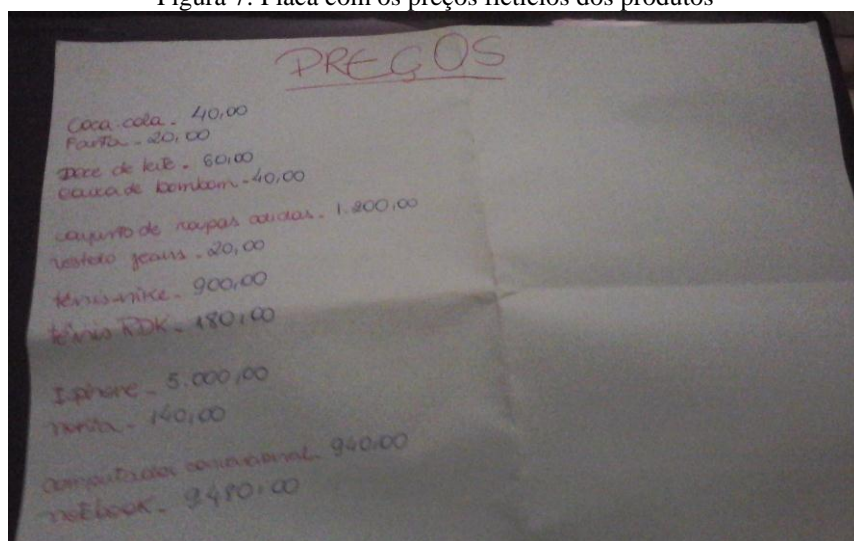
Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 6: Celulares Apple e Nokia



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 7: Placa com os preços fictícios dos produtos



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 8-Cédulas dispostas nas cadeiras



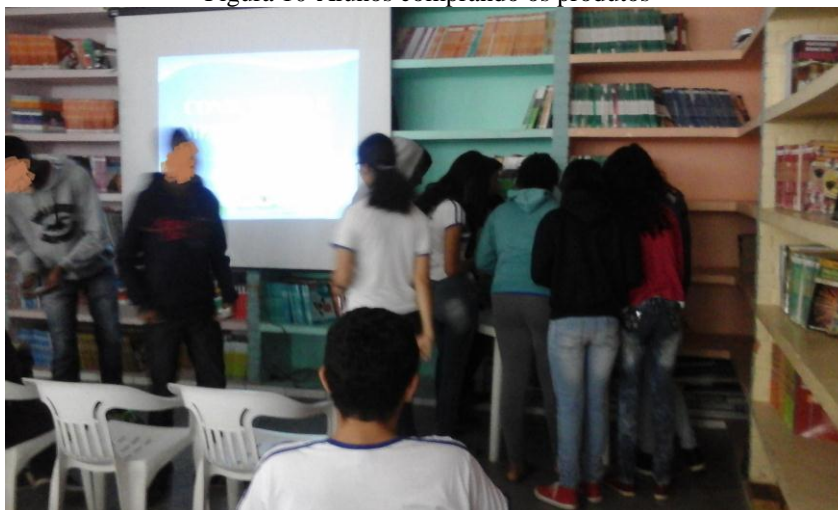
Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 9: Valores das cédulas



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 10-Alunos comprando os produtos



Fonte: Acervo da autora (2017).

O segundo momento ficou a cargo da professora que buscou trabalhar o conteúdo fazendo uso de slides²⁴, o que não é muito comum no dia a dia das suas aulas. Em relação ao conteúdo buscamos trabalhar a escala local e global, tentando focar mais na primeira com o intuito de refletir como o consumismo afeta a vida dos viçosenses. Um fato interessante é que, como boa parte dos docentes, a professora em questão não é natural de Viçosa o que poderia

²⁴ O uso de slides apresenta potencialidades lúdicas pelo fato de possibilitar a inserção de imagens, vídeos, ilustrações, elementos que não costumam integrar o cotidiano das aulas. Além disso, salientamos que os próprios estudantes manifestaram o desejo de participarem de aulas com o uso de slides.

colocar dificuldades em aprofundar uma discussão em escala local. No entanto, ela relata que, em momentos assim, sempre questiona seus alunos e conseqüentemente, aprende com eles.

Figura 11-Professora ministrando a aula sobre Consumismo e meio ambiente



Fonte: Acervo do autora (2017).

Em seguida, no terceiro momento, exibimos o documentário “A História das coisas”²⁵ (LEONARD, 2007) e discutimos o conteúdo apresentado. Somente duas pessoas já haviam assistido o vídeo, mas tal fato não prejudicou suas participações. Com o objetivo de aguçar ainda mais o envolvimento dos alunos foi elaborado um cartaz com a seguinte pergunta: “O que mais te chamou atenção no documentário?” A partir deste momento várias tarjetas foram distribuídas aos alunos que escreveram e socializaram suas percepções acerca do assunto. Segundo nos ilustram as imagens:

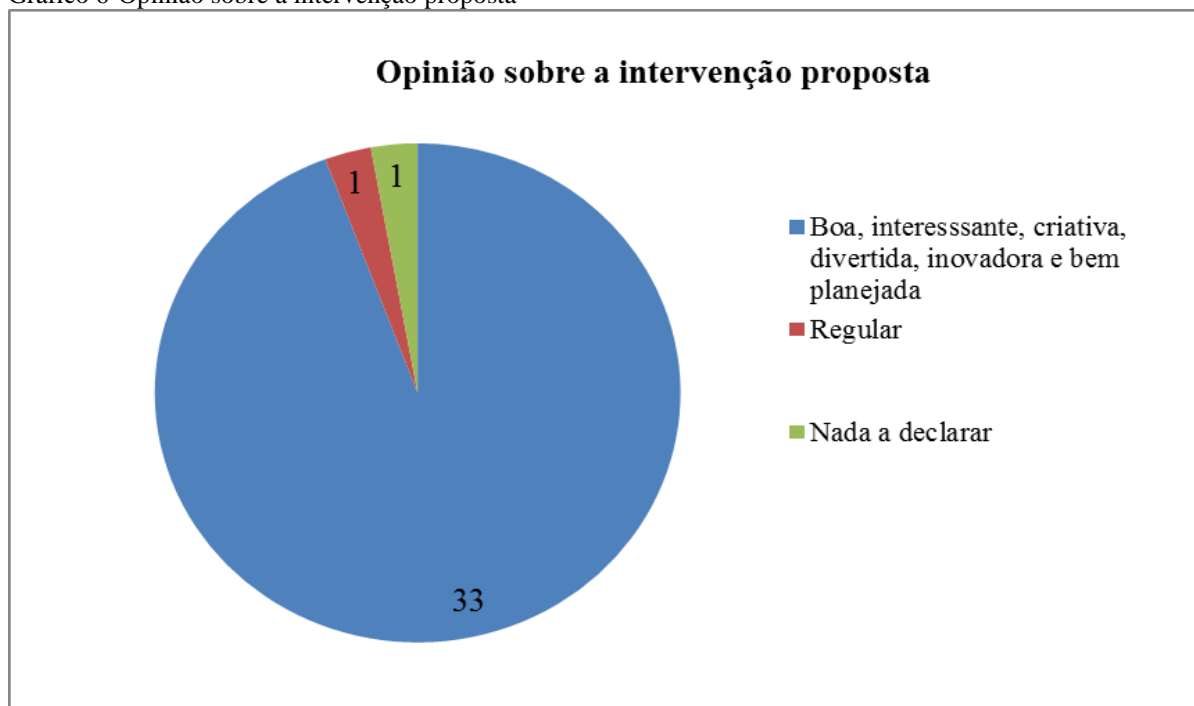
²⁵ O documentário “História das coisas” problematiza e faz conexões entre diferentes problemas ambientais e sociais gerados pelo padrão de consumo exagerado, fazendo-nos refletir sobre a urgência de um mundo mais justo e sustentável.

momento nos fez refletir sobre nossa própria realidade, a distribuição de renda, o consumismo exagerado e a degradação ambiental que isto gera. Interpretamos que a regência atingiu seu objetivo maior de poder levar os estudantes a se envolverem nas atividades e aprenderem o conteúdo, fazendo-nos refletir sobre nossas práticas docentes, as limitações, os desafios e, principalmente as possibilidades de propor aulas mais lúdicas.

3.5 A visão dos alunos em relação à intervenção proposta

Para conhecer a avaliação dos estudantes em relação à intervenção proposta foi aplicado um questionário a 35 alunos. Questionamo-los sobre o que acharam da aula e da ideia da mini loja de compras, as respostas nos serviram para confirmar a constatação que foi levantada anteriormente em relação ao desejo dos educandos por aulas que se munissem de diferentes recursos. Tais respostas podem ser analisadas a seguir:

Gráfico 6-Opinião sobre a intervenção proposta

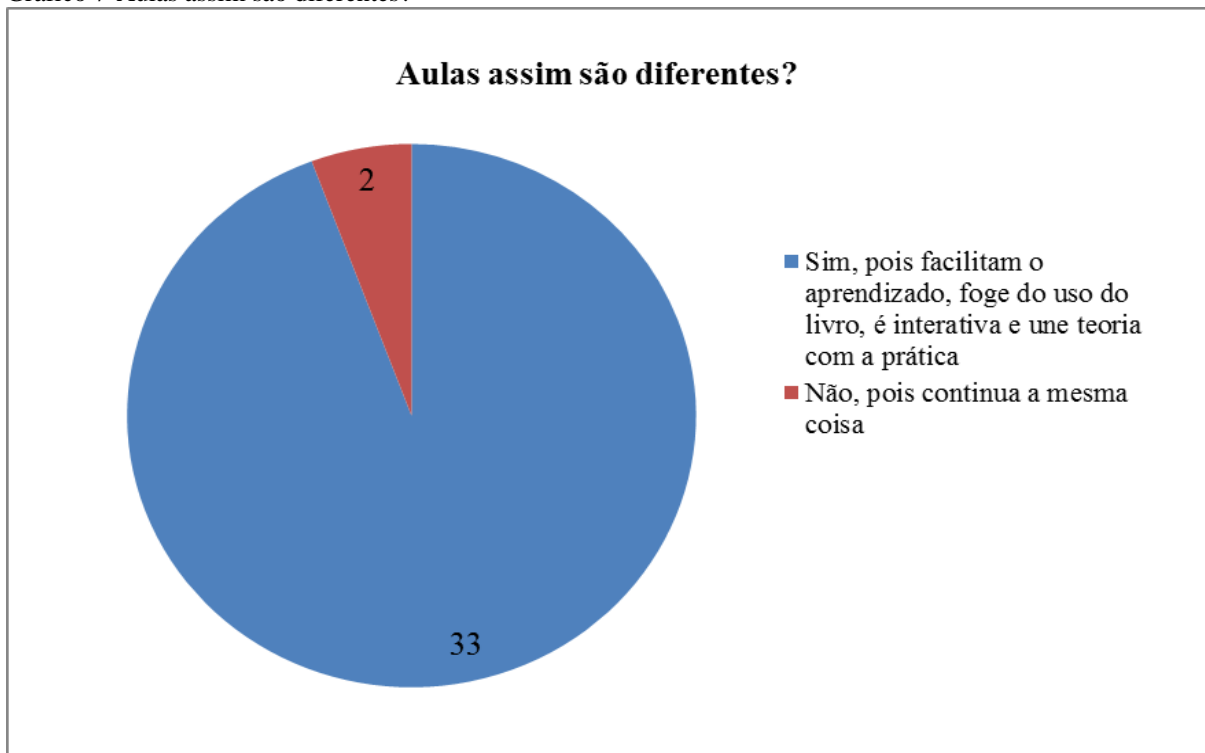


Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dos 35 estudantes pesquisados 33 alunos responderam que gostaram da aula, caracterizaram-na como criativa, interessante, divertida, inovadora, bem planejada entre outros aspectos, além de demonstrarem que conseguiram compreender o conteúdo através da

prática elaborada. Notamos que aulas que buscam se diferenciar daquilo que é comum no dia a dia do estudante chamam atenção, consequentemente pode ampliar as suas chances de envolvimento.

Gráfico 7-Aulas assim são diferentes?



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o gráfico apresentado, 33 alunos mencionaram que aulas que utilizam recursos para além dos livros didáticos e sala de aula são consideradas diferentes, pois são dinâmicas, unem teoria e prática e facilitam na aprendizagem, fugindo da monotonia e do cotidiano. Por fim, dois estudantes sinalizaram que não há nada de diferente nestas aulas, pois todas servem para ensinar e continua a mesma coisa, o que nos leva a entender que independente dos meios utilizados o objetivo principal das aulas é ensinar.

Diante destas respostas, nos chamou muito a atenção o fato dos estudantes classificarem que aulas assim são diferentes porque fogem do uso do livro pelo menos um dia, pois são, geralmente, elaboradas por estagiários. Logo, tal questão nos leva a problematizar os fatores que limitam o professor de elaborarem suas aulas. De fato aulas assim demandam certo tempo de preparação que um professor, com muitos cargos, estariam mais limitados a fazer, ao contrário dos estagiários que ainda não ingressaram na vida docente. Este ponto será melhor esclarecido no próximo tópico a partir da reflexão da própria professora.

3.6 A visão da professora em relação à ludicidade no ensino de Geografia

A construção das perguntas que comporiam a entrevista foi elaborada com intuito de averiguar as considerações da professora sobre o uso da ludicidade para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e os mecanismos que viabilizam ou dificultam a execução de tais atividades. A entrevista foi dividida em três momentos, o primeiro almejava conhecer um pouco da trajetória acadêmica da professora, o segundo foi elaborado com o objetivo de saber um pouco da sua concepção acerca da ludicidade, e por fim, o terceiro buscou verificar sua análise sobre a intervenção realizada.

Segundo a professora a escolha da docência é algo que veio de família, suas tias lecionavam e foram suas maiores incentivadoras, e desde os dois anos de idade já sabia que queria ser professora. São 25 anos de docência em diferentes cidades, lecionando para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A entrevistada relatou que sempre estudou em escola pública e fez faculdade particular em Ponte Nova formando em Estudos Sociais²⁶. A escolha pela Ciência Geográfica ocorreu devido ao gosto pela matéria e por sempre ter se identificado, deste modo, afirma que não gostava do professor, mas da matéria em si. Gostava de se localizar e, além do mais, por ser uma ciência que a gente vive diariamente.

Sabemos que a Geografia exerce um papel fundamental nas nossas vidas, fazendo-se presença a todo instante. Deste modo, ao ser questionada sobre o que faria se, em algum momento, um aluno a perguntasse sobre a importância da Geografia respondeu que devolveria a mesma pergunta para ele, conforme transcrito abaixo.

O que você acha que a Geografia, desde o seu acordar até o seu dormir, o quê que você acha que tem de Geografia? Você levanta e escova o dente, está falando de multinacional, Geografia. Ah... eu preciso ir para minha escola? Minha escola está para cá, tem que se direcionar, Geografia. O nosso cotidiano a gente vive Geografia 24 horas por dia e às vezes a gente não se dá conta de que a gente vive todos os dias a Geografia. (Fala da professora)

Para a professora, atualmente a escola não ensina e o professor atua como mediador, pois o aluno não está acessível, ele não quer estudar e tudo influencia no seu processo de

²⁶ A disciplina Geografia ministrada nas escolas começou a sofrer mudanças profundas a partir da criação da “Integração Social” que, nos Programas escolares, tornou-se “Estudos Sociais” e atualmente chamamos de “Ciências Sociais”. Na prática escolar, os Estudos Sociais assumiram o papel de diferentes áreas do conhecimento e, na prática, descaracterizam conteúdos específicos, como os de Geografia e História. A partir desta reforma podia se formar um professor bi-disciplinar em menos dois anos, o que acarretou certas carências. (MELO, VLACH, SAMPAIO, 2006, p. 5 e 6).

ensino-aprendizagem. Na escola, por exemplo, afirma que há computadores, mas não são utilizados, o que de certa forma impossibilita elaborar determinadas aulas.

Segundo ela, o livro didático é muito sucinto, e se for para trabalhar o continente africano, por exemplo, temos um leque de possibilidades que o livro não traz. Afirmou que adora dar aulas de Geografia, mas às vezes se sente frustrada, pois gostaria de levar os alunos na sala de informática para jogar, para pesquisar e isto não é possível. Neste ano passou somente dois vídeos para os alunos, como tem apenas uma sala para vídeo (biblioteca) muitas vezes acontece de dois ou mais professores reservarem a sala e entre Geografia, Português e Matemática²⁷ a prioridade não é para aulas de Geografia. De acordo com a professora, talvez, esta prioridade se dê devido a cultura em se acreditar que ambas são matérias preferenciais.

Nesta mesma linha de raciocínio salienta que o entrave está nos subsídios que enfrentamos para ministrar as aulas, afirma ser necessário inovar, mas no momento, infelizmente, é só no cuspe e giz, pois a escola não dispõe de muitos recursos. Exemplo disso é que faz 12 anos que leciona na escola e, até hoje, não recebeu um mapa novo para trabalhar.

De acordo com a docente todos os alunos possuem facilidade para compreender o conteúdo, mas eles sabem que se fizeram ou não determinada atividade vão conseguir passar de ano. Relatou sobre um estudante que possui problema de visão²⁸, mas este encara o fato como uma barreira para não estudar e fica fazendo bagunça durante as aulas. Já a preparação de suas aulas, se embasa em pesquisas na internet e, principalmente, nas coleções de livros que possui em casa. Acredita que o livro é muito estático, conciso e assim é necessário ampliar o conteúdo caso no livro não seja abordado. De acordo com a docente o currículo da escola não obriga que o professor trabalhe todo o conteúdo presente na obra.

Sobre as atividades lúdicas foi necessário trazermos à memória as intervenções aplicadas, e explicarmos que são atividades que buscam levar o conteúdo ao educando de forma que o envolva por meio do prazer, do diálogo por exemplo. Enfatizamos que, não necessariamente, a ludicidade está ligada ao uso de diferentes recursos, principalmente tecnológicos, posto que o objetivo primordial é envolver o estudante para potencializar seu processo de ensino-aprendizagem. Dito isto, o que ela consegue desenvolver de lúdico nas suas aulas é trazer exemplos próximos à realidade do aluno, e quando possível, utiliza de

²⁷ Este é um ponto que deve ser alvo de amplas reflexões, embora não seja o intuito no momento.

²⁸ Sobre este assunto, podemos refletir em que medida o professor ao se munir de diferentes ferramentas, consegue integrar estudantes cegos, surdos etc.

filmes e mapas para auxiliá-la. De acordo com a docente, toda pessoa possui um pré-conhecimento de tudo e que ao trazer exemplos e questionar os alunos este conhecimento é exposto e socializado. Ou seja, em suas aulas sempre busca instigar seus alunos afim de que eles tragam para sala de aula suas vivências. Quando aborda o relevo, por exemplo, questiona os alunos se o lugar onde eles moram é alto ou baixo, a partir da percepção deles introduz o conteúdo sobre os diferentes tipos de relevo. Segundo a entrevistada, trazer estes exemplos reais pode ser considerado lúdico, pois envolve o aluno. Deste modo, busca sempre trabalhar primeiramente a escala local e somente depois explora as escalas regionais e/ou global. Pensando nos exemplos reais trabalhados em sala de aula, um conceito geográfico que muito pode contribuir é o conceito de lugar, este uma vez explorado permite e explicita a conexão entre realidades distantes e experiências cotidianas dos educandos. Em relação a isto salienta que

[...] se é hidrografia você vai começar com o ribeirão na porta da sua casa, quando é relevo é a mesma coisa, quando a gente fala de capitalismo a gente questiona localmente, se eles consomem muito até chegar a escala global, por exemplo [...] primeiro o local porque eu preciso saber o que eles trazem de conhecimento pra eu poder inserir o conteúdo. (fala da professora)

Neste sentido, Santos (2002) aborda que o todo existe através de indivíduos aparentemente separados, mas irmanados no todo que lhe deu origem e no todo que é resultado. Assim ensinar Geografia implica em partir de um estudo do contexto local para o global, do particular para o geral explorando assim seus fenômenos. Trabalhar a escala local primeiramente deve ser encarado como ponto de partida e não ter um fim em si mesmo.

Sobre a utilização de filmes a professora enfatiza que busca sempre utilizá-los na medida em que é possível, e posteriormente traça uma discussão com os estudantes sobre o assunto da aula e sua relação com a obra cinematográfica. O que é de extrema importância, pois a princípio, reforça ela, os alunos têm dificuldades em compreendê-lo sozinhos.

Para Giroto e Santos (2017) a utilização de filmes como forma de mediar a construção do raciocínio geográfico possui um papel fundamental, principalmente por se tratar de uma linguagem que já faz parte do dia a dia do estudante. Entretanto, tais recursos, por si só, não podem ser concebidos como os principais responsáveis na construção deste raciocínio. Os autores enfatizam que o papel do professor na construção de estratégias didáticas para o uso dos mesmos é de fundamental importância, sendo que o planejamento deve ter como norte os objetivos que se busca alcançar no ensino de Geografia em determinada série/ano/ciclo, em um processo constante de reflexão.

Ao ser questionada sobre a maneira como suas aulas são ministradas, respondeu que os alunos gostam, mas quando traz algo novo, com certeza eles se sentem mais atraídos. Para a docente, trabalhar a ludicidade com conteúdos sociais, políticos e econômicos da Geografia é mais complicado do que trabalhar com conteúdos relacionados aos aspectos físico-naturais, isto devido o nível de abstração do assunto de cunho social. Relatou que quando trabalha Capitalismo e Socialismo, por exemplo, é muito mais difícil de entender do que trabalhar bacias hidrográficas. Em relação a isto, Oliveira (2015) salienta que o que pode levar nossos alunos ainda a fazerem associação da Geografia às suas análises físicas da natureza, pode está relacionado a maior importância que talvez damos a área natural desta ciência o que gera um consenso popular de que apenas estudo físico-natural é Geografia. Ou seja, damos uma abordagem que privilegia a natureza em detrimento da sociedade sem se fazer a correlação entre estas dimensões.

Podemos perceber que ainda perdura em nossas aulas uma Geografia dicotômica, o que nos leva, cada vez mais, a pensar propostas que nos auxiliam a romper com tal perspectiva. Esta visão pode ser ilustrada na fala de Bertrand (1972 *apud* Gervasi, 2013), ele nos apresenta o exemplo da paisagem como um conceito visível da correlação entre as duas Geografias. O autor nos diz que a paisagem não deve ser entendida apenas como uma simples adição de elementos geográficos naturais. Assim, deve ser compreendida pelo seu dinamismo e organicidade, o que faz da paisagem um conjunto único e indissociável, em eterna evolução.

Neste sentido, podemos depreender que os demais conceitos geográficos não possuem apenas elementos naturais que os configuram, mas políticos, sociais, econômicos e simbólicos e, trabalhar a Geografia Humana não anula o diálogo com a Geografia Física, e esse diálogo permite uma comunicação com a ludicidade. Tal afirmação pôde ser constatada na intervenção aplicada (Consumismo e meio ambiente) em que a discussão envolveu ambas Geografias.

A professora relatou que gostou muito da intervenção e disse que é disso que os estudantes precisam. Segundo ela a ideia da mini loja atingiu seu objetivo e deixou os alunos encantados, pois eles discutiam entre si sobre os produtos comprados e quando trabalhou o tema Globalização em sala de aula os estudantes se recordaram da intervenção, ou seja, foi algo que ficou guardado na memória. No entanto, colocou algumas ressalvas, na qual podemos verificar em seguida

Mas aquela atividade eu gostei muito, é aquilo que os meninos precisam, todo mundo sabe, eu mais do que ninguém, que é importante você trabalhar com filme, mas também o que me prende é que você veio uma vez para fazer, você fez uma vez

[...] eu no ano consigo fazer no máximo duas, então o resto vai ser o básico por causa de todos aqueles problemas que eu te falei. Então, assim eu sinto que eles aprendem muito mais com todas estas atividades. (fala da professora)

Existe um consenso entre professora e alunos de que suas aulas precisam ser mais lúdicas, com objetivo principal de envolver o estudante neste processo de construção do conhecimento. Entretanto, há limitações que independem de ambos agentes tais como a falta de estímulo dos alunos, disponibilidade de tempo pela professora, devido aos cargos e a carência dos recursos da escola o que muitas vezes impossibilitam preparar aulas mais lúdicas. Dito isto, tomando como base o que o presente trabalho entende como ludicidade, é possível propor aulas mais lúdicas com os recursos disponíveis na instituição. Assim como aponta Massa (2015) um ensino para ser lúdico precisa ser conduzido por docentes que experimentem a ludicidade e despertem nos educandos também este desejo: caso contrário será apenas um facilitador de atividades lúdicas, pois o lúdico está intrinsecamente relacionado à disposição interior e não apenas aos meios utilizados para propô-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou como objetivo analisar o papel, as principais contribuições das atividades lúdicas tais como suas limitações, enquanto recurso metodológico, para o ensino em Geografia. Deste modo, podemos encarar que a ludicidade dentro das nossas salas ou fora delas possui grande potencial no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Notamos que a não utilização de diferentes ferramentas como meios para propor aulas lúdicas, conforme discorrido, está relacionada aos poucos recursos presentes na escola, o baixo estímulo por parte dos estudantes e os diferentes cargos assumidos pela professora. Logo, mesmo diante destes entraves, a docente afirmou conseguir trabalhar a ludicidade em suas aulas através da exploração das vivências dos estudantes.

Visto ser o lúdico algo inerente às nossas vidas, o que torna uma aula lúdica não necessariamente são os meios que usamos para desenvolvê-la, mas a disposição interior tanto do professor quanto do aluno para vivenciá-la. Ao trazer exemplos reais para suas aulas a professora propicia uma interação dialógica e amigável com seus alunos, na qual podemos chamar de “conduta lúdica” (LUCKESI, 2005). Logo depreendemos que a condição necessária para trabalhar a ludicidade a docente possui, faltando apenas agregar o uso

diferentes recursos pedagógicos nas suas aulas para torná-las mais interessantes, conforme foi apontado pelos alunos.

É unânime a avaliação pelos entrevistados que atividades, como a regência aplicada, trazem consigo algo novo, o que faz gerar expectativa e bom acolhimento. Foi extremamente satisfatório sabermos que a intervenção proposta gerou encanto e entusiasmo nos estudantes. No entanto, conforme relata a professora, a atividade foi elaborada uma vez em um ano e no máximo ela consegue executar duas em um ano letivo de duzentos dias. Compreendemos que aulas deste perfil demandam tempo de preparação e recursos que muitas vezes professores e a escola não dispõem. Todavia propor aulas lúdicas não necessariamente precisa estar ligado a algo criativo e/ou ao uso de meios das quais não dispomos.

Além destes entraves que permeiam a realidade escolar, os alunos mostraram-se muito receptivos à intervenção proposta e conseguiram compreender o conteúdo. Este fato é de extrema relevância, pois o uso de diferentes linguagens precisa facilitar o processo de ensino-aprendizagem e não deve ser utilizado como válvula de escape, como geralmente acontece. Tal comportamento retira toda a possibilidade de aulas assim serem consideradas lúdicas.

Em virtude das diferentes visões a respeito do conceito de ludicidade, por um lado a professora considera suas aulas lúdicas, por outro, a partir da pesquisa realizada, os estudantes anseiam que suas aulas sejam mais dinâmicas, e que sejam ampliados os recursos pedagógicos para isto. Talvez, seja esta a realidade de muitas outras escolas, logo este pode vir a ser um passo importante a ser dado por nós professores com o propósito de estimular nossos estudantes a se interessarem mais pela matéria. Conciliar diferentes turmas, vários cargos em locais distintos, desvalorização do professor e meios de trabalhos precários são fatores que dificultam e desestimulam o próprio docente, mas é necessário avançarmos se ansiamos por uma educação de qualidade e, a propósito, a ludicidade não ignora tais fatores. Se na Geografia o objetivo é levar o aluno a ler o mundo a partir de lentes espaciais, por que não fazer isso de forma lúdica?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Anne. **Recreação ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica teorias e práticas: reflexões e fundamentos**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2013, 120 p.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência Cinestésico-Corporal**. Rio de Janeiro: Vozes. V.2, 2006, 88p.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.
- BERTRAND, Georges. **Paisagem e Geografia Física Global: Esboço Metodológico**. Caderno de Ciências da Terra. São Paulo: USP, 1972.
- BLACHE, Vidal de La. **A Geografia na escola primária**. Madri, 1928.
- BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola**. 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 1ª versão**. Brasília, DF, 2017.
- BRAUN, A. M. S.; **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de Geografia**. Santa Cruz do Sul, v.13, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2007.
- BRINCADEIRA. **Dicionário online Aurélio**, 19 Abr. 2018.
- CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. 2018.
- CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo-SP: Contexto, 2005. 167 p. (Coleção Novas abordagens. GEOUSP; v. 5). ISBN: 85-7244-311-8.
- _____. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.209-225. ISSN 0101-3262.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. BH, 2010.
- _____. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço, um conceito-chave da Geografia**. In: *et al* (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 16-44.

CHRISTIE, James F. **Programa de jogos para estruturas pré-escolares e os cursos primários** (2ª parte). In: Educação através do jogo e o meio ambiente. No. 44, p. 3-6, 1991b.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Piaget–psicologia genética e educação. Psicologia da educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DELORS, Jacques Lucien Jean. **Educação: Um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, São Paulo, Cortez Editora/UNESCO/MEC, 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Textos para discussão. Série Documental, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec: Pesquisa e Ação Educacional, São Paulo, v. 1, n. 1, p.133-139. 2006.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GARDNER, Howard. **O nascimento e a difusão de um "Meme"**. In: GARDNER, Howard *et al* (Org.). **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 16-31.

GERVASI, Antônio Timóteo da Silva. **A Ruptura da dicotomia entre a geografia física e humana: o entorno escolar e suas unidades de paisagem na construção dos arranjos espaciais**. 2013.

GIROTTI, E. D.; SANTOS, D. A. **O uso de jogos e filmes no ensino de geografia: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio**. 2017.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal**. 2016.

HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. **O Trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica**. In: Boletim Goiano de Geografia, Goiás – GO, v. 24, nº 1-2, janeiro/dezembro 2004.

HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista – Sua trajetória de 1950 a 1990**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, datil., 2 volumes, 1992.

JARVILEHTO. Timo. **The theory of the organism-environment system: III. role of efferent influences on receptors in the formation of knowledge**. 1999.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento**. Mercator, v. 3, n. 6, 2004. UFC, Fortaleza.

_____ **A Geografia escolar na prática docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. São Paulo: Dep. de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004. (Tese de Doutorado, 363p.)

_____ **A Geografia escolar:** gigante de pés de barro, comendo pastel de vento num Fast Food? Terra Livre: Presidente Prudente. Ano 23, V.1, nº 28, Jan-Jun/ 2007. p.27- 44.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 15-48.

LEONARD, Annie. **A História das coisas.** YouTube, Dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras:** uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. 2005.

LÚDICO. Dicionário online Aurélio, 19 Abr. 2018.

MASSA, Mônica de Souza. **Ludicidade:** da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. 2015

MELO, A. A. VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. **História da Geografia Escolar Brasileira:** continuando a Discussão. UFU, Uberlândia – Minas Gerais, 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas.: Papirus, 2000.

NUNES, Milena de Jesus. **O professor e as novas tecnologias:** pontuando dificuldades e apontando contribuições. 2009. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. **TIC'S na educação a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** 2015.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Somos jovens:** o ensino de Geografia e a escuta das juventudes. 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; GIRARDI, G. **Diferentes linguagens no ensino de Geografia.** In: XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), 2011, Goiânia-GO. ANAIS XI ENPEG. Goiânia: UFRGS, 2011.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. **A epistemologia genética de Jean Piaget.** Revista FACEVV, vol. 1., 2009. Número 2. p. 22-35.

PIAGET. J.; INHELDER. B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre, Artes médicas, p.507, 1993.

Projeto Político Pedagógico, Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes, 2017.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. **O enfraquecimento da experiência na sala de aula**, Pro-Posições, Campinas, vol. 18, p. 41-49, 2007.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, Vozes. 1998, p.32.

SAMPAIO, M. Mercês F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1203-1225. ISSN 0101-7330.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização—do pensamento único à consciência universal**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SNYDERS, Georges. (1974). *Pedagogia progressiva*. Coimbra, Livraria Almeida.

SOUZA, V. C.; CASTELLAR, S. M. V. **Erros didáticos e erros conceituais no ensino da Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento**: 2016.

TORRES, E. C.; SANTANA, C. D. **Geomorfologia no ensino fundamental: conteúdos geográficos e instrumentos lúdico-pedagógicos**. 2009.

APÊNDICE

Apêndice 1: Estrutura do primeiro questionário aplicado aos estudantes do 9º ano de Geografia da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes

- 1- O que é Geografia para você?
- 2- Se fosse possível sugerir algo para suas aulas de Geografia, o que você sugeriria?
- 3- Dos itens que você sugeriu, você percebe alguma relação com a Geografia?
- 4- Qual é a utilidade da Geografia para você?
- 5- Com relação à matéria de Geografia você pode dizer que:
 - a) () Gosta mais de Geografia do que qualquer outra matéria,
 - b) () Gosta de Geografia,
 - c) () É indiferente (nem gosta nem antipatiza),
 - d) () Não gosta de Geografia,
 - e) () Detesta Geografia.
- 6- Com relação à resposta anterior você pode dizer que foi influenciado principalmente por:
 - a) () Bons professores de Geografia, pois sabiam da matéria,
 - b) () Professores camaradas de Geografia, pois eram amigos, simpáticos,
 - c) () Maus professores de Geografia, pois não sabiam da matéria,
 - d) () Professores de Geografia chatos e antipáticos,
 - e) () Não foi influenciado pelos professores de Geografia,
 - f) () Outras influências. Quais?

Apêndice 2: Estrutura do segundo questionário aplicado aos estudantes do 9º ano de Geografia da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes em relação a intervenção proposta.

Sobre a aula de Consumismo e Meio ambiente, aonde foi preparado uma mini loja em que foi proposto ao aluno comprar produtos, uns eram mais modernos e outros mais arcaicos.

- 1- O que você achou da aula?
- 2- O que você achou da ideia da mini loja de compras? O que você aprendeu?
- 3- Vocês acham que essas aulas assim são diferentes? O que é diferente?

**Apêndice 3: Estrutura da entrevista feita à professora de Geografia da Escola Municipal
Coronel Antônio da Silva Bernardes**

- 1- O que te levou a escolher a docência?
- 2- O que te levou a escolher a docência em Geografia?
- 3- Como foi sua trajetória acadêmica?
- 4- Há quanto tempo você atua como professora?
- 5- Em quais escolas você leciona atualmente e em quais séries?
- 6- Se um aluno te questionasse sobre a importância da Geografia, o que você responderia?
- 7- Quais são os principais desafios que você enfrenta para dar aula de Geografia?
- 8- Quais são as estratégias que você utiliza ao preparar e dar uma aula?
- 9- O que você entende como atividades lúdicas?
- 10- Você faz uso de atividades lúdicas nas suas aulas? Quais?
- 11- Como você prepara estas atividades lúdicas?
- 12- Quais os fatores que te limitam ou contribuem para fazer uso de atividades lúdicas?
- 13- Quais conteúdos você considera mais difíceis para se trabalhar atividades lúdicas? E quais seriam os mais fáceis?
- 14- O que você achou da atividade realizada com os alunos?
- 15- Qual a sua opinião sobre o uso de diferentes recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia?
- 16- Quais são as principais potencialidades e limitações do uso de novas tecnologias?
- 17- Quando você aborda os conteúdos em suas aulas você costuma utilizar exemplos em quais escalas? (local, regional, global).