

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC – SP**

**Ricardo Alexandre Marangoni**

**Educação geográfica: jogos para o ensino de conceitos**

**MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**SÃO PAULO**

**2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC – SP**

**Ricardo Alexandre Marangoni**

**Educação geográfica: jogos para o ensino de conceitos**

**MESTRADO EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marísia M. Santiago Buitoni.

**SÃO PAULO**

**2011**

**Banca Examinadora**

---

---

---

## Agradecimentos

À orientadora, *Profª Drª Marísia M. Santiago Buitoni*, por sua competência, paciência e empenho na (des)construção desta dissertação e por ter me auxiliado no enfrentamento dos desafios intelectuais.

Aos *colegas e demais professores do mestrado*, por nossos momentos inesquecíveis nessa trajetória.

Aos *alunos do Colégio Rainha da Paz*, que aceitaram realizar a atividade, antes mesmo de pensarmos neste estudo.

Aos meus pais, *Antonio e Leila*, pela compreensão, amor e exemplos de vida. Sem vocês, eu não teria conseguido.

Aos meus irmãos *Marco (in memoriam) e Alline*, também pelo carinho e amor.

A minha esposa *Alessandra*, que esteve ao meu lado sempre me incentivando a realizar meus sonhos.

Aos *professores Nelson, Rosângela, Taís e Wilson*, que no exercício da docência contribuíram com reflexões e me ajudaram a realizar as revisões do texto.

A *todos os professores e alunos*, com os quais convivi e muito aprendi, registro meus agradecimentos.

## **Resumo**

**Ricardo Alexandre Marangoni**

### **Educação geográfica: jogos para o ensino de conceitos**

O propósito desta dissertação é evidenciar aos leitores, como é possível desencadear um trabalho pedagógico com jogos nas aulas de Geografia de maneira significativa no processo de aprendizagem dos discentes. Tomamos como ponto de partida as teorias pedagógicas e a experiência pessoal com a inserção dos jogos na educação geográfica realizada em 2006, no Colégio Rainha da Paz, com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

A dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado às reflexões sobre as contribuições da psicologia genética no ensino de Geografia; no segundo, discorremos sobre o uso dos jogos no ensino de Geografia a partir dos pressupostos da teoria piagetiana; e no terceiro, são apresentados duas experiências de trabalho; os jogos confeccionados pelos alunos e a oficina realizada na IV Semana de Geografia da Universidade de São Paulo. Com os estudantes, discutimos vários conceitos geográficos e, durante todo o trabalho, eles estiveram participantes, motivados e entusiasmados. Daí o nosso interesse sobre a questão: como os jogos podem contribuir na aprendizagem de Geografia de alunos de sétimo ano? Na oficina, os professores e futuros professores tiveram contato com a experiência dos alunos e mostraram-se bastante interessados pela discussão do como ensinar Geografia utilizando jogos.

Finalmente, destacamos os jogos como recurso didático, e o professor, como mediador na construção do conhecimento. Nesse sentido, o jogo transposto para o ensino passa a ser definido como jogo didático e parte de um plano de ensino diferenciado que esteja vinculado a um projeto pedagógico da escola.

***Palavras-chave: Jogos, Ensino, Geografia.***

## **Abstract**

**Ricardo Alexandre Marangoni**

### **Geographic Education: Games for teaching of concepts**

The aim of this dissertation is to evidence the readers, how it is possible to initiate a pedagogical work with games in Geography classes in a significant way in the learning process of the students. We have taken as a point of departure the pedagogic theory and the personal experience with the insertion of the games in the education of Geography realized in 2006, in “Colégio Rainha da Paz” with seventh-grade studies of the elementary school.

The dissertation was divided into three chapters. The first chapter is dedicated to reflexions about the contributions of genetic psychology in the teaching of Geography; in the second one, we talked about the use of games in the teaching of Geography according to the Piaget theory; and in the third chapter, there are two experience works; the board games made by the students and the workshop conducted in the IV Geography Week in University of São Paulo. With the students, we discussed variety geographical concepts and, while the whole work, the students were involved, motivated and enthusiastic. From that follows our interest about the question: How can games contribute in the seven-grade-student learning of Geography? In the workshop, the teachers and the future teachers have had the contact with the students' experience and have shown up a lot of interests about the discussion in order to teach Geography using games.

Finally, we highlighted the games as a didactic resource and the teacher, the mediator in the knowledge construction. In this way, the transposed game for the teaching has become defined as a didactic game and a part of a teaching plan which is bond to a pedagogical project of the school.

**Key words: Games, Teaching, Geography.**

## Sumário

Introdução.....	08
Capítulo 1 – As contribuições da psicologia genética no ensino de Geografia.....	11
1. As teorias da psicologia genética e ensino de Geografia.....	13
2. A didática na educação geográfica.....	25
Capítulo 2 – O jogo no ensino de Geografia: aspectos teóricos e metodológicos.....	28
1. Jogo e desenvolvimento cognitivo.....	33
2. Os jogos como recurso didático.....	40
Capítulo 3 – Aprender Geografia com a utilização dos jogos.....	46
1. Sequência Didática realizada pelos alunos do sétimo ano.....	46
2. Oficina realizada na IV Semana de Geografia.....	72
Considerações Finais.....	85
Referências Bibliográficas.....	87
Bibliografia.....	91
Anexos.....	95

## Introdução

Esta pesquisa resulta do trabalho desenvolvido com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Rainha da Paz, em outubro de 2006. Ao realizar o plano de ensino, no início do ano letivo, optamos trabalhar com as regiões brasileiras no último trimestre, uma vez que, este conteúdo é parte do currículo escolar.

Durante as aulas, já no último trimestre, alguns alunos sugeriram que trabalhássemos com jogos. Diante disso, decidimos implementar a proposta, que também contemplava a discussão de um grande projeto desenvolvido em nossa escola chamado “Água para Vidas Secas”, envolvendo várias áreas do conhecimento. Dentre os objetivos do referido projeto, a disciplina de Geografia deveria contribuir com a discussão sobre o drama social que os sertanejos enfrentam no sertão brasileiro. Daí surgiu a necessidade de selecionarmos um texto que fundamentasse nossa discussão. A escolha do livro *Secas no Nordeste* de autoria de Fernando Portela e Joaquim Correia de Andrade adveio de uma conversa com outro professor de Geografia, que havia trabalhado há alguns anos na mesma instituição. Juntos, concluímos que o texto poderia levar os alunos discutir o drama social dos sertanejos.

O interesse pela realização desta pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de Geografia surgiu do fato de saber que trabalhar com jogos envolve um planejamento de trabalho diferenciado, exige uma série de intervenções pedagógicas para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem. Observamos que existe a possibilidade dos alunos de aprender com os colegas da turma e que o desafio de vencer o jogo suscita a necessidade de aprender.

Desse modo, é preciso pensar como e quando o jogo será proposto e quais as possíveis contribuições para que os alunos aprendam.

O jogo permite que os alunos comecem a pensar sobre novos conteúdos, ou para que exercitem a compreensão de conteúdos estudados; para que desenvolvam estratégias de resolução de problemas ou para que conquistem determinadas habilidades que naquele momento o professor julga como importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o problema de estudo resume-se: Como os jogos podem contribuir na aprendizagem de Geografia de alunos de sétimo ano?

Conforme citam Macedo, Petty e Passos (2005), hoje, vivemos em uma época em que comunicar-se é condição de sobrevivência. Dominar linguagens e conhecer distintas formas de trocar informações são grandes desafios para a sociedade e, sobretudo, para a educação.

Existem muitas formas de comunicação, como as linguagens gestual, visual, gráfica (desenho ou escrita) e verbal que são mostradas em um contexto de situações-problema com jogos.

Percebemos não ser muito comum considerar a comunicação e a compreensão de conteúdos a serem aprendidos por meio de outros recursos além da leitura, escrita e outras representações, tão enfatizados nas atividades escolares.

Em uma perspectiva construtivista, os jogos são vistos como instrumentos e, são selecionados para apresentar às crianças vários modos de interpretar e comunicar ideias, ampliando-as (Macedo, Petty e Passos, 2005).

Neste sentido, o estudo tem como objetivo analisar a importância dos jogos como recurso didático facilitador da aprendizagem de Geografia com alunos do sétimo ano.

Consideramos essencial aprender a analisar qualitativamente seus procedimentos e registros em diferentes situações de aprendizagem, estabelecendo um contexto de troca e diálogo.

Cabe ressaltar que existe uma articulação significativa entre comunicação e avaliação, pois ao jogar a criança expressa muitas informações e comunica, por meio da ação, sua forma de pensar, desde que o observador reconheça em suas ações ou em seus procedimentos, os indícios que está buscando para realizar sua avaliação. Assim, o educador deve ser capaz de transformar as informações em dados significativos.

Conforme apontam Macedo, Petty e Passos (2005, p. 8), o recorte do trabalho com jogos expressa uma das possibilidades de se coordenar “pedagogia diferenciada com avaliação formativa”.

A pedagogia torna-se diferente porque permite ao professor criar e gerir situações de aprendizagem mais condizentes com as atuais condições educacionais. E avaliação formativa, porque regula uma nova e melhor forma de atribuir valor as produções das crianças, possibilitando as intervenções ao longo do processo.

O jogo transforma-se em instrumento de aprendizagem, quando sua finalidade é justamente ensinar conteúdos de natureza específica. A esse respeito, Carneiro (1990, p. 36) define *jogo didático* como:

*[...] aquele que é um meio para se atingir um fim, no caso, a aprendizagem. Por essa razão, podemos afirmar que o jogo didático é aquele feito e adaptado ao educando, de modo a oferecer condições que aumentem o seu interesse, permitindo-lhe através das várias formas de representação, fazer associações, julgamentos, bem como estabelecer conceitos em uma determinada disciplina.*

A definição da autora reforça a ideia que temos sobre os jogos e a importância de sua utilização para fins educacionais. Para a faixa etária dos alunos pesquisados (11-12 anos), o trabalho lúdico despertou o interesse e alcançou bons resultados.

Ainda é necessário ressaltar que, durante a construção do material, os alunos tiveram a oportunidade de coletivamente partilhar discussões significativas a respeito dos conteúdos estudados. Eles aprenderam raciocinando, construindo e reelaborando o saber historicamente produzido. Muitos superaram visões ingênuas e parciais da realidade nordestina, observando como o capital se reproduz nesse lugar. A pesquisa e a elaboração do jogo possibilitaram a construção do conhecimento de maneira lúdica, crítica e criativa.

## Capítulo 1 - As contribuições da psicologia genética no ensino de Geografia

As crianças vão à escola para apropriar-se de conhecimentos, habilidades e desenvolverem operações mentais, tendo em vista a preparação para a vida social e para o trabalho.

Nessa direção, torna-se interessante preliminarmente discorrer sobre a função social da escola. Esta discussão tem sido motivo de grandes polêmicas, resultando em diversos posicionamentos.

A concepção reprodutivista considera o aluno como veículo de perpetuação da ordem vigente e, cabe a escola reproduzir a situação existente para a manutenção da condição estabelecida.

Através da história da Geografia escolar, também se observa que ela se prestou a manter a ordem vigente. A partir da instrumentalização da ideia de nação, o ensino de Geografia foi “escamoteando e negando a divisão social do trabalho na sociedade capitalista” (Vlach, 1990, p. 58).

Pelo contrário, outras teorias consideram a escola como transformadora da sociedade e lhe atribuem um papel relevante na intervenção da situação vigente. Nessa concepção, os alunos são considerados agentes da transformação, o que requer do professor um planejamento diferenciado de suas aulas, permitindo ao aluno a construção do conhecimento com criticidade.

Outras teorias sinalizam que a escola é contraditória, pois coexistem a função reprodutivista e transformadora da sociedade. Portanto, é possível observar práticas conservadoras e inovadoras.

Essas discussões ocorreram entre os anos 60 e 80 e, embora colocadas sob outros focos, continuam sendo atuais. A esse respeito, Mézaros (2005, p. 55; 61) salienta que a educação serve para internalizar nos educandos os valores capitalistas, aos quais eles devem subordinar-se. Contudo, o autor aponta a necessidade de criar uma contra-internalização e, o professor deve esforçar-se em construir uma alternativa educacional de modo a combater a situação vigente.

A meu ver, professor e aluno são protagonistas do ensinar e aprender e necessitam resignificar seus papéis: o primeiro precisa assumir sua tarefa principal que é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

Nesse sentido, a Geografia escolar, que se refere ao conjunto de saberes organizados pedagógica e didaticamente, poderá contribuir na leitura e interpretação da realidade, que é tecida através de contradições. A esse respeito, Cavalcanti (1998) salienta que o docente precisa organizar os conteúdos de acordo com as necessidades e condições dos alunos, no tocante a aspectos físicos, afetivos, intelectuais e socioculturais.

Assim, pode-se afirmar que o ensino de Geografia requer a interação entre a prática pedagógica e os conteúdos da área, tendo em vista a construção do conhecimento a partir da realidade dos alunos.

De acordo com os PCNs (1998), o ensino deve ser contextualizado e adequado à faixa etária dos alunos. Assim, conteúdos estudados no ensino fundamental são aprofundados no ensino médio, agregando significados aos estudos já realizados, promovendo a construção de conhecimentos e da autonomia intelectual, ou seja, do senso crítico.

Para isso, as atividades devem trazer problematizações baseadas em situações do cotidiano, de maneira concreta e diversificada. Além disso, a ideia de conteúdos estáticos, deterministas ou absolutos deve ser abandonada, o que requer uma mudança de postura do professor em relação ao processo de ensino. Como observa Pontuschka (1999, p. 132), “faz-se necessário questionar os conteúdos geográficos que estão sendo ensinados e os métodos utilizados perguntando-se sempre se o saber transmitido está realmente a serviço do estudante”.

Conforme a autora (1999, p. 111),

*A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global...*

Além disso, as novas tecnologias têm facilitado o fluxo de informação, fazendo surgir novas representações simbólicas que passam a compor o imaginário dos jovens.

Há necessidade de se promover uma reflexão entre o que se ensina e o que se aprende, para que a prática docente incentive a interação entre o saber adquirido no processo de formação do professor e os conteúdos aplicados em sala de aula, de maneira contextualizada com o momento e condições do aluno.

A Geografia aproxima o cotidiano do aluno à escola, possibilitando que, por meio do ensino dessa disciplina, seja trabalhado o entendimento de mundo e levando o aluno a refletir e mudar ideias distorcidas ou preconceituosas sobre a cultura, o povo e o espaço em que vive.

A partir do conhecimento e valorização da própria cultura, o aluno pode ser levado a compreender e respeitar outras, diferentes da sua. O conhecimento de mundo traz a oportunidade de ampliar sua visão e desenvolver o senso crítico, de maneira construtiva, além de demonstrar que as diferentes culturas e sociedades estão bastante relacionadas e, de alguma forma, dependentes umas das outras.

A seguir, enfoca-se a aprendizagem e a didática, sob o prisma do ensino de Geografia, sendo destacados alguns aspectos do pensamento geográfico, em seu viés pedagógico, a partir dos pressupostos das teorias da psicologia genética.

## **1. As teorias da psicologia genética e o ensino de Geografia**

O conhecimento sobre os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem pode trazer benefícios à didática, ao utilizar tais conhecimentos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

As teorias da psicogenética fornecem grandes contribuições ao ensino de maneira geral. O conhecimento de como o cérebro funciona e como aprende fornece subsídios também para o ensino de Geografia.

Os avanços da ciência e da tecnologia proporcionaram o aprofundamento dos estudos relativos ao funcionamento da memória, aprendizagem e desenvolvimento do cérebro em seus diversos aspectos. Os resultados dessas pesquisas vêm sendo incorporados às práticas educativas.

A contribuição da psicologia genético-cognitiva, de Piaget, como a da histórico-dialética, de Vygotsky, são imensas. Piaget, formado em Biologia e Filosofia concentrou seu interesse nas influências biológicas na forma de aprendizagem, ou seja, “como chegamos ao conhecimento”. Defendia que o ser humano se distinguia dos outros animais devido à capacidade humana de fazer o “raciocínio simbólico abstrato.”

As ideias de Piaget são frequentemente comparadas com as de Vygotsky, que estudou a interação social como a fonte inicial da cognição e comportamento, embora sejam diferentes.

Segundo Correia (2003, p. 507),

*Bruner entende a mente como criadora de significados e busca compreender a interação através da qual a mente constitui e é constituída pela cultura. Propõe uma psicologia interessada na ação e seu caráter situacional, assim como nas formas em que os seres humanos produzem significados nos contextos culturais. As pessoas, para Bruner, são resultado do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura.*

E, ainda:

*Bruner traz, importantes pontos para a reflexão mais diretamente relacionadas à Educação, como a importância da ação, da participação em atividades compartilhadas e da conseqüente e necessária negociação de significados para um sistema em construção. Pontos, entretanto, distantes do panorama frequentemente observado nos contextos de salas de aula, que ainda se assemelham mais à concepção computacional, na qual a “aquisição” de conhecimentos é tratada como composta de informações finitas, claras e previamente codificadas. Posturas que não favorecem a interação, inclusive entre mente e cultura, caracterizada como matéria-prima da construção do conhecimento (Correia, 2003, p. 512).*

Ulric Neisser, no final da década de 1960, contrapondo-se ao behaviorismo, definia a cognição como os processos pelos quais a informação sensorial recebida é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e usada em tudo que o ser humano é capaz de realizar. Em seus estudos afirmava que a psicologia cognitiva possibilita analisar a sensação, a percepção, a formação de imagens, a memória, a solução de problemas, o pensamento e as demais atividades mentais relacionadas. Mas, já na década de 1970, Neisser mostrava-se decepcionado, concluindo que o movimento da psicologia cognitiva tinha pouco a construir com a psicologia, no sentido de compreender como as pessoas lidam com as situações, criticando os estudos produzidos, em busca de novas ideias.<sup>1</sup>

Piaget procurou conhecer como as crianças pensam, observando que as respostas das crianças pequenas eram qualitativamente diferentes das crianças mais velhas, o que o fez concluir que não poderia comparar a inteligência de crianças e jovens, uma vez que as respostas diferentes dos dois grupos decorriam da forma diferente de pensar em diferentes idades.

---

<sup>1</sup> Anotações extraídas de biografias sobre Neisser em diferentes sítios de consulta na internet.

Diante disso, há dois aspectos importantes para sua teoria: o processo de vir a conhecer e as etapas que o ser humano passa, adquirindo gradualmente essa capacidade.

As contribuições de Vygotsky para o ensino de Geografia se referem a criação de vínculos entre os conteúdos geográficos e a didática. Nesse sentido, o ensino de Geografia na educação básica se refere a um processo de construção do sentido de espaço.

O sentido de espacialidade requer a formação de conceitos, tendo em vista o funcionamento mental humano e os contextos cultural, histórico e institucional.

Segundo Couto (2005, p. 74), “a relação dos alunos com o espaço, com sua espacialidade, com abrangência e profundidade, requer instrumentos conceituais básicos. Esses instrumentos permitem uma leitura de mundo, de espaço”.

No entanto, na sociedade atual, a noção de espacialidade tem se tornado cada vez mais complexa, como observa Cavalcanti (1998, p. 12), “o conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço”.

Tal fato se deve à construção e reconstrução do conhecimento geográfico, ocorrer tanto dentro quanto fora da escola, o que requer o aprofundamento de questões relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, como esclarece Cavalcanti (1991, p. 278):

*(...) os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala de aula “formalmente”, ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados.*

Quanto às questões presentes nos estudos sobre ensino em geral e ensino de Geografia, destaca Cavalcanti (1998, p. 10) que:

*(...) a importância das políticas sociais e de um projeto educacional para o país, a formação inicial e continuada dos professores, a remuneração e as condições de trabalho, a organização das escolas, os currículos de formação do professor de Geografia. (...) tem havido um esforço de estudar os fatores intra-escolares que afetam a qualidade do ensino, como o papel*

*do professor na mediação da relação do aluno com os conteúdos escolares e o auxílio que fornece aos alunos para o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, de raciocinar lógica e criticamente; o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação; as relações entre o conhecimento, poder e currículo; a cultura como área de conflito em que se enfrentam diferentes concepções da vida social, diferentes linguagens e interesses.*

Dessa maneira, o formalismo dominante deve ser superado, à medida que possibilite ao professor organizar as atividades de maneira a incentivar a reflexão e construção do raciocínio geográfico por parte do aluno, ultrapassando a esfera dos conteúdos programados dos materiais didáticos.

Muitos programas escolares são realizados tendo como fundamento a teoria de Piaget, que fornece parte da base para o aprendizado construtivista. É recomendável que os pais e professores desafiem as habilidades da criança, sempre com os materiais e informações adequados ao nível do desenvolvimento da criança. A utilização de experiências concretas facilita o aprendizado, como materiais manipuláveis e trabalhos em grupos, que fornecem oportunidade de ampliar a compreensão por diferentes ângulos.

Os métodos de Piaget foram baseados fundamentalmente em estudos de caso, embora algumas de suas ideias tenham se apoiado em metodologias mais correlacionais e experimentais. Para ele, o desenvolvimento biológico conduz o movimento de um estágio cognitivo para o próximo.

E, segundo Vygotsky (1993, p. 93):

*É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato (...) os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples 'aqui e em outro lugar'.*

Dessa maneira, a mediação pedagógica requer a relação com o cotidiano do aluno, para que o mesmo construa conceitos que o auxiliarão na criação de esquemas de internalização dos conhecimentos.

As discussões fundamentadas nas teorias construtivistas e sócioconstrutivistas, em relação ao processo de aprendizagem, têm possibilitado aos professores a adoção de diversas posturas no tocante ao fazer pedagógico. O debate se refere ao que se ensina e como se ensina, o que leva a pensar sobre a didática e sobre como o aluno compreende o conhecimento escolar.

A teoria socioconstrutivista entende o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos, visando buscar sua relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento, como prossegue Cavalcanti (2002, p. 312),

*(...) o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.*

Em relação ao ensino de Geografia, além desses aspectos, são discutidas as mudanças ou permanências nos conteúdos escolares, mas também sobre os procedimentos, ou seja, a metodologia da Geografia escolar, procurando se estabelecer um vínculo entre os conteúdos geográficos e a didática.

Lacoste (1998), no final dos anos 70, realizou questionamentos sobre a Geografia escolar, que chamou de “Geografia dos Professores”, em alusão à ênfase dessa disciplina na memorização das informações. Esse autor critica a fragmentação curricular e a forma de desenvolvimento dessa área do conhecimento, afirmando que “de todas as disciplinas ensinadas na escola, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino”.

Tal situação ainda está bastante presente no cotidiano escolar e, daí decorre a necessidade da investigação sobre o ensinar-aprender em Geografia. Lacoste (1998, p. 35), insiste em afirmar que a Geografia escolar acaba por

*impor a idéia de que o que vem da geografia não deriva de um raciocínio estratégico conduzido em função de jogo político. A paisagem! Isso se contempla, isso se admira: a lição de Geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Uma carta! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traçado do itinerário das próximas férias.*

Segundo Castellar (2005a), para muitos, a Geografia tem como única finalidade fornecer informações, sem a necessidade de se desenvolver um raciocínio estratégico para a aprendizagem. Porém, considerá-la uma disciplina que se restrinja a memorização de informações denota uma visão equivocada. Dessa maneira, torna-se um desafio, no ensino de Geografia, a construção da ideia de espaço em seu aspecto cultural, econômico, ambiental e social. Os fenômenos

geográficos analisados de forma articulada e em diferentes níveis, requer a análise conceitual, mediante diferentes práticas e de acordo com as representações sociais.

O ensino e aprendizagem da Geografia devem ser compreendidos como um processo de construção da espacialidade, relativo a orientação e deslocamento no espaço, além de outros aspectos, tais como:

- *Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo;*
- *Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais, especialmente quanto ao conhecimento do espaço territorial; a compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; as semelhanças e diferenças entre os lugares; as relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; os domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; o mau uso dos recursos naturais (Castellar, 2005a, p. 211).*

Tais objetivos se relacionam ao método de análise do saber geográfico e ampliam as possibilidades de se alterar o currículo da Geografia escolar e, também, a forma de fazer-pensar o conhecimento geográfico. Abrangem mais que os conteúdos conceituais, incluindo conteúdos procedimentais e atitudinais, o que remete-nos a refletir sobre a concepção de currículo existente nas escolas, incentivando a reflexão do aluno sobre a dinâmica do espaço e permitindo que esse supere seus conhecimentos; defende-se a mudança de postura dos protagonistas, ao aluno que se torne indagativo e especulador e, ao professor, que assuma a postura de mediador na construção dos conhecimentos geográficos.

A Geografia escolar precisa abandonar os modelos utilizados nos séculos XIX e XX, quando prevalecia a ideia de uma disciplina de menor aplicação prática fora da escola. Na década de 80, iniciou-se um processo de renovação da Geografia, em que a crítica apontava para a despolitização ideológica no discurso geográfico e escolar, porém as mudanças ainda não ocorreram de maneira efetiva, como salienta Castellar (2005a, p. 212):

*O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo. E é no ensinar a fazer a leitura do mundo e, portanto, no como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da Geografia esse rótulo de matéria decorativa.*

No ensino básico, a leitura do mundo pode ser traduzida como a possibilidade de leitura do espaço vivido, no qual o aluno percebe e explora os elementos naturais e os construídos pelo homem, identificando não apenas as formas, mas também compreendendo seus significados.

“A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo” (Castellar, 2005a, p. 212).

A respeito, questiona Lacoste (1998, p.55):

*Por que não compreender a diferença entre uma carta em grande escala e uma outra em pequena escala e se perceber que não há nisso apenas uma diferença de relação matemática com a realidade, mas que elas não mostram as mesmas coisas? Por que não aprender a se orientar, a passear na floresta, na montanha, a escolher um determinado itinerário para evitar uma rodovia que está congestionada?*

Segundo Castellar, o aluno deve aprender a ler o mundo, não se restringindo a desenhar mapas. É necessário que desenvolva o senso de orientação, percepção de distâncias e localização. Deve ser levado a observar os fenômenos que ocorrem em diferentes escalas, comparando-os e fazendo relações entre os lugares, sendo educado para fazer a leitura do espaço em que vive, para que o aprendizado ocorra de maneira significativa. Isto reforça a ideia que temos em relação a mudança de postura do professor e do aluno.

### **1.1. Piaget e o ensino de Geografia**

A análise psicogenética do ensino de Geografia envolve a discussão do como, para quê e para quem ensinar Geografia escolar. Por isso, a aprendizagem e a didática da Geografia, sob o prisma da epistemologia genética de Piaget se relaciona ao processo de aprendizagem, também na seara da Geografia.

De acordo com Piaget, a aquisição do conhecimento ocorre de maneira contínua, através da função adaptativa e da interação dos sujeitos com o meio. Nesse processo, há a formação de esquemas e, os novos aspectos da realidade são assimilados. Na dificuldade dos ajustes, ocorre o desequilíbrio que provoca a

modificação dos esquemas preexistentes, até que se reequilibrem – é acomodação (Hernandez, 1998 apud Castellar, 2005a, p. 213).

*A assimilação e a acomodação constituem dois polos de equilíbrio do pensamento da criança. A representação (imitação, jogos, desenhos), por exemplo, é um jogo de assimilações e acomodações que ocupa toda a primeira infância, principalmente no momento em que o aluno está estabelecendo comparações entre o imaginário e o real, e aparece de maneira mais significativa na linguagem verbal e nos desenhos. Nestes últimos, o que o aluno desenha é o significante; o significado é o que ele pensa. Essa relação entre significante e significado é importante para a Geografia uma vez que auxilia no entendimento da legenda, quando o aluno deve decodificar os signos utilizados em um mapa cognitivo (Castellar, 2005a, p. 213)*

De acordo com Piaget, a psicologia genética abrange dois aspectos de maior importância:

- *os estágios de desenvolvimento cognitivo: apresentam estrutura cognitiva particular, determinando a forma intelectual que o sujeito se relaciona com o mundo;*
- *a teoria da equilíbrio: aspecto central da psicologia genética e, explica o mecanismo utilizado pelo sujeito para passar de um esquema para o outro. A reestruturação ocorre quando o sujeito entra em desequilíbrio com o objeto, ou seja, entre o esquema anteriormente formado e o outro que surgiu, gerando um desequilíbrio cognitivo (Castellar, 2005b, p. 41).*

Segundo Piaget (1979a, p. 16), a epistemologia genética identifica os mecanismos e processos que os sujeitos utilizam *nos estados de menor conhecimento para os estados de maior conhecimento*. Nesse sentido, os sujeitos são avaliados a partir de seu grau de conhecimento científico adquirido e compreendido, ou seja, não se considera a quantidade acumulada de informações sem significado.

A aprendizagem é considerada um processo de interação social que requer a adaptação das estruturas mentais do sujeito, em um processo de conscientização por parte do educando, sobre as propriedades dos objetos e de suas próprias ações ou conhecimentos relativos aos objetos de estudo.

Assim sendo, a transição de uma etapa de conhecimento para outra se realiza por meio da interação de fatores internos e externos, que desencadeiam novas equilíbrios e acomodações.

Para Piaget, a aquisição do conhecimento ocorre mediante um processo de autoconstrução, de maneira contínua, cuja essência se encontra na função

adaptativa dos sujeitos em sua interação com o meio em que vivem. Os esquemas são assimilados, ajustados e, nesse ponto, ocorre o desequilíbrio, que provocará a modificação dos esquemas anteriormente formados, até que se acomodem à nova condição. E, assim, sucessivamente, no decorrer da vida do sujeito.

A respeito, Coll e Martí, observam que:

*A interpretação do desajuste ótimo evidencia a natureza interativa do processo de construção do conhecimento. A idéia essencial é que, se o conteúdo que o aluno deve aprender está excessivamente afastado de suas possibilidades de compreensão, não será produzido desequilíbrio tal, que qualquer possibilidade de mudança ficará bloqueada. Em ambos os casos, a aprendizagem será nula ou puramente repetitiva. Porém, se o conteúdo que o aluno deve aprender está totalmente ajustado à suas possibilidades de compreensão, tampouco acontecerá desequilíbrio algum e a aprendizagem real será, novamente, nula ou muito limitada. Entre esses dois extremos, existe uma zona na qual os conteúdos, ou as atividades de aprendizagem, são suscetíveis de provocar uma defasagem ótima, ou seja, um desequilíbrio manejável pelas possibilidades de compreensão do aluno. Nesta zona é que se deve estar situada a ação pedagógica (Coll e Martí, 1995 apud Castellar, 2005b, p. 43).*

O desenvolvimento cognitivo estabelece uma sequência de estágios e subestágios caracterizados pela integração de ações e conceitos, num contínuo processo de estruturação. Porém, para que haja a estruturação, deve antes ocorrer a desestruturação de esquemas anteriormente estabelecidos. No entanto, para que o ajuste ocorra de maneira a estimular o aumento da aprendizagem, é preciso que o ensino ocorra de forma contextualizada às necessidades do aluno, pois, se estiverem fora do alcance do mesmo, o processo será interrompido, ou seja, não haverá um desequilíbrio capaz de promover o reequilíbrio desejado.

Na psicologia genética se observa um processo interativo entre sujeito e objeto, que possibilita a construção do conhecimento.

Segundo Piaget (1978), é isso que ocorre, por exemplo, quando a criança se depara com objetos em seu ambiente físico e com noções recebidas no ambiente em que vive e, mesmo que não os utilize, consegue captar e assimilar em suas estruturas mentais.

Dessa maneira, os principais conceitos da teoria psicogenética favorecem a observação da grandeza de seu potencial, para que se entenda o processo de aprendizagem.

A contribuição da psicologia genética na fundamentação da educação geográfica ocorre desde a educação infantil, quando surgem as noções básicas da

linguagem cartográfica, sendo um dos primeiros passos para a compreensão dos conceitos geográficos.

Nesse sentido, destaca-se a construção de esquemas de ação, que se relaciona às estruturas mentais com a construção do conhecimento.

Para Piaget (2003, p. 15), o

*conhecer não consiste em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo, de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformações aos quais estão ligadas estas ações e ainda afirma que para conhecer os fenômenos, o físico não se limita a descrevê-los tal como aparecem, mas atua sobre os acontecimentos, de modo a dissociar os fatores, a fazê-los variar e a assimilá-los a sistemas de transformações lógico-matemáticas.*

Na epistemologia genética, são estudados os mecanismos e processos pelos quais atravessam os sujeitos na passagem dos “estados de menor conhecimento aos estados de maior conhecimento” (Piaget, 1979a, p. 16).

Sobre a importância da epistemologia genética, afirma Castellar (2005a, p. 215):

*A epistemologia genética é importante porque nos revela que, para compreender algumas noções que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, o conceito de lugar, é necessário que a criança desenhe o seu lugar de vivência (rua, escola, moradia e outros não tão próximos); mas, para agir sobre ele e transformá-lo, as atividades devem motivá-la a pensar sobre as noções e conceitos, relacionando o senso comum (vivência) com o conhecimento científico. No entanto, para que a criança se aproprie desses conceitos, é importante que desenvolva o raciocínio, a partir da representação simbólica, das relações espaciais, da reversibilidade, e, ao mesmo tempo, se aproprie de noções cartográficas, como legenda, orientação, proporção, ponto de referência, entre outras. Assim a criança vivenciará o processo de letramento cartográfico, uma vez que, além de compreender as noções, fará leituras e elaborará mapas mentais, experimentando atividades simbólicas como, por exemplo, compreender o significado dos símbolos e signos que corresponderão aos fenômenos que serão representados nos desenhos e que estarão relacionados e agrupados para que possa ser organizada uma legenda.*

E, ainda:

*Na medida em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, vincula-se uma sequência de estágios e subestágios, cujo traço principal é a forma pela qual as ações e conceitos se integram em um processo de estruturação que entendemos como a construção de um sistema elaborado por meio de ações anteriores. Na psicologia genética, o processo é interativo entre o sujeito e o objeto e é nessa perspectiva que ocorrerá a construção do conhecimento (Castellar, 2005b, p. 42).*

A Geografia escolar utiliza a linguagem cartográfica como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, que trabalha com vistas ao “domínio das

noções de conservação de quantidade, volume e peso, superação do realismo nominal e compreensão das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, para estruturar esquema de ação” (Castellar, 2005a, p. 215).

Tais conceitos favorecem a construção das relações espaciais de maneira progressiva, tanto no aspecto da percepção quanto no aspecto da representação. Na medida em que as crianças vão compreendendo os conceitos, adquirem também a linguagem e a representação figurada, denominada como função simbólica, por Piaget.

Quando o professor atua como mediador de situações de aprendizagem, está favorecendo o desenvolvimento do pensamento simbólico representacional, ou seja, gradativamente vai compreendendo a função da linguagem, dos símbolos e dos signos existentes no meio social, caso em que se insere a Geografia e a linguagem dos mapas. A Cartografia escolar trabalha com as formas geométricas, as cores e outros signos, sendo campo fértil para que o aluno aprenda a identificar os símbolos que denotam fenômenos geográficos e como ler uma legenda, por exemplo.

A Cartografia traz uma linguagem própria, composta por um sistema de códigos fundamentais para a aprendizagem em Geografia. Trata-se de uma linguagem que permite ler e escrever as características territoriais, que englobam fatos, conceitos e sistemas conceituais. Esta opção metodológica pode ser utilizada para o ensino dos conteúdos da Geografia, permitindo identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas também as relações entre os mesmos, através da compreensão dos conflitos que os cercam e a ocupação do espaço.

O aspecto cognitivo se identifica na representação de um trajeto (mapa cognitivo ou mental) ou na leitura de um mapa temático, ações que são relacionadas à leitura de mundo e o desenho (mapa cognitivo) articulados aos conceitos de área, tamanho e distância. Simielli em sua coleção denominada “primeiros mapas”<sup>2</sup> desenvolve uma explicação consistente para orientar o professor dos anos iniciais a realizar todos os procedimentos necessários à elaboração dos conceitos de escala e proporção.

A noção de proporção é utilizada na confecção de mapas, quando o aluno também tem que representar objetos, lugares e fenômenos através de símbolos e

---

<sup>2</sup> Ver atividades relacionadas à construção da legenda, relações topológicas, projetivas e euclidianas entre outros exemplos de representação gráfica em: SIMIELLI, M.E.R. Primeiros Mapas – Como entender e construir – vol. 1, 2, 3 e 4. São Paulo: Ática, 1993.

signos. Essa atividade exige ações como seleção, agrupamento e classificação dos dados que serão identificados por meio de símbolos que comporão a legenda.

A respeito, explica Castellar (2005a, p. 216):

*No momento em que a criança desenha os lugares de vivência, o espaço perceptivo se estrutura sucessivamente, passando das relações espaciais topológicas às projetivas e euclidianas. Tal construção inicia-se no período sensório-motor e a criança desenvolve ações que motivam a evolução dessas noções espaciais ao se deslocar; essa percepção vai evoluindo à medida que a criança se descentraliza espacialmente, ampliando as suas referências (corpo, diferentes pontos de referência, Sol). A evolução conceitual das relações espaciais topológicas ocorrerá simultaneamente com as projetivas e euclidianas, porque será desenvolvida a noção de proximidade e afastamento (perto e longe), dentro e fora, área, tamanho, parte e todo.*

Ainda, segundo a autora, as relações espaciais euclidianas se referem a noção de distância, área e equivalência entre as figuras, distinguindo o real e a representação.

A escala geográfica envolve conceitos geométricos, mas também o discurso geográfico, o que pode trazer dificuldades de compreensão para a criança. Em relação à escala, além da avaliação da relação de tamanho entre o desenho e a realidade, os desenhos também trazem informações sobre a continuidade ou descontinuidade da área representada.

Para que a criança compreenda essas representações, podem ser utilizadas atividades envolvendo o desenho da planta da casa, da escola ou outros conhecidos por ela. No entanto, a ideia de ligação entre os diferentes lugares pode ainda não estar clara para ela, ao se observar nos desenhos a divisão dos espaços de forma fragmentada, muito embora tenha uma percepção de continuidade espacial.

Nesse sentido, o professor deve estimular a criança a perceber, nesses espaços, as relações, separações, ordem, proximidade etc., utilizando os aspectos cognitivos da aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1993, p. 71), é preciso questionar sempre como a criança internaliza os conceitos científicos ensinados na escola, buscando verificar “a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança”.

Conforme a criança observa e registra os lugares de vivência de situações concretas ou não, vai alcançando níveis cada vez mais elaborados em relação à proporção e área, habilidades operatórias, comparação de tamanhos e áreas,

quantificação dos fenômenos, aprendendo a classificar e hierarquizar aspectos que favorecerão a elaboração de conceitos de escala.

Acrescenta, ainda, Castellar (2005a, p. 218) que:

*(...) só por volta de 8-9 anos de idade que a noção de proporcionalidade vai se constituir e que, paralelamente à noção de proporção, se estrutura a de largura e comprimento, implicando noção de medida, que tem relação com o espaço euclidiano. Mas podem ocorrer casos em que, por volta dos 10 anos, a criança ainda possa apresentar dificuldades nesses conceitos – as idades indicadas para o desenvolvimento de certas capacidades não são normativas, já que esse desenvolvimento depende do nível de estimulação cognitiva a que a criança é exposta.*

A compreensão dos conceitos geográficos pode ser estimulada na criança por meio da comparação de diferentes espaços e escalas de análises, abandonando a falsa ideia de separação entre o local e o global.

Para tanto, o ensino de Geografia deve ser significativo, ou seja, criar condições para que a criança analise os espaços estudados, organizando-os e comparando-os aos fenômenos geográficos e, assim, chegando a ideia de escala.

As noções de verticalidade e de horizontalidade surgem quando a criança observa a posição dos objetos e procura representá-los, o que requer certa percepção, que é variável de acordo com a idade.

O processo de construção do conhecimento possibilita que as crianças desenvolvam o raciocínio estratégico, sendo, portanto, de grande importância que as mesmas recebam estímulos com atividades que desenvolvem uma evolução conceitual, tais como; ler e elaborar mapas cognitivos e, depois, ler uma representação cartográfica, compreendendo as simbologias internacionais (Castellar, 2005a, p. 220).

## **2. A didática na educação geográfica**

A didática na educação geográfica requer metodologias pedagógicas sob um prisma significativo. Para isso, o professor-mediador necessita adotar uma nova postura, permeada por procedimentos e objetivos claros, porém, sempre aberto a inovações.

A partir do conhecimento prévio do aluno, o professor colhe informações que serão o ponto de partida, para reorganizar os conteúdos a serem ministrados, de maneira atrativa e significativa para os mesmos.

No entanto, é preciso também considerar as diferenças entre os alunos, daí a necessidade de que outras metodologias de ensino sejam utilizadas, com vistas a atender, ao máximo possível, as necessidades de todos e, por fim, atingir um mínimo esperado em relação a aprendizagem do grupo.

Outro aspecto importante, é que os conhecimentos prévios, que serviram de base para o planejamento devem ser retomados durante o processo, a fim de manter os alunos motivados.

A respeito, observa Castellar (2005a, p. 221):

*Os mapas e as imagens presentes nas aulas são procedimentos, ou seja, estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permitem ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem ideias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los.*

Não é tarefa fácil articular o discurso e ações do professor aos conhecimentos prévios do aluno, de maneira a assegurar a aprendizagem efetiva.

No caso do ensino de Geografia, há ainda um obstáculo a mais, que é o rompimento de práticas há muito arraigadas, de uma mera transmissão de conteúdos, sem um significado prático para o aluno.

Hoje, o ensino de Geografia tornou-se mais relevante, envolvendo não apenas o conhecimento teórico, mas também se pretende levar o aluno a articulação dos fenômenos naturais e sociais em diferentes escalas. Por isso pensar numa educação geográfica significa superar práticas de ensino centradas no professor; o aluno deverá ser incentivado, por meio de situações de aprendizagem, a gerenciar seu próprio processo de construção de conhecimento geográfico.

Tal visão requer a conscientização e efetiva participação do professor como mediador, ou seja, aquele que facilita e fornece subsídios para que os alunos resolvam problemas, vençam dificuldades e desenvolvam métodos próprios de aprendizagem.

Dessa forma, o ensino de Geografia estará relacionado com a concepção pedagógica, recomendada nos PCNs, que enfatizam o ensino de forma significativa, envolvendo tanto a metodologia de ensino quanto o currículo.

A Geografia escolar abrange mais que a descrição e a memorização da informação, como por muito tempo se imaginou e que ainda é praticada por muitos professores, mas sim práticas permeadas por atividades que favoreçam a construção do conhecimento.

Por várias décadas, os modelos educacionais utilizados no Brasil foram àqueles utilizados em outros países, especialmente em países europeus, que não se adequaram às necessidades de nosso país. A educação brasileira pode ser classificada em três escolas: a tradicional, a escola nova e a escola técnica. A escola tradicional tinha como foco ensinar e transmitir conhecimento; a escola nova enfatizava o aprender a aprender e a escola técnica, que surgiu posteriormente, defendia a necessidade do ensino da técnica.

Assim, antes de se falar em qualidade na educação e analisar a didática utilizada nos últimos séculos, é preciso conhecer a história da educação no Brasil, aliás, esse é mais um aspecto importante para ser trabalhado no ensino de Geografia, especialmente com alunos do ensino superior.

De acordo com Cavalcanti (2005, p. 74):

*“(...) os professores precisam ter consciência da contribuição da Geografia, dos conteúdos geográficos na formação geral das pessoas. Mas, isso não basta. É preciso que os alunos também tenham essa consciência”.*

Daí decorre a necessidade de aprofundar a discussão a respeito do ensinar e aprender Geografia, no sentido de superar práticas de ensino tradicionais e resignificar o papel da didática no ensino de Geografia.

## Capítulo 2 - O jogo no ensino de Geografia: aspectos teóricos e metodológicos

O jogo muitas vezes não é considerado como instrumento de aprendizagem. No entanto, diversos estudos apontam para sua importância como facilitador do aprendizado, em todas as faixas etárias, muito embora, entre crianças e adolescentes seu uso tenha maior importância.

Afinal, quem não gosta de atividades lúdicas? Basta um passeio pelos parques da cidade para se observar que há pessoas de todas as idades praticando atividades físicas e jogando bola, bocha, passeando com o animal de estimação ou, ainda, ouvindo música, caminhando ao ar livre, andando e se equilibrando no meio fio etc. Essas atividades nada mais são que brincadeiras que as pessoas realizam consigo mesmas.

Segundo Huizinga, “o jogo faz parte da cultura e gera a própria cultura”, sendo, ainda:

*atividade livre, não séria, distante da vida habitual, capaz de mobilizar o jogador de maneira intensa e total, atividade desligada de qualquer interesse material, praticada em um determinado espaço e tempo, segundo certas regras e determinada ordem (Huizinga, 1990 apud Grando, 2004, p. 8).*

Na verdade, as atividades lúdicas são próprias do ser humano, e sua diversidade está relacionada à cultura, formando a cultura lúdica inerentes às diferentes etnias como, por exemplo, nas brincadeiras de rodas, nas danças judaicas e tribais, além de uma infinidade de jogos praticados nas diferentes regiões e países.

Também as atividades físicas têm conotação de ludicidade, pois promovem o movimento físico que traz diversos benefícios à saúde, mas também prazer, diferente do dia a dia, muitas vezes lembrando brincadeiras infantis.

Segundo Grando (2004, p. 8):

*A necessidade do homem em desenvolver atividades lúdicas, ou seja, atividades cujo fim seja o prazer que a própria atividade pode oferecer, determina a criação de jogos e brincadeiras. Esta necessidade não é minimizada em função da idade do indivíduo. Exercer atividades lúdicas representa uma necessidade para as pessoas em qualquer momento de suas vidas.*

A respeito dos jogos, já na Antiguidade, o filósofo Sócrates realizava um tipo de jogo de palavras com jovens, de forma a levá-los a refletir sobre temas da existência humana e da sociedade em que viviam. Ele levava os jovens a raciocinar por meio de perguntas que eram respondidas com outras perguntas. Assim, promovendo debates que ficaram conhecidos até hoje, por sua eficácia em convencer, sendo hoje um método muito utilizado.

E, nesse sentido, também outros filósofos e estudiosos:

*Platão já acreditava na ação dos jogos educacionais ao ensinar seus “discípulos” por meio dos jogos com palavras e/ou jogos lógicos (dialética). Comenius (1997), talvez o pedagogo mais expressivo do século XVII segundo educadores como Piaget, em sua célebre obra Didática Magna, discute os princípios didáticos “infalíveis” para a aprendizagem do aluno e, dentre eles, aborda a utilização de materiais, simulações (jogos) e situações concretas como fontes enriquecedoras de aprendizagem com facilidade e solidez (Grando, 2004, p. 10).*

Com o desenvolvimento das teorias da Psicologia, no qual a aprendizagem deixa de estar centrada na mera transmissão de conhecimentos, retirando o indivíduo da posição de mero receptor, para um papel ativo na construção da própria aprendizagem, cenário em que os jogos assumem papel ainda mais relevante.

Piaget, Vygotsky, Montessori, Decroly e Fröbel, assim como Leontiev (1991) e Kamii (1991) enfatizam a importância das atividades lúdicas, especialmente os jogos e brincadeiras, “para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças” (Grando, 2004, p. 10).

Os jogos e brincadeiras fazem parte do cotidiano da criança, por isso é normalmente observado na hora do recreio, porém, ainda há resistência por parte de alguns educadores, em utilizar esta importante ferramenta em sala de aula.

Muitas vezes, mesmo quando incluso no currículo escolar é encarado meramente como atividade recreativa, não sendo considerados como estratégia de aprendizagem eficiente, mas somente como entretenimento, mesmo mediante as pesquisas que demonstram a sua importância.

No Brasil, os estudos que apontam para o assunto ainda são poucos e o currículo, como também ocorre em outros países, privilegia outros aspectos. Assim, nos cursos de formação de professores o tema é pouco abordado, sendo necessário despertar o interesse e a conscientização para a compreensão da importância dos jogos e brincadeiras como ferramenta de ensino e aprendizagem.

No entanto, não se trata de incluir aleatoriamente qualquer tipo de jogo como ferramenta de ensino-aprendizagem, mas buscar aqueles que tenham significados culturais para o indivíduo, que façam parte de seu contexto, valores e faixa etária.

A importância dos jogos e brincadeiras em atividades didáticas é indiscutível. Ao se pensar na educação com conteúdos significativos para o aluno, não há como se negar que as brincadeiras, especialmente os jogos, podem favorecer o aprendizado, por sua característica lúdica.

Como o desenvolvimento infantil se encontra particularmente vinculado ao brincar, a utilização da ludicidade através de jogos e brincadeiras tornam as atividades mais interessantes e significativas para as crianças, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Conforme vai crescendo, ou seja, chegando à adolescência, passa a trocar as brincadeiras infantis por jogos variados, de acordo com sua faixa etária.

Hoje, crianças e adolescentes estão cada vez mais voltadas para os jogos eletrônicos, como videogames e outros no computador, mas ainda desperta o interesse do aluno os jogos utilizados em sala de aula, que podem ser utilizados por diferentes disciplinas.

De acordo com Castellar e Vilhena (2010, p. 44):

*Os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre os alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal.*

E, ainda, os jogos possibilitam a integração das representações sociais que são adquiridas por meio “da observação da realidade e dos caminhos percorridos no jogo”, que também “auxiliam a aprender a pensar e a pensar sobre o espaço em que se vive” (Castellar e Vilhena, 2010, p. 44).

Portanto, torna-se importante investigar se a ludicidade tem sido considerada no processo de ensino-aprendizagem para as crianças nas aulas de Geografia, com a utilização de jogos e brincadeiras.

Se os jogos são utilizados como ferramentas que visam facilitar o processo ensino-aprendizagem, certamente podem ser de grande valia nas aulas de Geografia, tornando o ensino mais eficiente, motivador e com maior valor educativo.

Diante das dificuldades dos alunos, torna-se fundamental a análise dos procedimentos e metodologias utilizadas, de maneira a adequá-las aos objetivos do conteúdo e do interesse dos alunos.

Nesse sentido, o ensino de Geografia, por muito tempo, se realiza de maneira limitada, ou seja, em se conhecer mapas e dados geralmente contidos nos livros didáticos e atlas. Porém, dessa maneira, o aluno não conseguia articular o ensino de Geografia às outras disciplinas. Como agravante, ainda havia o fato desse ensino ocorrer de maneira não significativa, ou seja, tratando de condições, lugares e vocabulário desconhecido dos alunos, não possibilitando que os saberes fossem transpostos à realidade.

Atualmente, no ensino de Geografia, são utilizados mapas, documentos, fotografias, mas também jogos. Há uma grande variedade de materiais possíveis de serem utilizados como instrumentos facilitadores de aprendizagem, o que acarreta outro tipo de situação ao professor, no tocante a escolha de qual utilizar e com que conteúdo e finalidade, requerendo a realização de um planejamento bem definido, como observam Castellar e Vilhena (2010, p. 44):

*A organização das aulas, a partir do planejamento, pode auxiliar o professor a desenvolver o conteúdo de uma maneira mais significativa. Para isso, é importante estabelecer parâmetros ou critérios de seleção em relação aos materiais utilizados, de acordo com os objetivos dos conteúdos.*

A definição de estratégias lúdicas visa despertar o interesse do aluno pelas aulas, facilitando a aprendizagem e oferecendo-lhe oportunidade de vivenciar situações próprias de sua faixa etária, ou seja, aprendendo de maneira prazerosa.

E, ainda:

*A relevância de se trabalhar nesta perspectiva como didática da educação geográfica é grande, na medida em que auxilia o desenvolvimento intelectual do aluno, que, aprendendo melhor, vivencia as atividades e é colocado em situação de desafio, organizando esquemas e raciocinando sobre o conteúdo em questão (Castellar e Vilhena, 2010, p. 44).*

Através de jogos e brincadeiras, os seres humanos exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos. Especialmente no ensino de Geografia, no qual se articulam diferentes realidades, lugares e condições, que, aliás, nem sempre fazem parte dos conhecimentos prévios do aluno,

a utilização de recursos tecnológicos e de jogos adequados aos conteúdos, poderão facilitar a compreensão e o aprendizado.

Muitas vezes, o ensino de Geografia também requer raciocínio lógico, sendo os jogos uma importante ferramenta para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

*O ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno a compreensão da realidade e instrumentalizá-lo para que faça leitura crítica, identifique problemas e estude caminhos para solucioná-los; mas para isso é necessário que os alunos e o professor sejam parceiros na busca de conhecimentos e saibam utilizá-los de forma a entender o espaço e analisá-lo geograficamente para estabelecer relações, associações entre o lugar e o mundo.<sup>3</sup>*

Nesse contexto, o professor delimitará o significado do jogo, dando-lhes clareza quanto aos objetivos e conteúdos, além de estimular a descontração e a fantasia, como preconiza Piaget (apud Brougère, 2003, p. 85):

*o jogo é desenvolvimento da representação, da possibilidade de evocar, de manipular signos (criação de um instrumento indispensável ao desenvolvimento da inteligência). Enfim, a representação traduz o aparecimento do pensamento pré-conceitual: é a possibilidade de representar a realidade ausente, sair de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência operatória.*

O brincar, em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos aprendam sobre as crianças e suas necessidades no contexto escolar, o que possibilita a compreensão de estágios de aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo.

As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, fazem parte do contexto da criança, contribuindo para seu desenvolvimento social e cultural. Dessa maneira, é de grande importância que a escola procure incluir essas atividades no cotidiano escolar.

Além disso, os diversos espaços geográficos e culturais originaram outras formas de brincar, como ambientes fechados, jogos eletrônicos e diversas tecnologias.

---

<sup>3</sup> Rafael Luís Cecato KLIMEK. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problema, p. 119.

Muito mais do que proporcionar diversão e passatempo, os jogos infantis como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, entre outros, podem ser utilizados para ajudar a desenvolver, nas crianças, a linguagem, a motricidade, a socialização, a concentração e a memória.

Outro aspecto importante é que a criança tem sido inserida na escola cada vez mais cedo, não tendo a oportunidade de realizar essas atividades, sendo deixada para a escola a incumbência de dirigir as brincadeiras, o que nem sempre ocorre, mesmo sabendo-se que os jogos e brincadeiras realizados de maneira simples, exigem maior esforço da criança em relação a criatividade, imaginação e, principalmente, favorecem o relacionamento com os colegas, o que é de grande importância no processo de ensino-aprendizagem.

A maioria dos professores reconhece a importância do lúdico na aprendizagem das crianças, porém, na prática, a utilização de jogos e brincadeiras é encarada apenas como atividade recreativa, ou com a finalidade de “fixar conteúdos”. O lúdico é visto como atividade de relaxamento e momentos de “descanso” para os alunos e professores. Os objetivos nem sempre são bem claros, muito embora os professores saibam que as atividades lúdicas motivam os alunos.

Há dificuldade em inserir no currículo escolar os jogos e as brincadeiras, devido a ideia equivocada de que, ao se falar em brincar, dá-se a impressão de fazer “nada” ou “perda de tempo”. Deduz-se, então, que há falta de estudos aprofundados para a prática deste inegável instrumento de aprendizagem.

## **1. Jogo e desenvolvimento cognitivo**

Macedo, Petty e Passos (2005) também desenvolveram pesquisas buscando realizar avaliações de crianças por meio de jogos. O objetivo era o de “analisar a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes” (2005, p. 9). Nestes estudos, os autores discutem que há uma articulação entre comunicação e avaliação, pois ao jogar a criança comunica seu modo de pensar, oferecendo ao professor subsídios significativos para avaliar a aprendizagem dos alunos e replanejar suas ações.

Macedo, Petty e Passos (2005) estabelecem uma correspondência entre o brincar e o jogar, destacando que o jogo é um brincar, só que num contexto que tem regras e objetivos predefinidos. De acordo com os autores (2005, p.14 e 15):

*O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado e certas reações dos jogadores. O que surpreende nas brincadeiras é sua própria composição ou realização. O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos. Quem brinca sobreviveu (simbolicamente); quem joga jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações).*

Nesta perspectiva, jogar faz parte do universo da criança e, podemos utilizar esta ideia para usar os jogos na sala de aula, como um recurso facilitador da aprendizagem escolar. Ao jogar, a criança tem prazer e diverte-se, tem o desafio de buscar soluções e estratégias, tem na disputa saudável com os colegas, a possibilidade de aprender com as ideias dos outros, aprender a enfrentar situações novas que podem surgir a cada jogada, aprender a perder e ganhar.

Assim, a criança desenvolve a concentração e a atenção, pois enquanto joga, geralmente, não se distrai com conversas paralelas, porque sabe que a sua participação é fundamental. Além de ser um recurso que podemos utilizar em nossas aulas para auxiliar na construção de conhecimentos, levando os alunos a refletir sobre a ação do jogar, também contribui para o desenvolvimento de atitudes e valores. Este espírito lúdico relacionado ao jogo é discutido por Macedo, Petty e Passos (2005, p. 18):

*O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.*

Para os autores, o ato de jogar contribui com a aprendizagem escolar e para o exercício da cidadania, evidenciando mais uma vez a importância de trazer o jogo para a sala de aula. Neste sentido, eles destacam (2005, p. 105):

*[...] daí a expressão “espírito do jogo”. Esta pode ser traduzida por muitos aspectos do jogar: dar mais sentido às tarefas e aos conteúdos, aprender com mais prazer, encontrar modos lúdicos de construir conhecimentos, saber observar melhor uma situação, aprender a olhar o que é produzido, corrigir erros, antecipar ações e coordenar informações. Essa expressão também contempla outros aspectos, como trabalhar em um contexto competitivo, mas regrado, em que há estímulo à criatividade e à busca de melhores recursos internos para vencer sem trapacear. Essas maneiras de agir, sem dúvida, influenciam diretamente o ambiente da sala de aula, pois favorecem a aprendizagem e colocam os alunos como agentes de seus próprios conhecimentos, autores de suas ações e, portanto, tornam-se mais responsáveis e envolvidos com aquilo que produzem. A prática de tais habilidades e competências, a médio e longo prazos, é revertida em bons resultados, tanto no desempenho como aluno quanto no exercício da cidadania.*

Nesta concepção, o jogo deve ser planejado e orientado pelo professor, a fim de se atingir os objetivos propostos. Para isto, deve-se planejar quantas vezes um mesmo jogo será jogado, pois as crianças precisam de tempo para se apropriarem das regras e do jogo como um todo, respeitando as diferenças em relação aos ritmos de aprendizagem. Neste planejamento deve estar claro qual o tipo de problematização que o professor fará com os alunos, pois sozinhos eles podem não perceber tudo que estão aprendendo, além do professor precisar destas problematizações para diagnosticar dúvidas e provocar reflexões. Neste contexto, não podemos esquecer da importância dos registros que os alunos farão a cada vez que jogar. Estes contribuem para a comunicação entre os alunos em sala de aula e, por este motivo, deve existir uma socialização e valorização. Variando estas possibilidades de registro, o professor tem mais condições de conhecer o que está sendo significativo para cada aluno, avaliando cada um e o seu próprio trabalho.

Silva Jr e Acioly-Regnier (2008, p. 4) complementam as ideias de Macedo, Petty e Passos ao afirmarem que “os jogos proporcionam a criança o desenvolvimento de pesquisas, exploração do desconhecido, da criatividade, imaginação e ampliação de suas experiências”. Adiante, observaremos que o jogo desenvolvido pelos alunos nas aulas de Geografia possibilitou esse exercício.

Murcia (2005) destaca que, para o emprego do lúdico em sala de aula, o professor deve atentar-se quanto à metodologia empregada, entre elas: o jogo deve

possuir regras definidas e claras; deve possuir um objetivo a ser alcançado pelos participantes; e desenvolver a coletividade e sociabilização dos alunos.

No nosso caso, o jogo pode ser utilizado não apenas para aprofundar um determinado conteúdo já adquirido pelos estudantes, mas como introduzir novos.

É nesse âmbito que planejamos e pretendemos realizar nosso estudo, focado nos jogos como recurso que auxiliará no desenvolvimento de conteúdos geográficos.

### **1.1. As contribuições da teoria piagetiana**

Segundo Piaget (1975), “para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los: deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente”. Dessa forma, a construção do conhecimento está ligada a ações, não vem dos objetos nem do sujeito e, sim, da interação entre o sujeito e o objeto, no estabelecimento de relações entre eles, num processo de permanente transformação.

Para o autor (1983), existem três tipos de abstração: a abstração empírica, a abstração lógico-matemática ou reflexiva e a abstração refletida ou pensamento reflexivo. Segundo ele, a abstração empírica, representa o primeiro tipo de abstração e é “aquela que se debruça sobre os objetos físicos exteriores ao sujeito”. Isto significa que o conhecimento pode ser abstraído dos objetos, por meio da experimentação e de ações individuais. O segundo tipo é a abstração lógico-matemática ou reflexiva, na qual se extrai o conhecimento adquirido não da própria propriedade física de uma coleção de objetos e, sim, da ação por ela praticada. Assim, esta abstração se torna reflexiva, porque ocorre por meio das ações e das operações do sujeito. Dessa forma, este tipo de abstração procede das ações dos sujeitos e da coordenação de ações cada vez mais complexas, que poderão se realizar de maneira simbólica, sem necessitar dos objetos presentes no início destas ações. O terceiro tipo de abstração, a refletida, é fonte de novidades estruturais, a projeção sobre um plano superior de um elemento extraído de um patamar inferior constitui um estabelecimento de correspondência e este possibilita a abertura de novas conexões. Isto significa que um elemento num novo patamar pode juntar-se com outro que lá já estava e isto é obra da reflexão no sentido de uma reconstrução, ou seja, novas combinações podem conduzir a construção de novas operações que se processam sobre as precedentes. Esta reconstrução que “gera” novidades é o

que se chama de reflexão, embora ocorra sobre os elementos já construídos e que constitui uma nova construção.

De acordo com Piaget (1979b), a aquisição do conhecimento pode ocorrer pela abstração reflexiva, que é considerada como o nível ideal para a aprendizagem e pode ocorrer ainda pela abstração empírica, por meio da observação, manipulação e representação de fatos observados que Piaget chamou de abstração empírica. Para ele (1979b, p. 158-159):

*[...] a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes.*

Dessa forma, o jogo pode mobilizar um processo de aquisição do conhecimento e de seu desenvolvimento com base nas abstrações empírica e reflexiva, pois jogando a criança estabelece relações, troca ideias com os pares, levanta hipóteses, segue regras, participando ativamente da construção do seu conhecimento. O próprio fato de o jogo estar inserido num contexto natural para os alunos, o seu lado lúdico e a surpresa das jogadas, já propicia um movimento que estimula o aluno a participar com interesse, o que contribui mais ainda para a aprendizagem.

É importante ressaltar que este olhar sobre o jogo é pouco explorado pelas escolas, principalmente naquelas que adotam o modelo tradicional de ensino, geralmente centrado no livro didático como principal recurso, seguido por exercícios, que pouco ou nenhum desafio traz ao aluno. Em escolas com essa concepção educacional o jogo pouco aparece, mas quando aparece geralmente é no final de uma aula, ou na última aula da semana, com a explícita finalidade de brincadeira ou de passatempo, ao invés de ser tomado como um recurso interessante, planejado pelo professor para auxiliar na construção do conhecimento.

Neste momento é importante ressaltar também os estudos de Piaget sobre o papel da representação na formação de conceitos. Para o autor, é a partir da representação que surge o conhecimento. Representar é o ato de trazer a mente algo que está fisicamente ausente. Assim, não precisamos estar diante de uma bola para poder representá-la, ou criar a sua imagem mental. Neste sentido, representar

significa o resultado de uma ação que pode ser adquirida pela diferenciação ativa de significantes (permite a evocação) e significado (fornecido pelo pensamento). No exemplo acima, a palavra bola é o significante, enquanto a imagem da bola é o significado. A capacidade de diferenciar significantes e significados é condição básica para ocorrer a representação e, assim, ser capaz de evocar e se referir a outro. Nas palavras de Piaget (1978, p. 11-12), “a representação começa quando há simultaneamente, diferenciação e coordenação entre significantes e significados ou significações”.

O autor destaca a existência de dois tipos de representação. A primeira representação é denominada como função simbólica. A evocação é considerada o primeiro tipo de representação e está ligada ao que já foi percebido fisicamente. O indivíduo ao evocar um fato ou objeto reproduz na mente aquilo que já havia visto ou vivido anteriormente. O outro tipo de representação não pode ser percebido fisicamente, como é o caso de determinados fatos e objetos:

*[...] essas duas espécies de representações, latas e estritas, apresentam relações mútuas: o conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto, mas, embora já não se reduza o pensamento a um sistema de imagens, poder-se-á admitir que todo pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um significante e o conceito um significado (Piaget, 1978, p. 87).*

Podemos usar as ideias de Piaget para relacionar a capacidade representativa da função simbólica, o desenvolvimento da criança e o papel dos jogos neste desenvolvimento. Em seus estudos, Piaget organizou uma classificação dos jogos, relacionando-os às características referentes aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais. Esta organização teve como base a evolução das estruturas psicológicas nas formas de exercício, símbolos e regras, seguindo uma “ordem” de acordo com as fases do desenvolvimento cognitivo.

No estágio sensório-motor o bebê começa a construir os esquemas de ação pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo. Neste estágio não há representações ou pensamentos e sim reflexos básicos que auxiliam a criança a assimilar mentalmente o meio que a cerca.

No próximo estágio, o pré-operatório, a criança já é capaz de substituir um objeto por uma representação, graças ao que Piaget chama de função simbólica. No estágio operatório concreto, desenvolve-se a reversibilidade, isto é, a capacidade de representar uma ação, relacionando-a com outras ações, é a capacidade do pensamento de “ir e vir”.

Por fim, no estágio operatório formal, a criança já consegue aplicar o raciocínio lógico na resolução de problemas, formula hipóteses, busca soluções, sem precisar da representação imediata do objeto. Dessa forma, para Piaget é através da função simbólica que a inteligência torna-se representativa, as ações podem ser realizadas internamente, sem necessitar da percepção externa dos objetos e dados.

Na classificação que Piaget fez para os jogos, o jogo de exercício é o primeiro a aparecer (durante os dois primeiros anos de vida) e caracteriza a fase sensório-motora. A inteligência é essencialmente prática e propicia a resolução de problemas de ação, como puxar, alcançar objetos, etc. As ações são aperfeiçoadas por meio da repetição dos atos, não há representações ou pensamento.

No jogo simbólico, o segundo na classificação, já ocorre uma representação, no sentido de reproduzir mentalmente algo ausente, sendo imitativo e imaginativo. Inicialmente, estes jogos ocorrem individualmente, mas com o desenvolvimento, acabam evoluindo para jogos grupais, favorecendo a interação. Para Piaget (1978), o simbolismo parte de ações individuais que possibilitam a interiorização da imitação, que podem auxiliar no aperfeiçoamento do simbolismo. O símbolo lúdico se transforma aos poucos em representação adaptada e, por isso, pode ser importante na aprendizagem.

A terceira categoria é, a que nos interessa, é a dos jogos com regras. Ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais.

Para Piaget (1978), a regra é uma regularidade imposta pelo grupo e de tal sorte que a sua violação representa uma falha. Para ele, os jogos de regras são jogos de *combinações sensório-motoras* (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.), ou *intelectuais* (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados, quer por código transmitido de gerações em gerações (os jogos transmitidos como herança cultural), quer por acordos momentâneos, que se estabelecem no momento do jogo, nas diversas situações de socialização e interação entre os alunos. Esta socialização contribui para a

construção da autonomia da criança, pois esta passa a agir cada vez mais de forma consciente.

Neste sentido Kimura (2005, p. 135), destaca:

*O jogo de regra exerce um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, porque, quando a criança joga, precisa desenvolver várias ações mentais simultaneamente, tais como: ser capaz de fazer antecipações, prognosticar, coordenar situações, criar estratégias, ser habilidosa, ter boa memória, estar atenta e concentrada, saber abstrair, relacionar as jogadas durante o jogo, pois o desafio é vencer a si mesma.*

A autora destaca ainda, que no jogo de regras as atividades são motivadoras e executadas espontaneamente, ao passo que as atividades propostas pela maioria das escolas são impostas e sem significado para a criança. Dessa forma, o jogo pode ser um excelente recurso para despertar nos alunos o interesse em aprender.

## **2. Os jogos como recurso didático**

Interrogar a realidade de maneira problematizadora, desenvolver raciocínios espaciais, construir conceitos, dialogando com os conhecimentos prévios dos alunos são alguns dos desafios postos ao professor de Geografia. Para tanto, sugerimos alguns caminhos que constituem métodos de ensino da Geografia. Optamos por discorrer sobre aqueles utilizados durante as aulas - solução de problemas e sequências didáticas e que culminaram com a elaboração desta pesquisa.

### **2.1. Aspectos de natureza didática e metodológica da Geografia**

#### **2.1.1. Solução de problemas**

Esse método considera que ensinar é apresentar problemas e que aprender é resolver problemas. Assim, o método de solução de problemas consiste em apresentar ou construir conjuntamente com os alunos problemas e/ou perguntas a partir de situações do cotidiano que estimulem o pensamento reflexivo na busca de uma solução e/ou resposta satisfatória.

Por meio deste, os alunos são estimulados a pensar por hipóteses, razões ou dúvidas em relação ao objeto estudado, fazendo com que o professor tenha que questionar, direcionando essa aprendizagem para que os alunos assumam sua

condição de sujeitos ativos na construção de conhecimentos e uma postura crítica frente ao problema.

Ao vivenciar situações-problema, os alunos organizam seus pensamentos e cada vez que se deparam com uma nova situação, os esquemas de pensamento são reorganizados melhorando sua auto-estima no processo de aprendizagem.

Na solução de problemas, devemos nos atentar às seguintes etapas:

- formulação do problema - nessa etapa deve-se levantar todos os dados para se obter uma ideia bastante exata do problema;
- levantamento de possíveis alternativas de solução - todas as soluções possíveis serão relacionadas nessa fase;
- avaliação crítica das soluções surgidas - cada solução deve ser colocada à prova, à luz dos dados disponíveis, até chegar a uma ou várias soluções satisfatórias;
- comprovação da solução ou das soluções aceitas - nessa etapa devemos levantar sugestões para verificar se a solução ou as soluções aceitas são realmente as mais adequadas.

Para que esse método seja aplicado o professor deve selecionar um problema satisfatório e adequado a faixa etária; explicar aos alunos o funcionamento da técnica e a sequência de trabalho e; orientar e controlar a atividade dos alunos, realizando as intervenções didáticas necessárias para que haja a aprendizagem.

Ao aluno cabe solucionar o problema, seguindo as etapas descritas acima.

No término do trabalho é importante que se retornem as questões iniciais e se avalie como chegaram aos resultados. Dessa forma, os professores saberão quais foram os caminhos percorridos pelos alunos para chegar à solução dos problemas.

### **2.1.2. Sequências didáticas**

A sequência didática pressupõe a ideia de que a aprendizagem se realiza em processo. O professor, ao planejar suas aulas, propõe atividades e situações didáticas encadeadas, formando um percurso de aprendizagem para que os alunos construam os conhecimentos ao realizá-las. Assim, as atividades e o encadeamento das situações didáticas não são aleatórios. O professor as encadeia a partir de sua hipótese sobre as necessidades de aprendizagem, de modo que cada atividade

potencialize a outra; para que isso ocorra, torna-se importante o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

É preciso que as atividades planejadas pelo professor possibilitem relações entre o conhecimento novo e o que já conhecem; o desafio também deve estar sempre colocado.

Quanto à organização e preparação dos alunos, há a necessidade de esclarecer o que vai ser trabalhado, por que e para que, de modo que eles saibam o que se espera que façam e aprendam. Desta forma, isso os orienta no desenvolvimento das aprendizagens, os ajuda a focar os esforços em determinada direção e permite que tomem consciência do aprendizado.

O planejamento de sequências didáticas deve considerar a atuação dos alunos e professor. Quanto aos alunos, as sequências devem conter ações que explicitem o que os alunos farão para aprender e, quanto à atuação professor, ações que possa organizar seu trabalho e sua prática.

O tempo para desenvolver as sequências didáticas pode ser organizado por agrupamento de aulas de duração variável e, é preciso salientar que uma sequência não é apenas um conjunto de atividades isoladas dos outros métodos de ensino. Adiante observaremos o trabalho com jogos por meio do planejamento de sequências didáticas.

### **2.1.3. Procedimentos de pesquisa**

A pesquisa é uma das práticas mais usadas e recurso importante para ampliar os conhecimentos dos alunos. Na atualidade, o acesso a internet tem facilitado a socialização do conhecimento. Porém, o que observamos com maior frequência é a busca de informações, muitas vezes sem qualquer significado ao aluno. Também é preciso orientá-los quanto à busca de sites confiáveis.

Um outro aspecto relevante refere-se ao problema a resolver. Uma pesquisa deve partir de uma questão, uma inquietação que desperte a curiosidade do aluno pela investigação. Por outro lado, ela necessita de um percurso organizado e fontes disponíveis.

Para organizar a pesquisa sugerimos algumas etapas:

- definição do problema a ser pesquisado;

- elaboração das questões que se quer responder com a pesquisa;
- levantar e discutir as hipóteses e/ou respostas para as questões formuladas;
- organizar uma listagem de conteúdos a ser pesquisado;
- oferecer fontes de pesquisa;
- propor uma forma de apresentação dos resultados da pesquisa.

#### **2.1.4. Jogos didáticos**

Um dos principais fundamentos do jogo como atividade de ensino é criar maneiras nas quais os alunos cheguem ao resultado final por meio de acertos e erros.

De acordo com Macedo (apud Castellar e Vilhena, 2010), os jogos devem ser organizados numa sequência lógica e, para tanto, sendo necessário à preparação de um planejamento, contendo as seguintes características:

1. *Objetivos - para direcionar o trabalho e dar significado às atividades (o quê?);*
2. *Público-alvo - a quem se destina a proposta (faixa etária, número de participantes - para quem?);*
3. *Materiais - organizar, separar e produzir previamente o material que se pretende utilizar (com o quê?);*
4. *Adaptações - saber programar, apresentar situações mais desafiadoras, utilizar materiais concretos e outros (de que modo?);*
5. *Tempo - considerar o tempo utilizado para o jogo (quando e quanto?);*
6. *Espaço - saber o local em que a atividade será desenvolvida e prepará-lo (onde?);*
7. *Dinâmica - procedimentos a ser utilizados para desenvolvimento do projeto de trabalho (como?);*
8. *Papel do adulto - depende do teor da proposta e do fato de ser uma situação individual ou em grupo (a qual função?);*
9. *Proximidade a conteúdos - na escolha do jogo, pode-se pensar nos aspectos relacionados aos conteúdos específicos com a questão relativa (a qual?);*
10. *Avaliação da proposta - previsão de um momento de análise crítica dos procedimentos adotados em relação aos resultados obtidos (qual impacto produzido?);*

11. *Continuidade - estabelecer periodicidade que assegure a permanência do projeto de utilização dos jogos (o que fazer depois?).*<sup>4</sup>

A respeito dos atributos e/ou características do jogo que possam justificar sua inserção em situações de ensino, observa Grandó (2004, p. 24):

*Evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar.*

É na ação do jogo que o aluno, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se e auto-avaliar-se para desenvolver suas potencialidades e evitar uma próxima derrota.

No processo de socialização do jogo, o aluno ouve e discute com o colega, identificando diferentes caminhos. Ao argumentar, reflete sobre os seus próprios procedimentos em um processo de abstração reflexiva (Piaget, 1983). Portanto, situações que propiciem ao aluno uma reflexão de seu próprio raciocínio, necessitam ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem de Geografia e o jogo demonstra ser um importante instrumento provocador desse processo.

Alguns jogos são bem utilizados no ensino de Geografia, como apontam Castellar e Vilhena (2010, p. 48):

- batalha naval - tem como finalidade a compreensão das coordenadas geográficas;
- jogo de damas - ajuda a entender a localização à direita, à esquerda, à frente, atrás, e o domínio territorial;
- jogo de botões - explora noções espaciais topológicas, euclidianas e projetivas;
- jogo de estratégia - auxilia na construção dos conceitos geográficos de território, poder, sociedade, lugar e região, a partir de objetivos definidos para os jogadores.

A seguir, Castellar e Vilhena destacam um conjunto de ações que os alunos devem executar na elaboração de um jogo:

---

<sup>4</sup> CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**, p. 47-48.

- *pesquisar as informações adequadas para o jogo escolhido (com regras, memória, estratégia etc.);*
- *analisar os problemas: organizar os dados, avaliá-los e produzir as informações;*
- *enunciar as propostas; redigir as informações ou os objetivos;*
- *organizar o tempo do jogo;*
- *construir os mapas, tabuleiros, peças etc.;*
- *relacionar as informações.*<sup>5</sup>

Quando o jogo é construído pelos próprios alunos, o professor pode perceber quais conteúdos geográficos estão sendo trabalhados e como estão sendo trabalhados.

De acordo com os PCN's (1998, p. 57):

*Nos jogos de estratégia (busca de procedimentos para ganhar) parte-se da realização de exemplos práticos (e não da repetição de modelos de procedimentos criados por outros) que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de problemas (...)*

Assim como a resolução de problemas, o jogo permite organizar situações que possibilitam ao aluno o exercício de uma postura crítica frente à situação planejada pelo professor.

Entretanto, o planejamento do professor deve apresentar flexibilidade, atender às necessidades dos alunos e também ter uma sequência didática que favoreça o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos.

---

<sup>5</sup> CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. Op.cit., p. 52.

### **Capítulo 3 - Aprender Geografia com a utilização dos jogos**

Considerando a importância atribuída aos jogos na educação, observamos que algumas discussões iniciaram-se nos anos 60 no ensino das Ciências Exatas. No ensino de Geografia, esta temática aparece por volta dos anos 90, quando os autores realçam discussões acerca da metodologia e didática, principalmente em congressos e simpósios, dentre os quais, destacamos o Fala Professor, dirigido aos profissionais da área.

A experiência de pesquisa, abaixo relatada, teve por objetivo averiguar a influência do jogo sobre a aprendizagem de conceitos geográficos básicos, à leitura e interpretação da região nordeste do Brasil e verificar os impactos dessa situação de aprendizagem no contexto escolar.

A pesquisa teve duas amostras, uma desenvolvida em 2006, com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Rainha da Paz e outra em 2007, com professores e futuros professores desenvolvida na IV Semana de Geografia, realizada na Universidade de São Paulo. A análise apontou eficiência dos procedimentos utilizados para o domínio dos conceitos geográficos. Os conceitos envolvidos nesse estudo foram relativos à categoria tempo, região e outros. Esses conceitos são considerados relevantes para o estudo da região nordeste do Brasil, não só porque são básicos para leitura e interpretação da realidade nordestina, mas também porque são significativos para o entendimento da vida cotidiana das pessoas que habitam a região. Nessa pesquisa, o ensino dos conceitos geográficos foi baseado em uma concepção que tem por base a interligação entre a epistemologia genética de Piaget e o desenvolvimento cognitivo, e o jogo foi utilizado como recurso didático mobilizador de um processo de ensino-aprendizagem dentro de uma sequência didática.

#### **1. Sequência Didática realizada pelos alunos do sétimo ano**

##### **Título da sequência: O estudo da região nordeste do Brasil**

Nesta sequência pretendemos introduzir noções de tempo e região e reconhecer que a organização espacial é fruto das relações entre a sociedade e a natureza.

Iniciamos o trabalho identificando os objetivos a serem atingidos e os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos.

### **Objetivos:**

- Compreender o conceito de região a partir das razões históricas que definiram a ocupação do território brasileiro;
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização da região nordeste;
- Utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- Utilizar variados recursos como procedimentos de pesquisa;
- Analisar problemas socioambientais do Sertão Nordestino e propor soluções.

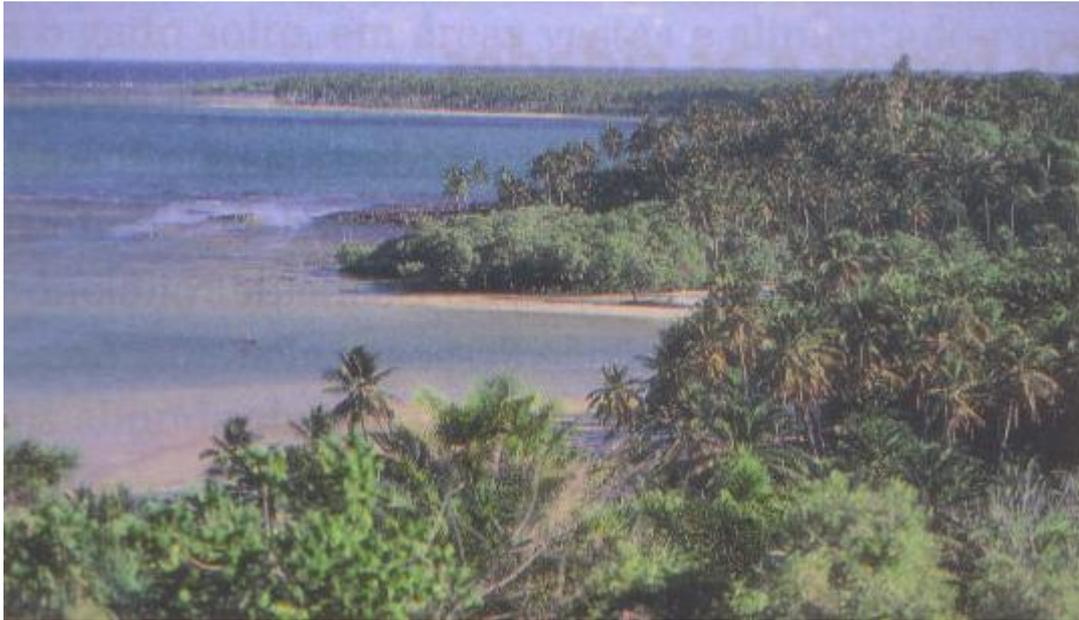
### **Conteúdos:**

- Noções do conceito de região;
- A sociedade e a natureza da região nordeste;
- Leitura e interpretação de imagens e mapas;
- Leitura e produção de textos (pesquisa) com apresentação (seminários);
- Problemas socioambientais do Sertão Nordestino.

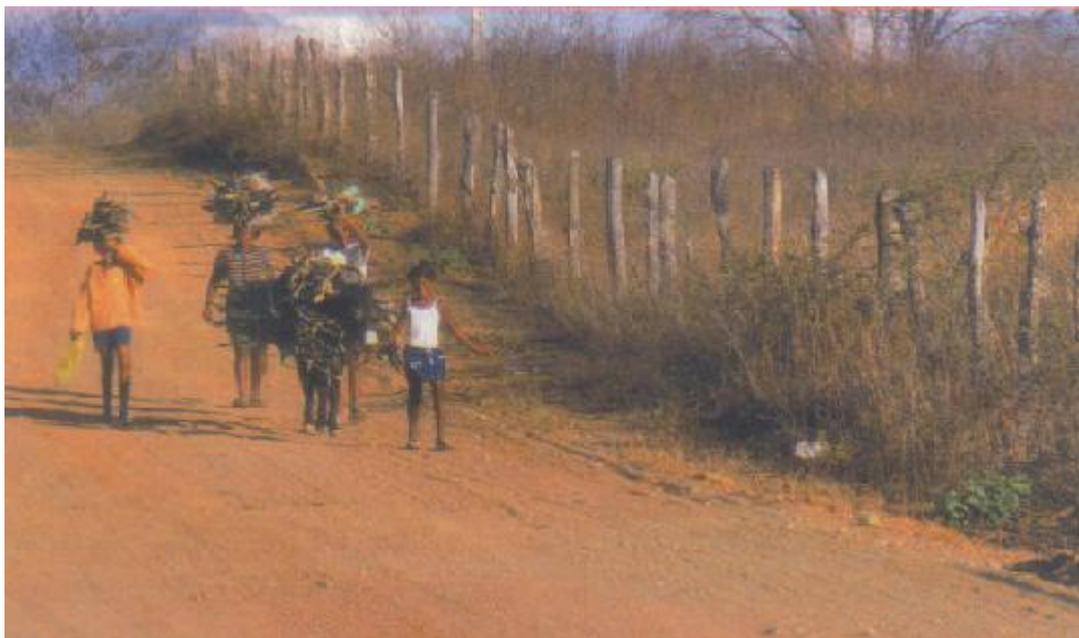
### **Momento 1. Problematizações para o levantamento dos conhecimentos prévios**

Iniciamos o assunto, em sala de aula, expondo para os estudantes duas imagens com paisagens bastante distintas, para que possam perceber alguns dos contrastes socioespaciais da região nordeste do Brasil.

A seguir, apresentamos as imagens 1 e 2 utilizadas para a atividade e solicitamos que eles comentassem o que elas mostram.



**Imagem 1** – Ilha de Boipeta (BA) em 2002. Zona da Mata Nordestina desmatada. Foto de Rubens Chaves extraída do livro de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene.



**Imagem 2** – Sertanejos caminhando pela caatinga, em São Raimundo Nonato (PI), em 2002. Foto de Adriano Gambarini / Pulsar Imagens extraída do livro de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene.

Os comentários dos estudantes denunciavam as disparidades socioeconômicas entre as paisagens e a partir desse primeiro levantamento, estimulamos a organização da turma em grupos para que refletissem sobre as diferenças entre as regiões brasileiras organizadas pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (1969). Colocamos as seguintes questões: Por que as regiões brasileiras são diferentes? Existem diferenças de paisagens dentro de uma região? E, o que é região?

Desta forma, nossa intenção foi estimular os estudantes a expressar as noções que possuem do conceito de região. Após o levantamento de ideias, materializadas na lousa, grande parte dos grupos de trabalho afirmaram que as regiões apresentavam paisagens diferentes porque os homens realizavam construções diferentes. Isto, denunciou o que entendiam por paisagem, conjunto de elementos naturais e sociais que podemos observar. Logo, acrescentamos a discussão que a paisagem acumula tempos diferentes, ou seja, acumula formas – naturais e construídas – de diferentes idades (Santos, 1996).

Também apareceu de forma expressiva, entre os alunos, a ideia de homogeneidade, o que mostra a região sendo uma área com um conjunto de elementos naturais e sociais parecidos e por esse motivo formavam uma região. Esse conceito ainda é comum em alguns livros didáticos e, sua base surge com os técnicos de planejamento. Com o aparecimento da Geografia Ativa ou Aplicada, após a 2ª Guerra Mundial, surgem os conceitos de região homogênea e o de região funcional, ambas resultantes do agrupamento de dados estatísticos.

Para combater essa ideia, buscamos Corrêa (1997) que afirma que o processo de regionalização segue a lógica do desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, originam-se regiões desigualmente desenvolvidas mas articuladas retratando a expansão do modo de produção capitalista e a divisão territorial do trabalho.

Neste momento, observamos a incompreensão dos estudantes. Então, novamente recorreremos às imagens na tentativa de fornecer subsídios para que compreendessem o que minhas palavras não significavam nada a eles. A seguir, selecionamos as imagens 3, 4 e 5 mostrando diferentes atividades econômicas. As imagens retratam atividades ligadas aos três setores da economia – primário, secundário e terciário.



**Imagem 3** – Produção familiar de melancias em Caxambu do Sul (SC), em 2005. Foto de Irineu Dalla Valle / Diário Catarinense / Agência RBS extraída do livro de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene.



**Imagem 4** – Indústria automobilística localizada em Camaçari (BA), em 2002. Foto de Carlos Casaes / A Tarde extraída do livro de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene.



**Imagem 5 – Shopping Vitória, localizado na cidade de mesmo nome (ES). Foto de autoria desconhecida extraída do livro Projeto Araribá: geografia: ensino fundamental / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva Sônia Cunha de S. Danelli, 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2007.**

A partir das discussões, uma parcela maior de estudantes entendeu que a organização do espaço dependia da atividade econômica desenvolvida e que as regiões se articulavam, exemplo: regiões produtoras de matérias primas para outras que as transformavam em produtos manufaturados e encaminhavam a outras regiões para que fossem comercializadas e consumidas. Dessa forma, tentamos construir a ideia de desenvolvimento desigual e combinado, bem como diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes.

O levantamento desses conhecimentos auxiliou-nos na forma de condução das aulas. A partir das discussões e respostas dos estudantes realizamos um esquema na lousa e verificamos o que eles já sabiam. Desta maneira as informações ficaram organizadas para a produção de texto. Cada aluno individualmente produziu seu texto relacionando as ideias do esquema. Em seguida,

alguns deles realizaram a leitura e novamente discutimos os conceitos geográficos dos quais alguns ainda tinham dúvidas.

## **Momento 2. Confecção do mapa do Brasil – Regiões (IBGE)**

Os alunos consultaram o atlas e observaram que duas divisões regionais destacavam-se: a do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a dos Complexos Regionais. Após discutirmos os critérios utilizados em cada divisão regional, optou-se pela divisão do IBGE porque é a oficial, apesar de reconhecer seus problemas. Em seguida, os estudantes confeccionaram na folha vegetal o mapa do Brasil – Regiões (IBGE) e localizaram as cinco macrorregiões. Nessa etapa de trabalho, eles utilizaram e reviveram a linguagem cartográfica estudada anteriormente.

Após a confecção, realizamos a sobreposição de mapas. Os alunos utilizaram o mapa do Brasil – Regiões (IBGE) e o mapa do Brasil – Espaço Geográfico (Simielli, 2007, p. 124) e conseguiram observar a organização do espaço a partir das atividades econômicas desenvolvidas – esta etapa complementou a construção do conceito de região a partir da ideia de desenvolvimento desigual e combinado.

## **Momento 3. Leitura do livro: Secas no Nordeste**

Para aprofundarmos nosso estudo sobre a região nordeste do Brasil, adotamos o livro “Secas no Nordeste” de Fernando Portela e Joaquim Correia de Andrade. Esta etapa de trabalho desencadeou outra sequência didática da qual discorreremos a seguir.

### **Resumo do livro:**

A parceria do escritor e jornalista (Portela) com o Doutor em Geografia e Professor da Universidade Federal de Pernambuco (Andrade) culminou com o relato ficcional de uma equipe de reportagem que foi contratada por um grupo de empresários para filmar imagens da seca no sertão nordestino.

O livro foi organizado em duas grandes partes. A primeira, é um retrato da situação de muitas pessoas que vivem no chamado Polígono das Secas. A aventura

desenvolve-se em torno de uma equipe de reportagem comandada por Celso, um jovem jornalista recém-formado. Sua tarefa é registrar os efeitos devastadores de uma seca que assola a região no período de 1979 a 1984. Acompanhado de Omar, cinegrafista experiente, e Calote, assistente forte e simpático, ele irá descobrir outra realidade do sertão, muito diferente daquela que os demais habitantes do país conhecem. Perceberá, por exemplo, que o drama dos sertanejos tem solução, mas que também é preciso vencer muitos obstáculos. Exemplo disso é Gustavo Resende, o guia da equipe pelo Nordeste. Administrador de fazendas, esse personagem sintetiza todo o interesse daqueles que vivem da chamada indústria da seca. Em nome de seus privilégios, irá fazer de tudo para inviabilizar a divulgação do inédito material conseguido por Celso e sua equipe. Eis o enredo da história.

A segunda, chamada *Síntese Geográfica*, traz uma discussão dos aspectos naturais e sociais do Nordeste. Além destas, também encontramos outras partes que abordam o sertanejo na literatura brasileira, a seca em números e mapas e uma lista de livros, filmes, músicas e sites para aprofundamento do estudo.

### **Momento 3.1. Explorando o título do livro e levantando os conhecimentos prévios**

Após a apresentação do livro e dos autores, sensibilizamos os alunos através da exploração de seu título. Nesta etapa, os estudantes novamente se organizaram em grupos e listaram as hipóteses sobre o assunto abordado. Dentre elas, apareceram com frequência os aspectos naturais – relevo, hidrografia, clima e vegetação e, os problemas da seca enfrentados pelos sertanejos. Porém, durante a conversa com os alunos, observamos que eles encontrariam dificuldade no entendimento da organização espacial a partir das relações entre sociedade e natureza, pois pareciam não estabelecer as conexões entre os diversos aspectos.

Em relação aos problemas da seca enfrentados pelos sertanejos, os estudantes mencionaram as dificuldades de sobrevivência do sertanejo e apontaram as cisternas como um caminho possível na solução do problema. Neste momento, a escola vivia um grande projeto chamado “Água para Vidas Secas”, na qual as disciplinas problematizavam a questão e institucionalmente foi estabelecido que a arrecadação da festa junina seria revertida na construção de cisternas no Sertão Nordestino. O projeto institucional foi bem sucedido e a cada ano letivo um grupo de

alunos, acompanhados de professores, visitavam as regiões em que as cisternas estavam sendo construídas. Lá havia a coleta de dados para a realização de estudos em sala de aula e o intercâmbio entre os alunos sertanejos e os nossos de São Paulo. A magnitude do projeto culminou com a criação de um vídeo institucional e reportagens em emissora de televisão e jornal. Em seguida, destacamos a reportagem de minha autoria publicada no jornal A Tarde, Salvador – Bahia, em 11 de novembro de 2006.

## Mergulho no sertão

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI

O projeto Água para Vidas Secas trouxe a "realidade" do sertão nordestino para a sala de aula do Colégio Rainha da Paz (SP). Alunos e professores discutiram os aspectos sócio-ambientais da região e os problemas enfrentados pelos sertanejos.

Os alunos conduziram a discussão sobre a chamada "indústria da seca". Lendo o livro de Fernando Portela e Joaquim Correia de Andrade, descobriram que o termo ("indústria da seca") "designa a utilização indevida dos recursos públicos destinados ao combate à seca".

O problema é antigo e retrata o descaso político ao longo de anos, mas, com a ida dos alunos a Dirceu Arcoverde, ficou evidente a necessidade de combatermos as injustiças sociais.

Essa viagem aproximou-nos mais da realidade que estávamos estudando. Lá observamos os desafios que a natureza impõe às comunidades, mais especificamente, a falta de água. Longe de culpar a natureza por tal situação social, sabemos que é a falta de compromisso político a responsável por aumentar as disparidades regionais.

A população de Dirceu, que não é indiferente a esses problemas, contou sobre a importância das cisternas em suas vidas. Aprendemos muito, pois aquilo que é vivido e refletido provoca mais mudanças do que o que é apenas lido e ouvido.

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI é geógrafo, mestrando em geografia e professor do Colégio Rainha da Paz

A reportagem retrata dois conceitos debatidos em sala de aula e compreendidos pelos alunos – mito da seca e indústria da seca.

### **Momento 3.2. Interpretando o texto do livro**

Após a leitura do livro, os alunos começaram a problematizar as informações encontradas. No transcorrer das aulas, surgiram algumas questões que fundaram o início de um projeto de pesquisa. Dentre as questões levantadas pelos alunos, selecionamos aquela que poderia orientar um aprofundamento teórico:

*“Os grandes problemas que atingem o sertão nordestino são o resultado da ação antrópica, ao longo do tempo, ou dos efeitos gerados pela natureza?”*

No momento seguinte, os alunos que já estavam divididos em equipes, começaram a planejar suas ações para pesquisar em diversas fontes (livros, jornais, revistas, internet...), materiais que fundamentassem a argumentação do grupo.

### **Momento 3.3. A solução do problema a partir da pesquisa**

Após a formulação do problema, os alunos criaram e socializaram o plano de pesquisa que haviam preparado. Durante nossa conversa, observamos que muitos tinham noção quanto à estrutura de um trabalho científico, porém, não sabiam muito bem como organizar as informações.

Diante deste primeiro problema, resolvemos então, discorrer sobre a estrutura de uma pesquisa e como organizar as informações em cada parte. Em geral, a estrutura e forma dos trabalhos de pesquisa têm a mesma apresentação. Todos os trabalhos devem ter introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nessa perspectiva, iniciamos um diálogo com os alunos sobre o que cada parte deveria conter. Na introdução, entendemos que são colocados o problema de pesquisa, no caso aquele levantado a partir da leitura e discussão do livro, as discussões mais importantes sobre o tema, sua justificativa, os objetivos da pesquisa e percurso metodológico. Lembro-me bem da dificuldade do entendimento de alguns alunos sobre a metodologia, ou seja, do caminho a ser percorrido para que cada equipe atingisse os objetivos que definiu. Diante da confusão, perguntei para um

grupo de estudantes de uma turma que tipo de pesquisa eles pretendiam fazer. Sem saber muito bem o que dizer, o grupo respondeu que tentaria atingir os objetivos do trabalho consultando livros, revistas, internet, etc. Diante disso, resolvi encerrar nossa conversa, dizendo que se tratava de uma pesquisa bibliográfica.

Também sugerimos que esta fosse a última parte a ser escrita, pois depende do todo já realizado para sua apresentação ao leitor. Orientei para que sua formulação fosse de maneira clara e simples.

O desenvolvimento do trabalho ocorreu após a seleção do material relevante à pesquisa. Nesta fase, os alunos trouxeram diversas fontes, das quais orientei cada grupo a retornar aos objetivos e ao problema de pesquisa. Muitos observaram que haviam trazido diversas fontes que não condiziam com a proposta de trabalho. Quanto ao desenvolvimento, trata-se do corpo do trabalho. É a parte em que serão realizadas as discussões e reflexões referentes ao tema proposto para o estudo. Orientei que dividissem em partes ou capítulos para melhor organização do trabalho. Pude constatar que a divisão, na maioria das equipes, evidenciou a fragmentação entre a geografia física e humana. Os grupos organizaram suas pesquisas discorrendo sobre os quadros natural, econômico e social sem estabelecer relações entre as informações. Apesar dos esforços para ajudá-los na resolução do problema, muitos não conseguiram elaborar um texto em que estes aspectos estivessem relacionados.

Na conclusão, são retomadas, de forma breve, as principais argumentações apresentadas no transcorrer do trabalho e o ponto de vista dos autores após as reflexões feitas. O texto deve ser curto, claro e convincente.

Com esta primeira etapa, os alunos vivenciaram os primeiros passos rumo a investigação científica. Reconhecemos que ainda há muito para ser dito e vivido, ainda há muito para ser aprofundado. Mas, no processo de orientação dos trabalhos reafirmei minhas convicções de que a relação ensino-aprendizagem deve-se pautar na pesquisa. Devemos ensinar nossos alunos a formular questões a serem investigadas e não respostas prontas e acabadas.

Concluída esta fase, os grupos prepararam suas apresentações (seminários) em transparências ou *power point*. Nestas, explicitaram a relação com o conhecimento construído, estabelecendo articulações com a questão inicial. Eles a todo o momento mencionavam a indústria da seca como sendo um dos entraves ao desenvolvimento do sertão nordestino. Muitas equipes chegaram a afirmar que o

drama social vivido por muitos sertanejos poderia ser minimizado com políticas públicas sérias.

Lembro-me da relação que muitos alunos faziam com o Projeto Água para Vidas Secas, mencionando que as cisternas poderiam auxiliar no combate à seca, mas deveríamos exigir dos políticos uma ação efetiva a esse respeito. Naquele ano, um grupo de alunos visitou Dirceu Arcoverde no sertão do Piauí, e lá questionou alguns vereadores na Câmara sobre os investimentos e desvios de verbas. Dessa forma, arrisco-me a dizer que muitos alunos entenderam que o problema social não pode ser justificado pelas condições naturais adversas. O mito da seca, também, discutido pelos autores do livro, foi debatido e compreendido. Muitos que culpam a seca pelos problemas do Nordeste, em especial do sertão, apresentam este discurso para conseguir benefícios individuais e, esta situação deve ser combatida.

Também, é importante ressaltar que os alunos desenvolveram uma auto-avaliação do trabalho e prosseguiram para a confecção dos jogos, que representa a culminância do projeto.

Além da auto-avaliação realizada pelos alunos, ressaltamos a necessidade de observar e avaliar os discentes em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. As intervenções foram realizadas ao longo do processo e tinham como objetivo solucionar as dificuldades acerca dos conhecimentos, bem como administrar crises ou conflitos interpessoais.

#### **Momento 4. A confecção dos jogos pelos alunos**

A confecção do jogo representa a culminância do projeto de trabalho. Novamente, iniciamos uma conversa sobre as etapas para sua preparação. Após pensar no objetivo – fixação dos conteúdos estudados, tomamos a decisão de construir o tabuleiro. Nesta etapa de trabalho, os alunos puderam aplicar os conhecimentos cartográficos estudados anteriormente. Os alunos sugeriram que construíssemos o mapa da região Nordeste dividindo-o em sub-regiões. Após a pesquisa, os alunos optaram por representar as quatro sub-regiões do Nordeste: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio-Norte. Diferentemente dos autores do livro Secas no Nordeste, que apresentaram seis sub-regiões, os alunos alegaram ter encontrado com mais frequência as quatro sub-regiões mencionadas e, neste

momento, começamos a retomar os elementos importantes para a construção de um mapa.

Durante a conversa, os alunos mencionaram ser importante a colocação do título do mapa, da legenda, da escala, das coordenadas geográficas, rosa-dos-ventos e fonte.

Retomamos os conceitos, já que alguns alunos haviam se esquecido. Com a ajuda da maioria, os conceitos foram sendo sistematizados na lousa. Alguns exemplos e a própria confecção do tabuleiro ajudaram-nos a lembrar da importância dos elementos para a leitura dos mapas.

Na lousa, sistematizamos as seguintes explicações:

- Título: é a indicação do assunto tratado no mapa, para determinado lugar e data. O título identifica o mapa;
- Legenda: fornece o significado dos símbolos utilizados no mapa. Normalmente, essas informações vêm dentro de um quadro;
- Escala: é a relação entre a medida do mapa e o tamanho real. A escala expressa o número de vezes que a realidade foi reduzida para caber no papel;
- Rosa-dos-ventos: apresenta a orientação de um mapa. Ela indicará o norte e as demais direções;
- Coordenadas geográficas: através dos paralelos e meridianos traçados no mapa, determinamos a latitude e a longitude de qualquer lugar;
- Fonte: indica a entidade responsável pelo fornecimento dos dados ou pela sua elaboração, com a respectiva data.

Como pudemos perceber, a maioria dos alunos haviam se apropriado dos conceitos. Logo, a construção do tabuleiro confirmou nosso diagnóstico de que haviam aprendido.

As fotografias 1 e 2 mostram o momento da confecção do mapa. Inicialmente utilizamos o retroprojetor para representá-lo e, os alunos, transferiram para a cartolina.



**Fotografia 1** – Alunos construindo o mapa da Região Nordeste, em 2006. Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.



**Fotografia 2** – Construção do mapa da Região Nordeste, em 2006. Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.

Simultaneamente a transferência do mapa para a cartolina, os grupos de trabalho construíam as perguntas e respostas para posterior elaboração das cartas e das regras do jogo. As fotografias 3 e 4 ilustram esse momento e a fotografia 5 nos fornece um panorama geral da turma frente ao trabalho pedagógico.



**Fotografia 3** – Alunos retomam o livro paradidático e a pesquisa para construir as perguntas e respostas do jogo (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.



**Fotografia 4** – Alunas leem o livro paradidático para construir as perguntas e respostas do jogo (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.



**Fotografia 5 – Turma do sétimo ano do Ensino Fundamental confeccionando o jogo (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.**

Quanto às perguntas e respostas elaboradas pelos alunos, percebemos que a grande maioria dos grupos realizou questões objetivas e quando questionados por mim sobre tal opção, afirmaram que isto facilitaria a conferência das respostas. Para exemplificar, segue abaixo, as perguntas e respostas elaboradas por um grupo que serviram para a construção das cartas e folha de respostas.

### **FOLHA DE RESPOSTAS**

*Um jogador deverá permanecer com essa folha e não poderá jogar. Ele conferirá se a resposta está certa. As respostas devem ser iguais ou semelhantes às descritas aqui.*

1) Qual é a sub-região localizada na área pintada de verde?

**R: Meio-Norte.**

2) Qual é a sub-região localizada na área pintada de laranja?

**R: Sertão.**

3) Qual é a sub-região localizada na área pintada de roxo?

**R: Agreste.**

4) Qual é a sub-região localizada na área pintada de amarelo?

**R: Zona da Mata.**

5) Qual é o estado que se localiza totalmente na sub-região Meio-Norte?

**R: Maranhão.**

6) Qual é o estado que tem a maior parte de seu território no Sertão?

**R: Ceará.**

7) Qual é o rio que atravessa o Sertão?

**R: Rio São Francisco.**

8) Qual é a maior sub-região do Nordeste?

**R: Sertão.**

9) Qual é a sub-região em que se localiza a maior parte das capitais nordestinas?

**R: Zona da Mata.**

10) Quais estados têm parte de seu território na Zona da Mata?

**R: Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.**

11) Qual das sub-regiões é a que apresenta menor pluviosidade?

**R: Sertão.**

12) Qual é o estado do nordeste que tem a maior porção litorânea?

**R: Bahia.**

13) Que estados do Nordeste estão no Polígono das secas?

**R: Piauí, Pernambuco, Ceará, Bahia, Alagoas, Sergipe, Paraíba e Rio Grande do Norte.**

14) Qual é o estado nordestino que tem as características naturais mais parecidas com as da região Norte?

**R: Maranhão.**

15) Qual é o estado nordestino que apresenta menor região litorânea?

**R: Piauí.**

16) Quais são os estados que se localizam totalmente ou parcialmente no Sertão Nordestino?

**R: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.**

17) Qual é o termo popular que se refere ao desvio dos recursos públicos destinados ao combate à secas?

**R: Indústria da Seca.**

18) Quais são as duas usinas hidroelétricas construídas no rio São Francisco com o objetivo de acabar com os problemas da seca?

**R: Três Marias e Sobradinho.**

19) Qual é o clima característico do Sertão Nordestino?

**R: Semi-Árido.**

20) O Agreste tem como principal atividade econômica o cultivo de cacau e o plantio de cana de açúcar?

**R: Não.**

21) O Meio-Norte é a sub-região mais atingida pela seca?

**R: Não.**

22) A caatinga está presente no Sertão Nordestino?

**R: Sim.**

23) A maior produção econômica do Sertão é o café?

**R: Não.**

24) O Agreste é uma faixa de terra que fica entre o Sertão e a Zona da Mata?

**R: Sim.**

25) Qual o nome do meio de transporte utilizado pelos retirantes para fugir da seca?

**R: Pau-de-Arara.**

26) Qual é o nome da formação geológica-geomorfológica que impede as chuvas de chegarem ao Sertão?

**R: Planalto da Borborema.**

27) A massa de ar Equatorial atlântica chega ao Sertão? Por quê?

**R: Não, pois o planalto da Borborema as impede.**

28) A vegetação predominante no Sertão (caatinga), sempre foi assim?

**R: Não, pois o homem a desmatou; antes havia uma espécie de mata ciliar.**

29) As áreas irrigadas do Sertão pegam água da Bacia Amazônica?

**R: Não, eles pegam da Bacia do São Francisco.**

30) Os caminhões-pipa facilitam o abastecimento de água no Sertão?

**R: Não, pois a área afetada é muito maior do que se pode abastecer.**

31) Quais são os estados que pertencem a região Nordeste?

**R: Maranhão, Piauí, Ceará, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas.**

32) Qual é o clima que predomina na região Nordeste?

**R: Tropical.**

33) Qual a vegetação que encontramos em todo o litoral nordestino?

**R: Vegetação Litorânea.**

34) A maior parte da água utilizada para irrigação das áreas atingidas pelas secas provém do \_\_\_\_\_.

**R: Rio São Francisco.**

35) O que diferencia o estado do Maranhão dos outros da região Nordeste?

**R: Porque ele tem características naturais semelhantes à Região Norte, sendo classificado como Meio-Norte.**

36) A Bahia fica, em sua maior parte, em que sub-região?

**R: Sertão.**

37) O Piauí fica, em sua maior parte, em que sub-região?

**R: Sertão.**

38) O Rio Grande do Norte fica, em sua maior parte, em que sub-região?

**R: Sertão.**

39) Qual a sub-região com o maior número de capitais?

**R: Zona da Mata.**

40) Qual a única capital nordestina não-litorânea?

**R: Teresina.**

Quanto às regras do jogo, o grupo as elaborou da seguinte forma:

### **REGRAS**

1. Um dos alunos será o fiscal, que ficará com a folha de respostas das questões das cartas.
2. Os jogadores disputam o início do jogo lançando o dado, e dará o início o aluno que obtiver o maior número. Posteriormente, seguir a colocação decrescente.
3. Jogará o dado o primeiro aluno. Pegará uma carta. Se responder corretamente e no tempo disponível, avançará o número que obteve no dado. A ampulheta marcará o tempo máximo.
4. Assim será sucessivamente até que cheguem ao final do percurso e descubra-se o vencedor.

### **COMPONENTES:**

- 1 tabuleiro;
- 1 ampulheta;
- 1 dado;
- 4 pinos;
- 1 folha de respostas;
- 40 cartas.

➤ **PARTICIPANTES:** 3 a 5 alunos.

➤ **FAIXA ETÁRIA:** 11 / 12 anos (6º / 7º anos).

Através das regras, observou-se a preocupação do grupo em organizar as jogadas, indicando o número máximo de participantes, a faixa etária e as peças utilizadas para o desenvolvimento do jogo. Nota-se que algumas foram confeccionadas pelos próprios alunos e outras não.

### **Momento 5. Momentos do jogo**

Durante o jogo, os estudantes tiveram a oportunidade de exercitar os conceitos geográficos, dentre eles, os mencionados nas perguntas acima. Analisando as perguntas elaboradas pelos grupos, verificamos que estava muito

presente a preocupação com a localização da Região Nordeste e suas sub-regiões e a linguagem cartográfica de maneira geral. A partir da região cartografada reforçamos a articulação entre os conhecimentos da Geografia Física e Humana, pois, havíamos identificado através da pesquisa realizada anteriormente pelos alunos a dicotomia entre elas. Com o jogo, os alunos puderam perceber a intersecção entre os elementos que a compõem.

A seguir, as fotografias 6 e 7 ilustram os alunos lendo a pergunta. A resposta certa, se confirmada pelo aluno-fiscal, permitirá que eles avancem o número de casas que obtiveram no dado. Caso contrário, permanecerão na posição em que estão e aguardarão a próxima rodada.



**Fotografia 6** – Aluna lê a pergunta para responder corretamente e avançar no jogo (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.



**Fotografia 7 – Alunos prestam atenção na pergunta e resposta do colega para verificar se ele avançará ou não no jogo (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.**

Nas fotografias 8 e 9, temos outros grupos jogando. Esses momentos, mostram o aluno-fiscal conferindo a resposta dada por um aluno-jogador. Observou-se que em alguns casos, havia uma discussão saudável acerca da resposta.

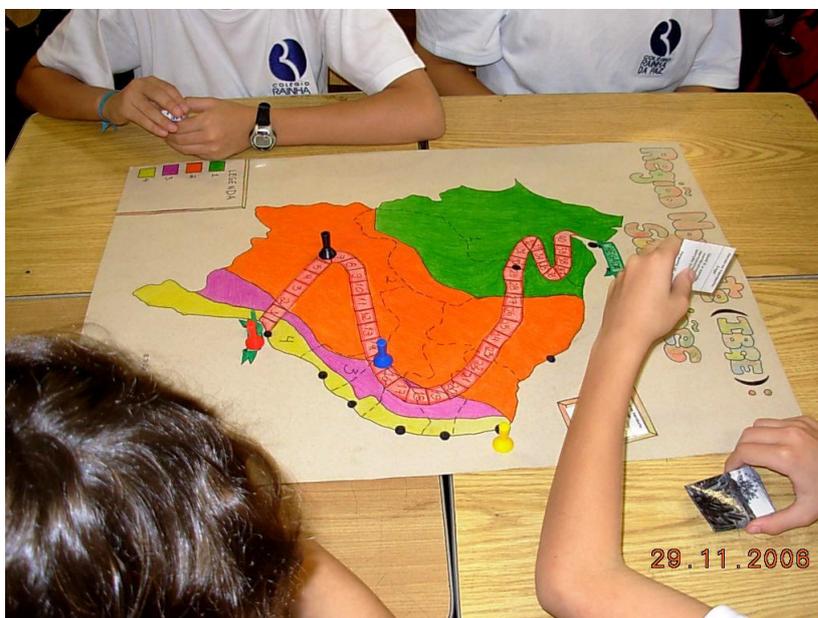


**Fotografia 8 – O aluno, fiscal do jogo, analisa a resposta dada pelo aluno-jogador (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.**

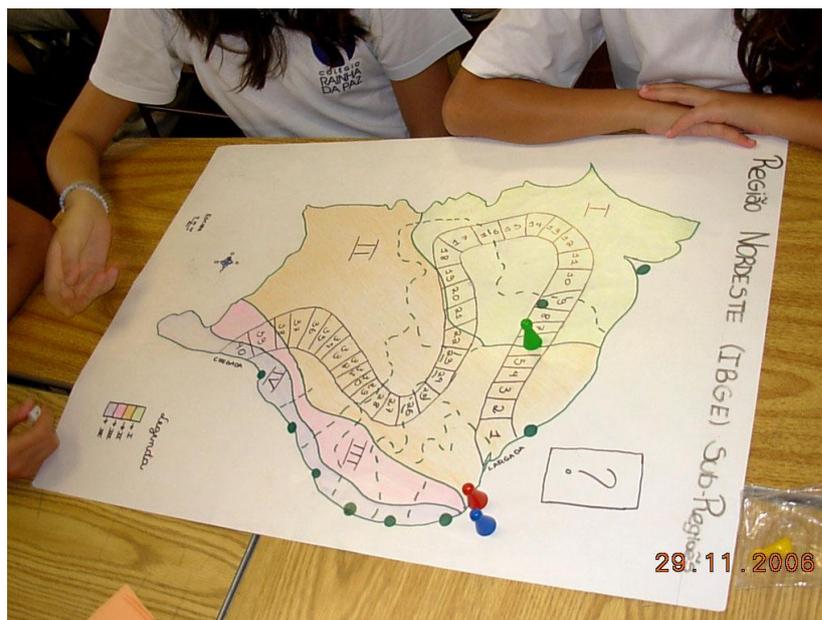


**Fotografia 9** – Aluno-fiscal discute a resposta com aluno-jogador (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.

As demais fotografias abaixo - 10, 11 e 12, retratam outras situações de aprendizagem.



**Fotografia 10** – Visão geral do tabuleiro confeccionado pelos alunos. Eles jogam e aprendem os conceitos geográficos por meio de erros e acertos (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.



**Fotografia 11** – Visão geral do tabuleiro (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.



**Fotografia 12** – Visão parcial da turma jogando (2006). Foto de Ricardo Alexandre Marangoni.

Após os grupos jogarem seus próprios jogos, propiciamos a troca dos jogos entre os grupos, o que proporcionou aos alunos um maior desafio, pois dessa forma eles ficaram diante de questões elaboradas por outros colegas da turma.

Também devemos salientar que os jogos desenvolvidos pelos alunos possibilitaram a sistematização dos conteúdos aprendidos, o que nos leva a afirmar que muitos alunos obtiveram uma aprendizagem significativa.

Assim, acreditamos ter possibilitado aos alunos a criação e execução de tarefas por meio de erros e acertos. Diferentemente de propor o estudo de determinados conceitos, os alunos foram levados a pensar nos conceitos geográficos pertinentes ao estudo da Região Nordeste, o que tornou difícil a nossa regulação e intervenção sobre os conteúdos estudados. Isto ocorreu no momento da construção das perguntas e respostas, da qual acompanhamos os grupos durante a execução dessa tarefa. Nesse momento torna-se complicado tabular os conteúdos mais e menos estudados por eles. Por encontrar dificuldade, a sequência didática foi finalizada relacionando-se na lousa todos os conceitos trabalhados nos jogos para uma análise e construção de significações.

#### **Momento 6. Conceitos estudados e a avaliação do uso de jogos como recurso didático**

A etapa final é representada por uma relação de conceitos trabalhados nos jogos, escrevendo-os na lousa:

REGIÃO / AS SUB-REGIÕES DO NORDESTE / RELEVO / HIDROGRAFIA / CLIMA / VEGETAÇÃO / TRANSPOSIÇÃO DAS ÁGUAS DO SÃO FRANCISCO / POPULAÇÃO / CAMPO / CIDADE / AGRICULTURA / EXTRATIVISMO / PECUÁRIA / INDÚSTRIA / COMÉRCIO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS / HERANÇA COLONIAL / MITO DA SECA / INDÚSTRIA DA SECA.

Durante a listagem dos conceitos na lousa, discutimos com os alunos e verificamos que grande parte da turma havia atribuído significado a eles. Dessa forma, afirmamos que ocorreu aprendizagem e o jogo mostrou-se como um eficiente recurso didático. Portanto, a educação geográfica pode se valer dos jogos para o ensino de conceitos. O professor, pode ainda construir as perguntas e direcionar a aprendizagem dos estudantes para determinados conceitos. Também salientamos que os jogos podem assumir o início ou término de sequência didática; isto dependerá dos objetivos traçados pelo professor.

## **2. Oficina realizada na IV Semana de Geografia**

A oficina ocorrida em 2007, na IV Semana de Geografia na Universidade de São Paulo, cujo tema – A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA – foi realizada em parceria com o Prof. Ms. Wilson Fernandes Forti.

Havíamos trabalhado juntos no Colégio Rainha da Paz e posteriormente mantivemos contato e desenvolvemos cada qual em seu respectivo trabalho a sequência didática mencionada anteriormente. O professor Wilson desenvolveu seu trabalho pedagógico no Colégio Maria Imaculada e eu, no Colégio Rainha da Paz.

Diante das observações e conversas realizadas, nós resolvemos aprofundar e socializar nosso trabalho em congressos e encontros de Geografia, dentre as quais a referida Semana de Geografia.

Organizamos nossa oficina de modo que ocorresse dois momentos abaixo descritos.

### **Momento 1. Apresentação da proposta de trabalho**

Após apresentarmos o objetivo da oficina, iniciamos o trabalho discorrendo sobre o como ensinar Geografia, que na nossa concepção passa pela discussão das noções de paisagem, território, região, lugar e espaço que influenciam na construção do discurso geográfico. Para isso, utilizamos um excerto do texto do Prof. Dr. Douglas Santos (2004), que cria um personagem e uma história, da qual foi possível reconstruir e dar sentido aos conceitos mencionados. A seguir, realizamos uma síntese do material usado na apresentação:

## ENSINAR GEOGRAFIA → AS NOÇÕES DE PAISAGEM, TERRITÓRIO E REGIÃO

Usando de nossa imaginação, criemos um personagem qualquer. Será da observação de suas atitudes hipotéticas que vamos reconstruir e dar sentido aos conceitos relacionados às idéias de PAISAGEM, TERRITÓRIO e REGIÃO. Para tanto será necessário a inserção dessas expressões, uma de cada vez, nos três passos que descreveremos a seguir:

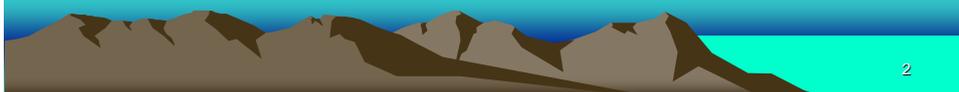
**1º Passo:** nosso personagem foi abandonado num lugar, para ele, completamente desconhecido. Ele olha para os lados, observa tudo o que o cerca, coloca todos os seus sentidos em alerta, mas, infelizmente, não consegue reconhecer nenhuma das sensações estimuladas pelo seu entorno. Eis uma situação terrível: nosso personagem está perdido (desorientado ou, ainda, desnordeado, isto é, sem norte).



Pois bem, nesse momento dramático podemos afirmar que o personagem só tem contato com a paisagem, isto é, com as sensações provocadas pelo entorno, mas não consegue identificar coisa alguma. As formas, os sons, os cheiros e, até mesmo, os sabores e sensações táteis não se organizam em sua mente. Tal como os franceses, que propuseram a expressão, paisagem significa, a princípio, um olhar sobre o território (visage = olhar e pays = território). No nosso caso, no entanto, não poderemos ficar presos aos conceitos que deram origem à palavra, mas temos de atingir o significado que eles possuem no interior da Geografia.

Dessa maneira, considerando que nosso personagem pode, perfeitamente, não possuir o sentido da visão, não poderemos afirmar que ele estará impossibilitado de reconhecer a Geografia de um lugar. Fiquemos, então, com o seguinte conceito:

***Paisagem é a expressão que usamos para identificar o primeiro contato que um sujeito tem com um ambiente, isto é, com as maneiras pelas quais seus sentidos se apropriam das sensações, mas, ainda, elas não possuem um sentido próprio. É, em outras palavras, o contato com a aparência dos lugares.***



**2º Passo:** Voltemos ao nosso personagem e veremos que o desespero provocado pela perda de referência será substituído por outro comportamento muito mais complexo; ele buscará, através de uma observação minuciosa, identificar qualquer tipo de coisa que possa já ter sido objeto de alguma experiência passada. Assim, independentemente do tempo que tal processo durará, paulatinamente ele tentará construir um sistema de referência que permita, da melhor maneira possível, garantir-lhe a sobrevivência. É o segundo passo que aproxima nosso personagem do território, isto é, o conjunto de informações absolutamente superficiais começa a ser arrumado, as distâncias identificadas, o significado de cada um dos estímulos desvendado. Assim, o que era, simplesmente, um conjunto de estímulos passa a ser algo ordenado, carregado de sentidos. Não importa se nosso personagem foi deixado numa praça agitada de uma grande cidade desconhecida ou no interior de uma floresta fechada, ainda intocada por seres humanos. O que nos interessa é que o território (área de domínio) não é mais que o mesmo lugar da paisagem só que, agora, mentalmente ordenado.

3

De uma paisagem podemos tirar fotos ou fazer descrições, mas, sempre, terá o sentido de ser uma forma cujo significado nos é obscuro. O território, pelo contrário, só pode ser o resultado da observação, da vivência, da sistematização de um conjunto de experiências que se torne algo ordenado em nossa cabeça, tanto do ponto de vista da distância relativa (e, portanto, dos posicionamentos) entre os objetos que o compõem, quanto do significado que cada um desses objetos possui para cada um de nós.

Voltando ao nosso personagem podemos dizer que, se ele foi deixado na praça, a paisagem se tornará território quando as ruas, prédios e caminhos que a compõem se tornarem lugares carregados de significação, enquanto que o da floresta terá de reconhecer a presença de água, em um ruído a necessidade de se proteger do predador e assim por diante. Em outras palavras:

***Paisagem e Território identificam o mesmo lugar, a diferença está no fato de que a primeira se refere à relação que se dá somente no plano do sensorio, enquanto a segunda remete a um reconhecimento capaz de associar o sensorio a um conjunto mais ou menos amplo de significados.***

4

**3º Passo:** Imaginemos, então, que nosso personagem passou a viver no lugar onde, no início de nossa história, ele foi abandonado. Ora, dia após dia, ele organizará sua vida. Deverá separar as tarefas da manhã daquelas que só deverão ser executadas à tarde ou à noite, e o acumular a experiência permitirá que ele identifique o que é melhor fazer nas diferentes estações do ano. Acontece que tais referências temporais só terão sentido se o personagem reconhecer que cada tarefa exige diferentes atitudes em diferentes lugares. É assim que ele descobrirá o significado de região. Cada atividade ou interesse possui sua própria territorialidade e esse tipo de recorte é o que denominamos de região.

Voltemos às duas possibilidades já apontadas: se o personagem que escolhemos foi abandonado na praça, logo aprenderá que ir ao banco, ao trabalho, à escola, à igreja, entre outros lugares, exigirá, sempre, o reconhecimento de cada um desses lugares na paisagem e, mais que isso, os diferentes caminhos que deverá percorrer para acessá-los. Da mesma maneira, o personagem da floresta aprenderá que caçar, coletar frutas ou água, se proteger dos predadores ou descansar, exigem deslocamentos específicos. Assim, para cada uma das especialidades haverá uma territorialidade específica, isto é, uma região.

5

Mas o que quer dizer territorialidade específica? Específica em relação a quê? Qual a relação disso com o conceito de região? Ora, se, como vimos, nosso personagem vai transformando a paisagem em território na medida em que identifica o significado e a posição relativa de cada um dos lugares (podendo assim construir um mapa), quando ele passa a olhar para o território a partir de um interesse específico, só as referências que se relacionam a tal interesse serão realçadas: esta é a especificidade de que vimos falando até aqui, e o território daí decorrente é o que chamamos de região.

**Conclusão:**

***Paisagem, Território e Região não são nomes de diferentes tipos de lugares. Na verdade trata-se dos diferentes níveis de conhecimento que construímos sobre um mesmo lugar ou conjunto de lugares.***

6

## AS NOÇÕES DE ESPAÇO E LUGAR QUE INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO GEOGRÁFICO

Quando nos defrontamos com a aparência (paisagem) e procuramos identificar o significado da ordenação observada (território) para, finalmente, reconhecemos os diferentes aspectos que constituem aquela realidade (região) não estamos fazendo nada mais que identificar o significado dos fenômenos tendo como referência a dimensão espacial que eles possuem.

Um aspecto importante relacionado à ideia de lugar é que, tal como “espaço”, é muito difícil limitar seu uso como exclusivo do discurso geográfico. Consideremos, por fim, que espaço é somente uma das dimensões constitutivas do lugar: aquela que nos permite reconhecê-lo pela sua forma. Tal como podemos observar, lugar possui uma identidade a partir do momento em que é possível comparar um fenômeno com um conjunto de outros e, assim, identificar sua posição em relação aos demais.

Para compreender as noções acima, temos que ler tudo o que vimos até aqui, de trás para frente, isto é, da noção de lugar para a de paisagem. Para isso iremos, novamente, seguir os passos:

7

- Sabemos que a noção de lugar é aquela que nos permite sintetizar a localização de um fenômeno em nossa vida;
- Sabemos, igualmente, que uma das formas mais básicas para tal localização é a capacidade que possuímos de identificar os fenômenos pela suas formas e, portanto, pela sua dimensão espacial;
- Tal dimensão espacial, quando pela primeira vez estimula nossos sentidos e, portanto, não se associa ao repertório de significações que possuímos na memória, é chamada de paisagem;
- Quando nos permitimos conviver com tal paisagem estaremos construindo, paulatinamente, um novo repertório de significados, devidamente localizados, devidamente distribuídos, isto é, estaremos organizando a paisagem na forma de território;
- Por fim, vamos dividindo-o em regiões na medida em que a vivência especializa nossas necessidades e, portanto, o uso do território.

Logo, a construção do discurso geográfico exige de todos nós que:

- ✓ Identifiquemos as formas (reconhecimento da paisagem);
- ✓ Identifiquemos a distribuição (localização dos fenômenos e reconhecimento do território);
- ✓ Desvendemos o significado (possamos apontar qual o papel de cada um dos fatores observados na constituição dos lugares estudados).

8

## OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ensinar Geografia serve para alfabetizar. A resposta pode parecer estranha, mas, como sabemos, este é o objetivo geral da educação escolar e a Geografia não lhe foge à regra.

Observar paisagens, ordená-las de forma a se tornarem territórios e vivenciá-las de maneira a regionalizá-las, são operações que desenvolvemos desde a infância. Na escola aprenderemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas – além de dominarmos a habilidade de reconhecer as mensagens faladas e escritas por outros. Tal como em todos os componentes curriculares, o ensino da Geografia também só se realiza como processo alfabetizador, pois, como ciência específica, possui, igualmente, códigos e linguagens próprios.

9

Ensinar não é um trabalho apenas com conteúdos ou com o processo de selecioná-los de forma mais ou menos adequada. A sua definição pressupõe a existência de objetivos a serem atingidos. Entretanto, os temas de estudo não são geográficos em si. **O que torna geográfico um tema é a sua abordagem. Os fenômenos são manifestações de uma totalidade. A realidade é total. A sua leitura na ótica de uma disciplina como a Geografia é apenas uma forma de ler. A Geografia discute a realidade mediada por esses conceitos-chave. Devemos, portanto, alfabetizar os alunos na leitura geográfica do mundo.**

**“Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”**

ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

10

#### IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

### JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA GEOGRAFIA DOS LUGARES

Ricardo A. Marangoni – PUC/SP (mg.ricardo@uol.com.br)  
Wilson Fernandes Forti – USP (wilsonprof2006@terra.com.br)

#### I. Dados de Identificação:

Escolas: Colégio Rainha da Paz / Colégio Maria Imaculada.  
Localidade: São Paulo – SP.  
Curso: Ensino Fundamental II – Série: 6ª (atualmente 7º Ano).  
Disciplina: Geografia.  
Ano Letivo: 2006.

1

#### II. Introdução:

O projeto de trabalho teve início com os nossos estudos sobre “Regiões Brasileiras”. A partir da leitura do livro “Secas no Nordeste” de Fernando Portela e Joaquim Correia de Andrade, os alunos pesquisaram sobre o tema-problema e construíram jogos pedagógicos.

#### III. Tema-Problema:

*“Os grandes problemas que atingem o sertão nordestino são muito mais resultado da ação antrópica, ao longo do tempo, ou dos efeitos gerados pela natureza?”*

2

#### **IV. Objetivos:**

- a) Analisar e relacionar os aspectos sócio-ambientais do Sertão Nordestino;**
- b) Pesquisar em diversas fontes, materiais que fundamentem a argumentação do grupo;**
- c) Confeccionar jogos pedagógicos;**
- d) Respeitar e apreciar os trabalhos e as opiniões dos colegas.**

#### **V. Conteúdos:**

**Cabe destacar que o conteúdo do trabalho não é definido de antemão, mas foi sendo construído pela pesquisa e teorização, ganhando forma na produção de registros.**

3

#### **VI. Metodologia:**

- 1. Leitura do livro: “Secas no Nordeste”;**
- 2. Problematização dos conceitos / levantamento de questões / formulação do problema;**
- 3. Formulação dos objetivos;**
- 4. Divisão dos alunos em grupos de trabalho / construção de um plano de ação;**
- 5. Socialização do plano de ação / pesquisa / socialização dos dados;**

4

**6. Seleção dos dados relevantes à pesquisa;**

**7. Sistematização e apresentação dos resultados (seminários);**

**8. Auto-avaliação dos grupos de trabalho;**

**9. Confeção dos jogos pedagógicos:**

Novamente planejamos, as etapas de trabalho: construção do tabuleiro (confeção do mapa – As sub-regiões do Nordeste com o percurso a ser percorrido pelos jogadores); elaboração das 40 perguntas (confeção das cartas); construção da ficha de respostas; elaboração das regras do jogo. Em seguida, os alunos trouxeram 6 pinos para identificação dos jogadores, 1 dado e 1 ampulheta;

**10. Aplicação do jogo / auto-avaliação / avaliação do trabalho.**

5

#### **Técnica de Projetos:**

O projeto é uma técnica que se fundamenta nas idéias de Dewey e Kilpatrick e consiste numa proposição metodológica que tem por meta a solução de um problema. Deve sempre se aproximar de uma situação real e ter por resultado algo concreto. É uma técnica em que o aluno aprende a fazer, fazendo.

Atualmente, Nilbo R. Nogueira e Fernando Hernández discutem o trabalho com projetos.

6

## **VII. Considerações Finais:**

**Perrenoud afirma que o ofício de mestre não é imutável e por isso suas transformações passam, principalmente, pela emergência de novas competências, em especial, com a evolução das didáticas. A esse respeito, desenvolvemos uma proposta metodológica para o ensino de geografia, por meio da construção de jogos pedagógicos, que permite a cada professor rever suas metodologias, ampliando-as e reinventando-as a partir de suas experiências e realidades.**

**O autor, em um inventário não definitivo, trata das dez grandes competências para ensinar, reconhecidas como sendo prioritárias na formação dos professores:**

7

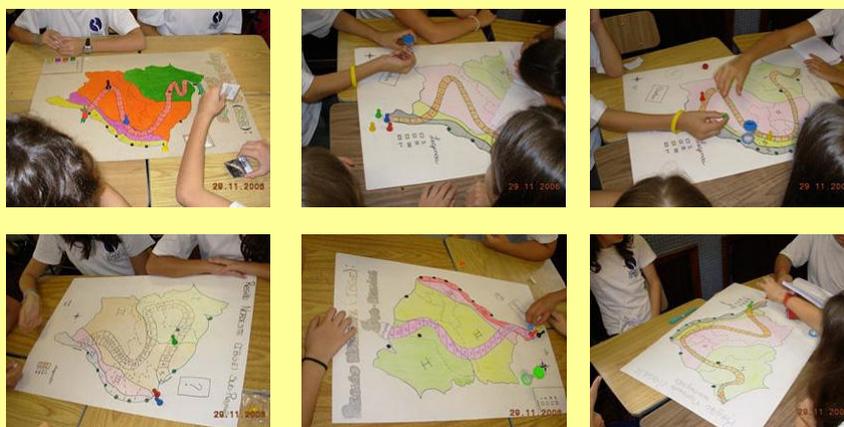
- 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;**
- 2. Administrar a progressão das aprendizagens;**
- 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;**
- 4. Envolver o aluno em sua aprendizagem e em seu trabalho;**
- 5. Trabalhar em equipe;**
- 6. Participar da administração da escola;**
- 7. Informar e envolver os pais;**
- 8. Utilizar novas tecnologias;**
- 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;**
- 10. Administrar sua própria formação contínua.**

8

O projeto de trabalho permitiu-nos uma reflexão a respeito de nossas práticas e um exercício de algumas das competências enunciadas pelo autor.

Nossa intenção é contribuir para o debate em torno de um “novo ofício” do professor de geografia, através do desenvolvimento de competências e habilidades em nossos alunos. Utilizando um projeto de trabalho, desenvolvemos algumas das competências abordadas por Perrenoud. Administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos proporcionou-nos reflexões e desafios intelectuais que culminaram na prática, com a confecção de jogos pedagógicos. Esta proposta metodológica desenvolvida por nossos alunos permitiu-nos de maneira concreta construir conhecimentos significativos e a rever nossa postura como educadores.

9



10

Encerrado o primeiro momento, os participantes tiveram a oportunidade de manusear e jogar o jogo confeccionado pelos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, construído no ano anterior.

## **Momento 2. Jogo e avaliação da oficina**

Durante o jogo percebemos o envolvimento dos participantes e observamos que os conceitos estavam sendo exercitados, o que nos leva a afirmar que o jogo pode ser um recurso didático importante para aprendizagem. Diferentemente dos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, os professores e futuros professores, por apresentarem um maior domínio do conteúdo, conseguiram concluir o jogo em um tempo menor e certamente com menos desafios. Porém, afirmamos que a cada jogada o entusiasmo era grande, por se tratar de enfrentar perguntas desconhecidas. Acreditamos ter atingido o objetivo da oficina e os participantes avaliaram positivamente nosso trabalho (vide anexo – avaliação da oficina). Ao final, foi entregue o resumo abaixo aos participantes e mantivemos contato com alguns durante um tempo.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007**

**A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA**

**OFICINA – JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES**

***Ricardo Alexandre Marangoni – PUC/SP  
Wilson Fernandes Forti – USP***

### **RESUMO**

O projeto de trabalho teve início com os nossos estudos sobre “Regiões Brasileiras”. A partir da leitura do livro “Secas no Nordeste” de Fernando Portela e Joaquim Correia de Andrade, os alunos da antiga 6ª série do Ensino Fundamental do Colégio Rainha da Paz e do Colégio Maria Imaculada, ambos de São Paulo, construíram, em 2006, jogos pedagógicos com o objetivo de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de competências e habilidades.

Durante a construção do material, os alunos tiveram a oportunidade de coletivamente partilhar discussões significativas acerca dos conteúdos estudados. Eles aprenderam raciocinando, construindo e reelaborando o saber historicamente produzido. Muitos superaram visões ingênuas e parciais da realidade (nordestina), observando como o capital se reproduz nesse lugar. A pesquisa e a elaboração do jogo possibilitaram a construção do conhecimento de maneira lúdica, crítica e criativa.

A confecção dos “jogos pedagógicos” adveio da proposição de “situações-problema” que, segundo Perrenoud, nos proporcionou as bases para essa proposta de trabalho. O autor afirma que o ofício de mestre não é imutável e por isso suas transformações passam, principalmente, pela emergência de novas competências, em especial, com a evolução das didáticas. A esse respeito, desenvolvemos uma proposta metodológica para o ensino de geografia, por meio da construção de jogos pedagógicos, que permite a cada professor rever suas metodologias, ampliando-as e reinventando-as partir de suas experiências e realidades. Também apontamos para a necessidade de rever nossos programas de ensino de geografia, pois advogamos a idéia de abordar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais significativos à formação de educandos para o exercício da cidadania.

Nossa intenção é contribuir para o debate em torno de um “novo ofício” do professor de geografia, através do desenvolvimento de competências e habilidades em nossos alunos. Utilizando um projeto de trabalho, desenvolvemos algumas das competências abordadas por Perrenoud. Administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos proporcionou-nos reflexões e desafios intelectuais que culminaram na prática, com a confecção de jogos pedagógicos. Esta proposta metodológica desenvolvida por nossos alunos permitiu-nos de maneira concreta construir conhecimentos significativos e a rever nossa postura como educadores.

**PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Ensino de Geografia; jogos pedagógicos.**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- COLL, César et al. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1988.
- LEITE, Lúcia Helena A. **Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente.** Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 2, n. 8, mar./abr. 1996.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: Etapas, papéis e atores.** São Paulo: Érica, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Uma prática para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: Aprendizagem com projetos.** 2. ed. São Paulo: Érica, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
- PORTELA, Fernando; ANDRADE, Joaquim Correia de. **Secas no Nordeste.** 19. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Considerações Finais

A pesquisa apresentada procurou mostrar a validade do uso de jogos nas aulas de Geografia, quando realizadas sob uma orientação planejada e intencional do professor. Optamos por relatar um exemplo de aplicação dos jogos como forma de discutir a potencialidade dos mesmos na educação geográfica.

O objetivo deste estudo foi o de evidenciar aos leitores o quanto o jogo pode ser um recurso didático a ser explorado nas aulas de Geografia e o quanto ele é necessário no resgate do lúdico na aprendizagem. Com a implantação do ensino fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória da criança de seis anos, em nível nacional, intensificaram a discussão sobre a relação do lúdico com a aprendizagem, o respeito à infância e a necessária adequação dos conteúdos para evitar a tendência de “adiantar conhecimentos”, que apesar de não ser recomendável, é o que está ocorrendo nas escolas de ensino privado.

Analisando as diferentes situações de aprendizagem vividas com os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental e, em especial, os momentos do jogo, depreende-se que o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo. Partindo-se da concepção piagetiana, segundo a qual a aprendizagem está subordinada aos mecanismos do processo de equilíbrio - assimilação e acomodação - responsável pela construção das estruturas cognitivas, formulou-se a questão - *como os jogos podem contribuir na aprendizagem de Geografia de alunos de sétimo ano?* e a hipótese que norteou a nossa pesquisa - *estudantes do sétimo ano aprendem os conceitos geográficos, quando utilizam jogos*. A análise qualitativa, pautada nas observações dos resultados apresentados pelos alunos, confirmou nossa hipótese de trabalho. Destacamos, também, que o jogo e a pesquisa realizada pelos estudantes envolveu a solução de problemas, o que tornou a aprendizagem mais significativa.

O efeito positivo pode também ser observado nas avaliações dos professores e futuros professores, na oficina, realizada na IV Semana de Geografia. A avaliação da oficina, aliada aos bons resultados dos alunos, nos leva a crer que a metodologia usada para ensinar os conceitos geográficos, pode ser uma proposta metodológica de ensino propícia à educação geográfica.

Acreditamos ser necessário desvincular a noção de jogo como um simples instrumento de ensino ou um material concreto. Conforme apontamos, o jogo é um

elemento cultural que, ao ser resgatado em sala de aula, possibilita ao aluno uma reflexão com as suas próprias formas de relação com o mundo e de construção do conhecimento.

A relevância deste estudo é, sem dúvida, contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica e a didática da Geografia, no sentido de melhorar o ensino de Geografia atual e aproximar os alunos do objeto de conhecimento: a Geografia. Nesse sentido, destacamos que os procedimentos utilizados nesta pesquisa para o ensino de conceitos geográficos também podem servir de ideia para que professores e futuros professores de Geografia ou de diferentes áreas do conhecimento criem outros jogos.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

CARNEIRO, M. A. B. **Jogando, descobrindo, aprendendo... Depoimentos de professores e alunos do terceiro grau**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1990.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, maio-ago. 2005a.

\_\_\_\_\_. A Psicologia Genética e a Aprendizagem no Ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005b.

CASTELLAR, Sonia M. V.; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, Sonia M. V.; VILHENA, Jerusa; Sacramento, Ana Claudia R. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino crítico de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Goiânia, GO: Faculdade de Educação/UFG, 1991.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

CORREA, Roberto Lobato. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, 2003, 8(3), p. 505-513  
In: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19973.pdf>

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

KIMURA, Cecília Fukiko Kamei. **O jogo como ferramenta no trabalho com números negativos: um estudo sob a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2005.

KLIMEK, Rafael Luís Cecato. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problema. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. R. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

LACOSTE, Yves. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. São Paulo: Ática, 1998.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARANGONI, R. A. Mergulho no Sertão. **A Tarde**, Salvador, Bahia, 11 nov. 2006. A Tardinha, p. 6.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, João Carlos; Sene, Eustáquio de. **Trilhas da Geografia: o passado e o presente na Geografia**. São Paulo: Editora Scipione, 6ª série / 7º ano, 2007.

MÚRCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através de jogos**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PIAGET, J. A Teoria de Piaget. In: CARMICHAEL L. **Psicologia da Criança**. São Paulo: EPU, v.4, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_; INHELDER, B. **A representação no espaço da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979a.

\_\_\_\_\_. **O Estruturalismo**. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PORTELA, Fernando; ANDRADE, Joaquim Correia de. **Secas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, Douglas. **Referencial Curricular: Fundação Bradesco**. Versão Preliminar, dez. 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SÃO PAULO. **Projeto Araribá: geografia: ensino fundamental** / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva Sônia Cunha de S. Danelli, 2ª edição, São Paulo: Editora Moderna, 7º ano, 2007.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA Jr. C. G. e ACIOLY-REGNIER, N. **Jogos como situação para aprendizagem segundo a teoria dos campos conceituais: o caso do pega-varetas**. 2º *SIPEMAT*, p. 1-8, 2008.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Geoatlas**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Jogos de Matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VLACH, Vânia. **Geografia em debate**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1990.

## **Bibliografia**

ABREU, A. M. V. de. Escala de Mapa – passo a passo, do concreto ao abstrato. In: **Orientação**. São Paulo: IG-USP, Nov / 1985.

ANDRADE, M. C. de. O Pensamento Geográfico e a Realidade Brasileira. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, n. 54, jun / 1977.

BRANCO, J. M. F. **Dialética, Ciência e Natureza**. Lisboa: Ed. Caminho, 1989.

BRASIL. **PCN: Ensino Médio**. Brasília: MEC / SEMT, 2002.

\_\_\_\_\_. **PCN+: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

COLL, César et al. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

GIALDINO, Irene V. de. La investigación cualitativa. In: GIALDINO, Irene V. de (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona, España: Gedisa Editorial, 2006.

GONÇALVES, C. W. P. A Geografia está em Crise. Viva a Geografia! In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, n. 55, nov / 1978.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre Geografia e Educação: Notas de um Debate. In: **Revista Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 2, 1992.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dos múltiplos Territórios à Multiterritorialidade**. Porto Alegre, Set. de 2004.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 2 vols. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1989.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Ed. Civ. Bras., 1979.

LEITE, Lúcia Helena A. **Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 2, n. 8, mar./abr. 1996.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: Etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma prática para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: Aprendizagem com projetos**. 2. ed. São Paulo: Érica, 1999.

OLIVEIRA, A. U. de. Trajetória e Compromissos da Geografia Brasileira. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: Papyrus, n. 39, 1996.

PEREIRA, D. A. C. Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos? In: **Caderno Prudentino de Geografia (17)**. Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

\_\_\_\_\_. Geografia Escolar: uma Questão de Identidade. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: Papyrus, n. 39, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

PIZZINATO, Liliana A. R. Algo de la realidad escolar en materia de educación geográfica. In: PIZZINATO, Liliana A. R. **Una geografía escolar invisible: pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.

RUA, J. et. al. **Para Ensinar Geografia. Contribuições para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de Geografia. In: **Caderno Prudentino de Geografia (17)**. Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

SILVEIRA, M. L. Escala geográfica: da ação ao império? In: **Revista Terra Livre**. Goiânia: AGB, Ano 20, v. 2, n. 23, p. 87-96, Jul-Dez / 2004.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92-108.

SOJA, E. **Geografias Pós-Modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VESENTINI, J. W. O ensino de Geografia no século XXI. In: **Caderno Prudentino de Geografia (17)**. Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Anexos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

OFICINA - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

Professores responsáveis:

Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.

Wilson Fernandes Forti - USP.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

A oficina foi extremamente proveitosa,  
uma vez que a prática tradicional nos  
traz muitas dificuldades. Jogos pedagógicos  
preenchem mais a atenção dos alunos  
e ajudam no aproveitamento da aula.

Meus parabéns e muito obrigado!

Obrigado pela participação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

OFICINA - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

Professores responsáveis:

Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.

Wilson Fernandes Forti - USP.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

A oficina foi ótima! A proposta  
funciona e está muito bem articula-  
da. Parabéns!

Quero trocar ideias para podermos  
nos tornar parceiros na criação de  
novos jogos geográficos?

Abracos,

Obrigado pela participação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

OFICINA - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

Professores responsáveis:

Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.

Wilson Fernandes Forti - USP.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Gostei muito, pois essa experiência  
nos será muito útil. Mas estou dando aulas  
ainda, mas achei a ideia ótima, pois  
incentiva a criatividade dos alunos e  
torna a pesquisa mais prazerosa.

Obrigado pela participação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

**OFICINA** - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

**Professores responsáveis:**

**Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.**

**Wilson Fernandes Forti - USP.**

**AVALIAÇÃO DA OFICINA**

Atingiu os objetos propostos com excelente  
material para apresentação!  
Hoje o ensino da Geografia, necessita  
de novas formas de ensinar.

Obrigado pela participação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

OFICINA - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

Professores responsáveis:

Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.

Wilson Fernandes Forti - USP.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Atingiu minhas perspectivas e  
para mim foi de extrema  
importância na complemen-  
tação de meus conhecimentos.

A didática apresentada  
pelos professores se apresen-  
ta excelente.

Finalizando foi extremamen-  
te construtivo.

Obrigado pela participação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

OFICINA - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

Professores responsáveis:

Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.

Wilson Fernandes Forti - USP.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

A Oficina foi proveitosa no que diz res  
peito a importância da utilização dos jogos  
como um dos métodos ou ferramentas de  
aprendizagem. Seria mais completo se  
houvesse outras formas de jogos. Aguardo  
via e-mail

Obrigado pela participação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
IV SEMANA DE GEOGRAFIA / 2007

A ESCOLA PÚBLICA SOB NOVOS OLHARES E NOVAS ATITUDES: CERCAS E  
PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

OFICINA - JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA  
GEOGRAFIA DOS LUGARES

Professores responsáveis:

Ricardo Alexandre Marangoni - PUC/SP.

Wilson Fernandes Forti - USP.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

A partir da exposição dos dois professores, a discussão do tema proposto foi muito produtiva entre os participantes. O nível de abordagem, qualidade, interação e dinamização da oficina foi excelente, tanto a teoria quanto a prática. Considero de extrema importância tal tema, ainda mais, os métodos que foram utilizados!

PARABÉNS,

OBRIGADO,

É VAMOS TROCAR MAIS "FIGURINHAS"

ABRAÇOS

Obrigado pela participação.