



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Instituto de Geociências

CAMILA ARAUJO GOMES MEDEIROS

A CAATINGUINHA FICA NO NORDESTE? LUDICIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

CAMPINAS

2017

CAMILA ARAUJO GOMES MEDEIROS

A CAATINGUINHA FICA NO NORDESTE? LUDICIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE  
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA  
EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. VALÉRIA CAZETTA

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CAMILA  
ARAUJO GOMES MEDEIROS E ORIENTADA PELA  
PROFA. DRA. VALÉRIA CAZETTA

CAMPINAS

2017

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Geociências  
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

M467L Medeiros, Camila Araujo Gomes, 1989-  
A Caatinginha fica no Nordeste? Ludicidade e ensino de Geografia /  
Camila Araujo Gomes Medeiros. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Valéria Cazetta.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Geociências.

1. Lúdico. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. jogos educativos. I. Cazetta,  
Valéria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III.  
Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Is Caatinginha really located at Northeast Region of Brazil?  
Playfulness and Geography education

**Palavras-chave em inglês:**

Playfull

Geography - Study and teaching

Educational games

**Área de concentração:** Ensino e História de Ciências da Terra

**Titulação:** Mestra em Ensino História e Ciências da Terra

**Banca examinadora:**

Valéria Cazetta [Orientador]

Tânia Seneme do Canto

Celi Rodrigues Chaves Dominguez

**Data de defesa:** 09-02-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino e História de Ciências da Terra



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA**

**AUTORA:** Camila Araujo Gomes Medeiros

A CAATINGUINHA FICA NO NORDESTE? LUDICIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Valéria Cazetta

Aprovada em: 09 / 02 / 2017

**EXAMINADORES:**

Profa. Dra. Valéria Cazetta - Presidente

Profa. Dra. Tania Seneme do Canto

Profa. Dra. Celi Rodrigues Chaves Dominguez

***A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.***

Campinas, 09 de fevereiro de 2017.

A todos que acreditaram no meu potencial e direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Valéria Cazetta pela paciência, confiança, incentivo e orientações que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

À minha família: meus pais Luiz Medeiros e Rosevete Medeiros e meu irmão Rodrigo Medeiros por sempre me apoiarem e me incentivaram a não desistir frente às dificuldades em minha jornada pessoal e acadêmica. Como também à minha irmã Rosana Medeiros (*in memoriam*) que sempre foi e será uma grande inspiração pra mim.

Aos familiares, primos e amigos da Bahia que compreenderam a minha ausência durante o período do mestrado e mesmo distante sempre me incentivaram nessa caminhada.

Aos queridos amigos que fizeram parte da minha trajetória em Campinas, em especial: Raissa, Tiago, Taís, Valéria Oliveira, Marcel, Rafael Martins, Inês, Chistian, Gilvano, Fabinho, Lívia Dias, Lívia Quinquiolo, pela força, apoio e carinho.

À professora Tânia Canto, Claudio Marinho e aos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado de Geografia I e II, pelas aprendizagens que me proporcionaram no período que atuei como PED durante o ano de 2016, certamente ajudaram na organização das ideias para esse trabalho;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas (Miragem) pelas leituras compartilhadas e pelas contribuições que agregaram à minha pesquisa.

À equipe de professores, funcionários e alunos da Escola Municipal Ramiro Júlio da Paixão pelo espaço para desenvolver as práticas educativas. Em especial à Jares, Nilda e Nayara pelo apoio e confiança;

À *CAPES* pela concessão da bolsa de estudos;

À Ingrid Gonçalves pelo trabalho de revisão textual;

À todos que direta ou indiretamente fizeram parte de mais essa conquista!

Meu muito obrigado!

## RESUMO

### A CAATINGUINHA FICA NO NORDESTE? LUDICIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Esta pesquisa objetivou explorar como a ludicidade pode contribuir em processos de reconstrução e desconstrução de concepções da Região Nordeste brasileira. Para tal, a pesquisadora: elaborou uma sequência de práticas educativas utilizando desenhos, fotografias, cartazes, cartões-postais e jogos sobre a Região Nordeste; verificou as concepções de um grupo de estudantes sobre o tema; verificou evidências de ludicidade e também analisou suas contribuições para essas práticas educativas. A hipótese é que a ludicidade pode estar presente em diferentes contextos geográficos e, da mesma maneira, propulsionar importantes fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tais como: imaginação, criatividade, ampliação de repertório, formulação e problematização de diferentes pontos de vista e trocas de experiências, considerando conjuntamente o processo de mediação (direta ou indireta) estabelecido pelos sujeitos com as práticas desenvolvidas. A pesquisa é de cunho qualitativo e a pesquisadora atuou como observadora participante. Os dados foram registrados em cadernos de campo, gravações de áudio e fotografias, e enfatizam os aspectos de ensino e aprendizagem dos temas discutidos nas práticas educativas, uma vez que os estudantes modificaram modos de pensar e olhar para a difusão de estereótipos sobre a Região Nordeste. A utilização de estratégias diversificadas para o ensino de Geografia pode instigar os estudantes a criar, problematizar e a levantar diferentes pontos de vista, por meio dos quais, eles aprendem e concatenam conceitos geográficos.

**Palavras-chave:** ludicidade, ensino de Geografia, jogos educativos.

## **ABSTRACT**

### **IS CAATINGUINHA REALLY LOCATED AT NORTHEAST REGION OF BRAZIL? PLAYFULNESS AND GEOGRAPHY EDUCATION**

This research aimed to explore how playfulness may contribute to reconstruction and deconstruction processes of Northeast Region of Brazil conceptions. For such, the researcher: elaborated a sequence of educational practices using drawings, photographs, posters, postcards and games about the Northeast Region of Brazil; reviewed conceptions of a group of students about the theme; verified evidences of playfulness, and also analyzed its contributions to these educative practices. The hypothesis is that playfulness can be present in different geographic contexts and, in the same way, impels to important factors wich support teaching and learning processes, such as: imagination, creativity, repertoire's increase, formulation and problematization of different points of view and experiences exchange, jointly, considering the process of mediation (direct or indirect), established by the subjects with the practices developed. The research is qualitative, with a participant observation approach. Data was registered on field notebooks, audio records and photographs, and emphasize teaching and learning aspects of the themes discussed at the educative practices, since students modified ways of thinking and looking at the diffusion of stereotypes about Northeast Region. Using a diversified range of strategies for Geography education, may propel students to create, problematize and raise differents points of view, whereby they learn and assemble geographical concepts.

**Keywords:** playfulness, Geography education, educational games.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1- Mapa de localização do município de Santo Estevão – Ba..... | 16 |
| Figura 2 – Cama de gato.....  | 22 |
| Figura 3 – Elementos da Ludicidade.....                               | 29 |
| Figura 4 – Mapa Conceitual: mediação e aprendizagem.....              | 40 |
| Figura 5 – Esquema do processo de mediação.....                       | 41 |
| Figura 6- Mapa conceitual: zona de desenvolvimento proximal.....      | 42 |
| Figura 7 – Estudantes confeccionando desenhos.....                    | 51 |
| Figura 8– Base para confecção dos postais.....                        | 57 |
| Figura 9– Jogo Uno Geográfico.....                                    | 60 |
| Figura 10 – Estudantes Jogando Uno Geográfico.....                    | 61 |
| Figura 11- A Rosa .....   | 66 |
| Figura 12 - A cobra e a tartaruga.....                                | 69 |
| Figura 13 – A seca no Nordeste e a Baiana do acarajé.....             | 70 |
| Figura 14 – O rio/mar e a quadra da escola.....                       | 72 |
| Figura 15 – Seca no Nordeste.....                                     | 74 |
| Figura 16 – A árvore no Nordeste e a árvore na Caatinginha.....       | 75 |
| Figura 17 – O clima úmido no Nordeste.....                            | 76 |
| Figura 18 – Agropecuária no Nordeste.....                             | 78 |
| Figura 19 – Indústria, turismo e agricultura.....                     | 79 |
| Figura 20 – Capital x Interior.....                                   | 80 |
| Figura 21 – A legenda.....  | 81 |
| Figura 22 – Estereótipos.....   | 83 |
| Figura 23 – O Nordeste que está “lá”!.....                            | 84 |
| Figura 24 – Cultura, lazer e educação.....                            | 86 |
| Figura 25 – O Nordeste que chove.....                                 | 86 |
| Figura 26 – Olhares sobre a Caatinga.....                             | 91 |
| Figura 27 – A Capela.....   | 92 |
| Figura 28 – A escola.....   | 93 |
| Figura 29 – O posto de Saúde.....                                     | 94 |
| Figura 30 – Mandacaru.....  | 95 |
| Figura 31 – Aves de rapina.....                                       | 98 |
| Figura 32 – A fonte.....  | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 33 – A árvore “do Nordeste”.....                                       | 99  |
| Figura 34– O sabiá.....   | 100 |
| Figura 35– Estudantes confeccionando cartão-postal e cartazes.....            | 102 |
| Figura 36– O Verde na Caatinga.....   | 103 |
| Figura 37 – O Tempo Chuvoso.....  | 104 |
| Figura 38 - A Biodiversidade da Caatinga.....                                 | 104 |
| Figura 39 – Outro olhar sobre a Caatinga.....                                 | 106 |
| Figura 40 - Cartaz produzido por alunos com outro olhar sobre a Caatinga..... | 109 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Vantagens e desvantagens dos jogos para o ensino e aprendizagem.....                                   | 38  |
| Quadro 2 – Sequência de práticas educativas: reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste ..... | 48  |
| Quadro 3 – Atividade 1: Desenhando concepções de Nordeste .....  | 50  |
| Quadro 4– Atividade 2 : Trabalho de campo com fotografia .....   | 52  |
| Quadro 5 –Atividade 3 : outros olhares sobre a Caatinga .....  | 56  |
| Quadro 6 – Uno Geográfico .....  | 59  |
| Quadro 7: Práticas educativas: reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste.....                | 119 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Erros e acertos sobre o clima.....     | 112 |
| Gráfico 2 – Erros e acertos sobre a vegetação..... | 113 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO.....   | 14  |
| CAPÍTULO 1 – LUDICIDADE E EDUCAÇÃO .....  | 19  |
| 1.1 Revisão de literatura sobre ludicidade e educação .....   | 19  |
| 1.2. A ludicidade na educação: abordagem em diferentes disciplinas escolares .....  | 29  |
| 1.3 Brinquedo, brincadeira e jogo: diferenças e aproximações .....  | 32  |
| 1.3.1. Inserção do jogo educativo na sala de aula .....   | 36  |
| 1.4. O papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem .....   | 39  |
| CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....  | 46  |
| 2.1. Caminhos para a produção dos dados .....   | 46  |
| 2.1.1. Caracterização das práticas educativas .....   | 48  |
| 2.1.2. Atividade 1: Desenhando concepções de Nordeste.....  | 49  |
| 2.1.3. Atividade 2: Trabalho de campo com fotografia .....  | 51  |
| 2.1.4. Atividade 3: Atividade: outros olhares sobre a Caatinga.....   | 55  |
| 2.1.5. Atividade 4: O “teste” .....   | 57  |
| 2.1.6. Jogo Uno Geográfico .....  | 58  |
| 2.1.7. Apreciação das práticas educativas .....   | 61  |
| 2.2. Caminhos para análise dos dados .....  | 62  |
| CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: EVIDÊNCIAS DE<br>LUDICIDADE NA RECONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES DE<br>NORDESTE ..... | 64  |
| 3.1. Concepções de Nordeste em diferentes escalas: regional, estadual e local. ....   | 65  |
| 3.2. O desenho que aparece na fotografia: em busca dos ícones locais.....   | 89  |
| 3.3. Nordeste: desconstruindo e reconstruindo concepções .....  | 96  |
| 3.3.1 Outros olhares sobre a Caatinga.....  | 101 |
| 3.4. O Uno Geográfico e as sub-regiões do Nordeste.....   | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 122 |
| REFERÊNCIAS .....   | 125 |
| APÊNDICE A – Avaliação Escrita .....  | 129 |
| APÊNDICE B – Regras do Uno Geográfico.....  | 131 |
| APÊNDICE C – Cartas do Uno Geográfico.....  | 132 |

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de possíveis contribuições da ludicidade ao ensino de geografia, tendo como recorte a aprendizagem de conteúdos relacionados ao tema “Região Nordeste”. Entendo a ludicidade como um termo operado em diversas áreas do conhecimento, porém de difícil definição, pois a abrangência de significados que lhes são atribuídos, confluem, concomitantemente, às diversas pesquisas e experiências que com ele ponderam (LUCKESI, 2014). Frequentemente o termo é atrelado às noções de prazer e diversão, desconsiderando outros aspectos mobilizados em experiências, supostamente, lúdicas. A inserção de atividades classificadas como lúdicas no contexto educacional, usualmente refere-se à ideia de mudanças na dinâmica das aulas com a intenção de torná-las mais atrativas e produtoras de sentido para professores e estudantes. Por tratar-se de um ambiente que objetiva a construção de conhecimento, recomenda-se que não sejam utilizadas em contexto escolar como meros passatempos, dada a importância da reflexão acerca dos conceitos e ideias mobilizados, que podem propulsionar os estudantes a novas descobertas (PEREIRA, 2005).

Na literatura acadêmico-científica, voltada aos estudos circunscritos na fronteira entre geografia e educação, escasseiam reflexões teóricas adensadas e material didático relacionados às atividades lúdicas para o ensino de geografia. Na bibliografia examinada (Anais do Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG; Anais dos Colóquios de Cartografia para Escolares; bancos de dissertações e teses da Unicamp, Usp, Unesp; livros e periódicos), é evidente o enfoque em pesquisas vinculadas ao uso de práticas educativas consideradas lúdicas, principalmente os jogos didático-pedagógicos das disciplinas escolares de matemática, educação física, ciências e língua portuguesa. Deste modo, faz-se necessário ampliar as reflexões acerca das possibilidades que a ludicidade pode oferecer ao campo do ensino de Geografia. Neste contexto, os fatores motivadores em pesquisar esta temática são oriundos:

a) da minha curiosidade e interesse em aprofundar as discussões sobre a ludicidade no ensino de Geografia, uma vez que, apesar do reconhecimento da sua importância em qualquer atividade educativa (formal e não-formal), a potencialidade lúdica das atividades são pouco exploradas, seja na Geografia escolar, na produção acadêmica da área, ou mesmo nos cursos de formação de professores de Geografia.

b) de minhas vivências em sala de aula quando lecionei a disciplina escolar de Geografia no ensino fundamental II, período no qual deparei-me com diversas dificuldades de

aprendizagem dos alunos, relacionadas a conceitos da Geografia Acadêmica, transpostos para obras geográficas com fins educativos (livros didáticos, atlas escolares, livros paradidáticos, etc), como se a Geografia Escolar obedecesse aos preceitos da transposição didática<sup>1</sup> dos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico-científico-geográfico. Durante a pesquisa empírica alguns embaraços dos estudantes reverberaram, relativos às noções de: município (com suas áreas rurais e urbanas, afinal, há muitos municípios no Brasil, cujo modo de vida é atravessado por esse contexto); Estado e região; planalto, planície e depressão – noções muitas vezes difíceis de serem apreendidas em escala local; etc.

c) da experiência como monitora acadêmica da disciplina *Laboratório de Ensino de Geografia IV (LEG IV) – Espaço Urbano e Rural*, no curso de graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), auxiliando professores de Geografia em formação inicial na produção de diversos materiais didáticos - atividades sugeridas a partir de vídeos, charges, imagens e jogos -, bem como, organizando os referidos materiais em um banco de dados disponível para consulta na universidade. O LEG IV é uma disciplina prática de suma importância na formação de professores, pois estimula os graduandos a elaborar materiais didáticos concernentes às temáticas urbana e rural nos ensinos fundamental e médio da educação básica.

A proposta desta pesquisa de mestrado consistia inicialmente, na elaboração de um jogo didático-pedagógico voltado ao Ensino Fundamental II e na análise de suas contribuições para o ensino de Geografia, todavia, durante o processo de levantamento bibliográfico e reformulação do projeto de pesquisa, flagrei-me tentando provar que a inserção de materiais didáticos como jogos, filmes e música em aulas de Geografia, necessariamente as tornariam lúdicas. Pressupunha que tal adição, per se, tornaria uma aula lúdica e atrativa aos estudantes, desconsiderando que há inúmeras atividades educativas que se propõem lúdicas e ao fim tornam-se enfadonhas. O reverso também sucede, isto é, atividades ditas não lúdicas podem proporcionar experiências portadoras de ludicidade, dependendo de fatores como motivação interna (LUCKESI, 2014) e mediação realizada tanto por um indivíduo quanto pelo próprio material didático (VYGOTSKY, 2007). Com o intuito de ampliar esta discussão, redirecionei o foco da pesquisa às contribuições que a ludicidade pode proporcionar em processos de ensino e aprendizagem. Para tal, utilizei-me de práticas

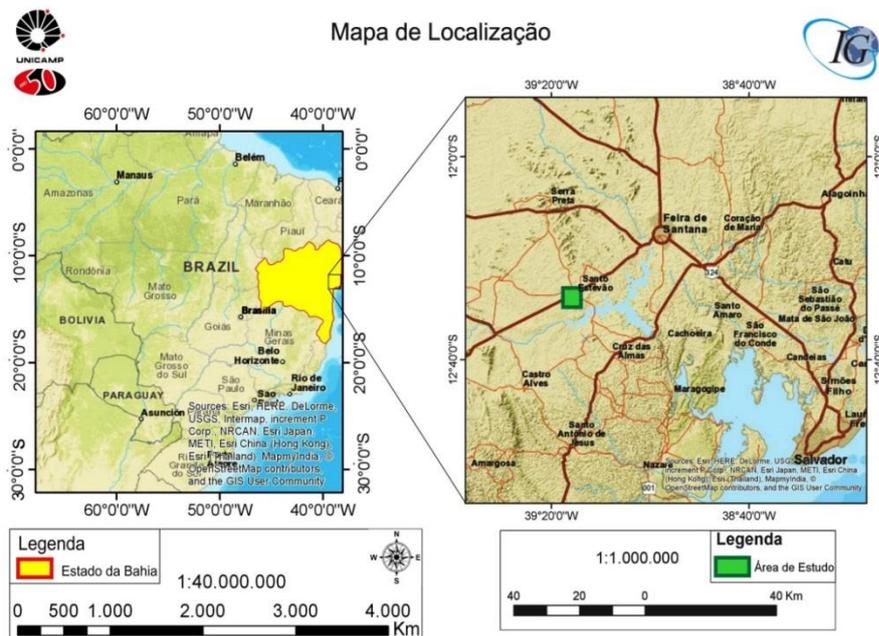
---

<sup>1</sup> Brockington et. al. (2005) a luz das ideias Chevallard (1991) definem a transposição didática como “um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o Saber Sábio) se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos (o Saber a Ensinar) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (o Saber Ensinado).” (BROCKINGTON et. al. 2005, p. 388)

educativas sob o eixo temático supracitado: confecção de desenhos, produção de fotografias, elaboração de cartazes e cartões-postal e partidas com jogo de cartas. Nesta via, passei a perceber a ludicidade como um dos caminhos de mobilização, desconstrução e reconstrução de concepções sobre a região nordeste.

O tema a ser explorado nas práticas educativas também foi alterado, visto que, preliminarmente, pensara abordar o eixo temático “*O campo e a cidade como formações socioespaciais*”, pois vivenciara o tema enquanto monitora acadêmica da disciplina de graduação *LEG IV – Espaço Urbano e Rural*. Entretanto, no decorrer das reuniões e leituras realizadas no *Grupo de Pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas* (Miragem<sup>2</sup>), tomei contato com o livro *A invenção do Nordeste e outras artes* (ALBUQUERQUE JR, 2011)<sup>3</sup>. Assim, durante todo o primeiro semestre de 2015, as discussões que permearam o grupo atravessaram-me sobremaneira, pois nasci e estudei no município de Santo Estevão – BA, de modo que tais efeitos de leitura instigaram-me a buscar quais concepções e “invenções” de Nordeste permeariam o imaginário de estudantes que estudam em uma escola localizada neste mesmo município (Figura 1).

**Figura 1 – Mapa de Localização do município de Santo Estevão - Ba**



Elaboração: BONFIM, M. S., 2016

<sup>2</sup> Grupo de pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas (<http://miragemcveg.blogspot.com.br/>), coordenado pela Profª Drª Valéria Cazetta (EACH-USP).

<sup>3</sup> Este livro resultou da tese de doutorado de Albuquerque Júnior, defendida em 1994, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, intitulada *O Engenho Anti-moderno: A invenção do Nordeste e Outras Artes*.

A escola localiza-se em uma comunidade rural denominada Fazenda Caatinguinha, situada no município de Santo Estevão – BA, distando 153 km da capital baiana Salvador. O clima é semiárido, com chuvas concentradas entre março e julho. A vegetação constitui-se por floresta estacional decidual e Contato Caatinga-Floresta Estacional, ou seja, vegetação característica de áreas onde há duas estações bem definidas: uma chuvosa e uma seca, onde as formações arbóreas perdem as folhas durante o período de estiagem.

Após as mudanças mencionadas acima, delinee a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a ludicidade pode contribuir com os processos de desconstrução e reconstrução de concepções acerca da Região Nordeste, e em quais circunstâncias pode estar presente em uma sequência de práticas educativas? A partir da leitura de autores que trataram do tema - Huizinga (2010); Luckesi (2014); Almeida (2000); Lisboa (2009); Grando (1995 e 2000); Antunes (2003); entre outros (abordados no capítulo de revisão de literatura) -, estabeleci como hipótese que a ludicidade pode estar presente em diferentes contextos geográficos e, da mesma maneira, estimular importantes fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem<sup>4</sup>, tais como: imaginação, criatividade, ampliação de repertório de linguagens, elaboração e problematização de diferentes pontos de vista e troca de experiências. Imprescindível considerar conjuntamente o processo de mediação (direta ou indireta), que o sujeito estabelece com a prática desenvolvida. (VYGOTSKY, 2007).

A partir da pergunta e da hipótese, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

a) **Objetivo geral:** analisar as contribuições da ludicidade nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste.

b) **Objetivos específicos:**

- Elaborar uma sequência de práticas educativas utilizando desenhos, fotografias, elaboração de cartões-postais e jogo sobre a Região Nordeste;
- Analisar as concepções dos estudantes acerca da Região Nordeste em três diferentes escalas: local, estadual e regional;
- Identificar evidências de ludicidade na sequência de práticas educativas e analisar suas contribuições nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste.

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa optei por utilizar o termo ensino e aprendizagem ao invés de ensino-aprendizagem, pois compartilho da perspectiva que nem todo ensino necessariamente desmembrará em aprendizagem. Porém manterei o termo com hífen sempre que citar ou parafrasear autores que assim utilizam o termo.

Isto posto, o texto está organizado da seguinte maneira:

- *Introdução;*
- *Ludicidade e Educação;*
- *Procedimentos Metodológicos;*
- *Apresentação e análise dos dados: evidências de ludicidade na reconstrução e desconstrução de concepções de nordeste;*
- *Considerações Finais; e*
- *Referências Bibliográficas.*

A *Introdução* contextualiza o leitor acerca dos caminhos e fatores motivadores que levaram ao delineamento do problema, objetivos e hipóteses da pesquisa.

O primeiro capítulo intitulado *Ludicidade e Educação*, objetiva apresentar a revisão de literatura sobre o conceito de ludicidade e o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. Para tanto este capítulo foi dividido em quatro subitens: o primeiro apresenta a visão de diferentes autores a cerca do conceito de ludicidade. O segundo expõe experiências com a ludicidade nas áreas da educação infantil, educação física, língua portuguesa e matemática. O terceiro aborda a distinção entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira e a inserção dos jogos pedagógicos na educação básica. O quarto apresenta o referencial teórico sobre mediação à luz das ideias de Vygotsky e o papel que a mediação exerce no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo é destinado aos *Procedimentos Metodológicos* e apresenta os caminhos para a produção e análise dos dados. Na primeira parte deste capítulo são apresentados os procedimentos utilizados para escolha do lócus e sujeitos da pesquisa; confecção, caracterização, objetivos e desenvolvimento das atividades. A segunda parte deste capítulo volta-se à apresentação dos procedimentos de sistematização e análise dos dados produzidos no campo e os objetivos lúdicos e pedagógicos das atividades desenvolvidas.

No terceiro capítulo *Apresentação e análise dos dados: evidências de ludicidade na reconstrução e desconstrução de concepções de Nordeste*, apresento dados decorrentes das práticas educativas seguidas das análises das evidências de ludicidade encontradas e suas contribuições nos processos de desconstrução e reconstrução de concepções de Nordeste a partir das indicações de ludicidade discutidas no capítulo 1.

Nas *Considerações Finais* disserto sobre as contribuições e limitações desta pesquisa no tocante às relações entre ludicidade, educação e ensino de Geografia.

## CAPÍTULO 1 – LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentarei considerações sobre a ludicidade e suas possíveis contribuições ao ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Para isto, realizei buscas: a) nos bancos de teses e dissertações da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br>), Unicamp (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>), Usp (<http://www.teses.usp.br/>) e Unesp (<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>), utilizando os termos *ludicidade*, *ludicidade e ensino*, *ludicidade e educação*; b) em alguns livros e periódicos que abordam a temática.

A noção de ludicidade comumente designa práticas como: atividades ditas recreativas em orfanatos, academias de ginástica, casa de repouso e educação especial. Esse conceito tem sido apropriado por profissionais de diversas áreas do conhecimento, que muitas vezes indicam como lúdicas práticas que proporcionam prazer por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Desse modo, faz-se oportuno diferenciar as noções *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, regularmente tomadas como sinônimas, assim como, dissertar acerca do processo de mediação à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

### 1.1 Revisão de literatura sobre ludicidade e educação

A predominância de pesquisas envoltas a essa temática circundam a Educação Infantil, os processos de aprendizagem no campo de disciplinas escolares como Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências e notadamente o ensino de Matemática. Além disso, há teóricos que trabalham diretamente com o conceito de ludicidade e de jogo, a saber: o filósofo Huizinga (2010); o Licenciado em Educação Física e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação, Negrine (2008); o filósofo e teólogo, Luckesi (2014); a pedagoga e licenciada em letras, Pereira (2005); o sociólogo Caillois (1990) e os psicólogos Macedo, Petty e Passos (2005), dentre outros.

O conceito de ludicidade é operado em várias áreas do conhecimento, geralmente associado à ideia de prazer proporcionado por atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras. Apesar de bastante difundido, trata-se de um termo de difícil definição, pois “não é um termo dicionarizado” (LUCKESI 2014, p. 13). É paulatinamente inventado, à medida que os pesquisadores que dele fazem uso, com ele ponderam a respeito de significados e experiências que a ludicidade pode abranger. Para Luckesi (2014), a ludicidade.

é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. [...] tem a ver com experiência interna pessoal, e ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência interna coletiva. (p. 18 – 19)

Em vista disso, a ludicidade pode estar em qualquer atividade e não apenas em jogos, brinquedos ou brincadeiras, relacionando-se assim, com as experiências que um indivíduo pode ter, seja interna pessoal ou interna coletiva.<sup>5</sup> Ademais, convém ressaltar que a ludicidade não está, necessariamente, atrelada a um objeto físico como um brinquedo.

Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância. Por exemplo, uma criança que, por alguma razão biográfica (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade – “brincar de pular corda” –, além de incômoda, será chata para ela, e, pois, sem nenhuma ludicidade. [...] O mesmo pode ocorrer com pessoas adultas ou idosas. (LUCKESI 2014, p. 13 – 14)

Logo, para qualificar uma atividade como lúdica ou não, deve-se considerar a vivência e/ou circunstância em que ela ocorreu. Nesta pesquisa de mestrado, por exemplo: os estudantes que não gostavam de desenhar enfadaram-se com a primeira atividade; os estudantes tímidos, avessos à oratória, aborreceram-se quando tiveram que apresentar seus desenhos e fotografias aos demais estudantes da classe. Esta questão também é apontada por Vygotsky (2007), ao tratar do brinquedo, esclarecendo que definir o brinquedo como algo que necessariamente proporciona prazer à criança é incorreto, por dois argumentos:

Primeiro muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o jogo interessante. (p. 107)

---

<sup>5</sup> “A dimensão interior individual é aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do *Eu*, ou seja, a dimensão espiritual, estética; dimensão que garante o crescimento individual interno, através das múltiplas fases de desenvolvimento [...] A dimensão interior coletiva é aquela onde o ser humano vivencia sua experiência de comunidade, dos valores e sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros, vivência da cultura e dos valores comuns, que dirigem a vida. É a dimensão do *Nós* de nossa experiência, onde se faz presente a formação e a vivência da ética e da moral.” (LUCKESI 2005, p. 4-5)

Ou seja, o prazer é atrelado ao resultado favorável do jogo para a criança, e neste sentido a criança, adolescente ou adulto só classificará o jogo como prazeroso caso o vença. A busca para atingir a vitória dinamiza o jogo e “impulsiona os jogadores à ação, a quererem jogar mais” (GRANDO, 1995, p. 47), sendo o desafio, espécie de “tempero”. “Sem ele não há motivação, interesse no jogo. Se o jogo não se apresenta como um desafio para o sujeito – ou porque ele não compreende as regras ou porque acha que o jogo é muito simples – ele não demonstrará interesse em praticá-lo” (GRANDO, 1995, p. 47). A autora defende que uma atividade lúdica deverá levar o sujeito a riscos e desafios, a querer jogar e vencer o jogo. Deste modo, a ludicidade de uma atividade extrapassa a ideia de prazer.

Para Pereira (2005) “na atividade lúdica, o que importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido” (p. 92). Assim, uma atividade, quando lúdica, proporciona ao indivíduo “[...] momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro [...]” (PEREIRA, 2005, p. 92). De acordo com a autora, as atividades lúdicas não são apenas mero passatempo, pois podem propiciar descobertas, construções e compreensão de si, além de estimular a autonomia e expressão pessoal. Semelhante aos autores supracitados, Leal e Ávila (2015) apontam as seguintes dimensões com as quais o conceito de ludicidade articula-se:

a) o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos seres humanos entre si na sociedade; são uma realidade externa ao indivíduo; portanto, o indivíduo aprende a jogar; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; o estado de ludicidade é vivido pelo indivíduo c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir. (LEAL e ÁVILA 2015, p. 65)

Nesta via, a criação de atividades com o intuito de despertar a ludicidade no contexto escolar, devem levar em consideração que aprendemos a partir das interações sociais, históricas e culturais estabelecidas com o meio ao qual estamos inseridos, e de maneira mediada (VYGOTSKY, 2007). Na elaboração das atividades podem ser inseridos desafios, que incitem os estudantes, fazendo-os pensar, agir e sentir. Uma experiência pode ser lúdica e expressar “o prazer que se sente com a resolução de dificuldade tão propriamente criada e tão arbitrariamente definida, que o fato de solucionar tem apenas a vantagem da

satisfação íntima de tê-lo conseguido” (CAILLOIS 1990, p. 50). Como exemplo dos pontos de vista apontados por Caillois (1990), Luckesi (2014), Pereira (2005), Leal e Ávila (2015), trago uma situação que aconteceu comigo e minha mãe, quando eu folheava o livro *Território do Brincar: diálogos com escolas* - ela se deparou com a imagem de uma menina brincando de cama de gato (figura 2) e disse:

*Mãe: Eu sei brincar disso, é cama de gato. Quer ver como se brinca?*

*Camila: Ainda lembro como se brinca, do jeito que a senhora me ensinou, quando eu era pequena.*

**Figura 2- Cama de gato**



**Fonte:** MEIRELLES, Renata. *Território do Brincar: diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015, p.30

Ela foi até a cozinha, retornou com um pedaço de barbante entrelaçado entre os dedos e pediu para eu continuar a brincadeira, desafiando-me a retirar o barbante de suas mãos, sem desmanchar a cama de gato. Depois de múltiplos entremeios dos fios entre nossas mãos, esgotamos as possibilidades de entrelaçá-lo. Recomeçamos a brincadeira repetindo-a por três vezes. Rimos bastante e nos divertimos muito. Na situação descrita, manipulamos um objeto que originalmente não foi criado para proporcionar ludicidade, porém lançou-nos o desafio de utilizá-lo como objeto essencial para desenvolver uma brincadeira afeita à cultura a qual estamos inseridas. A experiência lúdica se deu não apenas pelo prazer em não desmanchar a cama de gato, mas na mediação da brincadeira ao processo de acesso dos elementos já conhecidos e na elaboração de estratégias para conseguir esgotar todos os formatos de cama de gato possíveis sem soltar o barbante.

Com o passar dos anos, tendemos a abandonar a ludicidade (SANTOS 2008), rumo à vida adulta, são comuns enunciações do tipo: “‘chega de brincar, agora é hora de estudar’; ‘brincadeira tem hora’; ‘fale a verdade, não brinque’; ‘a vida não é uma

brincadeira” (p. 57). Mas, qualquer momento de nossas vidas pode vir a ser lúdico como aconteceu no instante inusitado em que fui surpreendida pelo convite de minha mãe para brincarmos de cama de gato. Yanaze (2009, p.63), amparando-se em McLuhan, afirma que a ludicidade vai além do período da infância, perpassando todo o processo de formação das pessoas “mesmo aqueles que não necessariamente existe a busca pelo prazer. O que destaca o momento lúdico dos demais é a própria consciência e participação do homem” (p.63). Lopes (2015) também advoga em prol da ideia de que a ludicidade vai para além da infância, e conceitua a ludicidade como “um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, indica uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades” (LOPES 2015, p.147).

As colocações de Yanaze (2009) e Lopes (2015), rememoram-me da relação que possuo com balanços, pois mesmo depois de adulta, não consigo passar por um balanço sem experimentar a sensação de brincar nele. O balanço é a junção de dois objetos (madeira e corda) que, como no exemplo da brincadeira de cama de gato, não são objetos criados com intuito de promover experiências lúdicas. Mas, ao formar o balanço, estes objetos podem propiciar momentos de diversão, desafiando-nos a elaborar estratégias de projeção do corpo, impulsionando e movimentando o balanço, e, ao mesmo tempo, mantendo o equilíbrio. Deste modo o balanço pode ser um importante instrumento para as brincadeiras infantis de faz-de-conta.

Nos estudos sobre Educação Infantil, o geógrafo Antunes, 2003; a pedagoga KISHIMOTO, 1994 e 2010; e os psicólogos MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005; tecem discussões acerca dessa temática da seguinte maneira:

Apesar de ter formação inicial em Licenciatura em Geografia, Antunes desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem, utilizando jogos na educação infantil. Em seu livro *O jogo e a educação infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir*, ele argumenta que um professor, ao utilizar qualquer tipo de jogo, auxiliará no processo de formação das crianças nos seguintes pontos (os quais considero importantes para promover experiências lúdicas):

Construir a *historicidade*, ampliando o vocabulário e fazendo-a pensar em termos de passado, presente e futuro. Desenvolver seus *pensamentos lógicos*, levando-a a associar quantidade de números e evoluindo pelo domínio de conceitos como muito, pouco, grande, pequeno. Ampliar suas *linguagens*, fazendo com que busque alternativas (frases, cores, figuras, cantos, mímicas, colagens etc.) para expor seus pensamentos. Desafiando-a a *pensar* propondo questões interrogativas que façam falar sobre coisas reais e

imaginárias e, dessa forma, associar-se ao que convencionalmente se considera “aprender”. Estimulando a *capacidade de associação*, fazendo-a ligar figuras a sons, imagens a textos e músicas a palavras. Aprimorando seu *domínio motor*, ensinando-a a escovar os dentes, amarrar sapatos, usar talheres ou palitos orientais para comer, ensinando-a a martelar, a parafusar, encaixar, arrumar coisas, varrer, pescar em tabuleiros de areia. *Libertando-as de estereótipos* – coisas de menino e de menina, profissões de homem e de mulher – e mostrando-lhe a riqueza que existe nas diferenças e a beleza na diversidade cultural. (ANTUNES, 2003, p. 23-24)

Antunes (2003) não trata do ensino de Geografia, mas acredito que principalmente a **ampliação de linguagens**, o **desafio a pensar** e a **libertação de estereótipos** são pontos relevantes a serem explorados pelos profissionais que trabalham com a Geografia para escolares, pois lidar com os conteúdos geográficos a partir de diferentes linguagens, pode ampliar o desafio dos estudantes de pensarem a partir de imagens, produções de desenhos, charges, vídeos, dentre outros recursos. Ademais, é importante problematizar a questão dos estereótipos de diferentes contextos geográficos. Nesta pesquisa, questionei estereótipos acerca da Região Nordeste difundidos a partir de “figuras, signos, temas que são destacados para preencher a imagem da região, impõem-se como verdades pela repetição” (ALBUQUERQUE JR. 2011, p. 62).

A relação entre os jogos e a aprendizagem significativa, também é abordada por Antunes (2003), ao afirmar que a qualidade do ensino por meio de jogos não reside na quantidade, mas no papel exercido pelo educador ao estabelecer regras e mediar a execução dos jogos e demais atividades desenvolvidas no contexto educacional. Para o autor, uma escola pode proporcionar uma aprendizagem significativa pautada em debates, reflexões e projetos, mesmo carecendo de recursos para aquisição de jogos e brinquedos caros e sofisticados. Idealmente, a incumbência da escola é dispor de profissionais capazes de instigar reflexões e explorar a imaginação dos estudantes com jogos e brincadeiras simples, ou por meio de objetos como lupas, caixas de fósforos, fitas métricas, dentre outros.

Na escola onde realizei a sequência de práticas educativas desta pesquisa, não dispúnhamos de materiais como jogos ou brinquedos sofisticados (específicos para o ensino de Geografia), mas, com materiais simples e de fácil acesso (papel A4, lápis de cor, giz de cera e cola-glitter), a atividade incitou a imaginação e a criatividade dos estudantes, impelindo-os a pensar acerca dos estereótipos da Região Nordeste.

Entre os fatos facilitadores da aprendizagem, Antunes (2003) destaca: “a motivação, a curiosidade e alegria da descoberta, satisfação pelos resultados alcançados, o elogio, o bom e estimulante ambiente, a empatia do professor e simpatia dos colegas”. (p.33). Entendo-os como elementos que podem contribuir para o desencadeamento de experiências lúdicas. Atividades que podem ser simples, mas não podem ser executadas desatadas de entrelaçamentos com as experiências vivenciadas no jogo e os conceitos científicos<sup>6</sup> a serem mobilizados no decorrer da disciplina escolar. Sobre o ensino de Geografia, é interessante que o professor possibilite aos estudantes “formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 2013, p. 24).

Kishimoto (2010) também realiza pesquisas sobre educação infantil, brinquedos e brincadeiras. Para esta autora, quando o adulto cria situações lúdicas com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem integradas à dimensão educativa, proporciona condições para a intencionalidade do brincar mesmo promovendo situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2010). No contexto escolar, jogos e brincadeiras são utilizados intencionando estimular a aprendizagem. Para a autora, utilizá-los como recurso didático facilita interlocuções entre ensino, criação, os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos mais sistematizados. Como exemplo, ela cita o uso de “quebra-cabeça para ensinar formas ou cores; brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão de números e operações matemáticas; e brinquedos de encaixe que trabalham sequência” (KISHIMOTO, 2010, p. 40). Ou seja, brinquedos , a depender da maneira que é explorado na sala de aula, podem desempenhar tanto a função lúdica propiciando diversão, prazer e até desprazer; quanto a função educativa possibilitando a sistematização de conceitos científicos e apreensão do mundo. Cabível frisar que a utilização de jogos e brinquedos educativos não deveria desvincular a função lúdica da função educativa, ambas poderiam caminhar paralelamente. Kishimoto (2010) discute a diferença entre os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” que será abordado no item 1.3 Brinquedo, brincadeira e jogo: diferenças e aproximações, nesta pesquisa.

Macedo, Petty e Passos (2005) desenvolvem trabalho de apoio psicopedagógico para a aprendizagem escolar. As pesquisas são desenvolvidas no laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da USP (IP-USP), utilizando os seguintes jogos: Pega-Varetas, Conte um Conto, Continue a História, Tangran, e Imagem e Ação. A

---

<sup>6</sup> “Os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando assim, o desenvolvimento intelectual.” (CAVALCANTI, 2013, p. 28)

hipótese destes autores “é que se soubermos observar a presença – maior ou menor- do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a escola sem sentido para as crianças” (p. 15). Apoiando-se em Macedo (2003), os autores apresentam na obra *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*, cinco indicadores que permitem observar a dimensão lúdica nas atividades escolares: *prazer funcional*; *desafio e surpresa*; *possibilidades*; *dimensão simbólica*; e *expressão construtiva*. Acerca do conceito de ludicidade, diferem dos demais pesquisadores já citados, ao sustentarem que o lúdico não é necessariamente “algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse assim, poderíamos, por exemplo, vir a ser reféns das crianças ou condenados a praticar coisas engraçadas, mesmo que sem sentido” (p. 15).

O indicador *prazer funcional* está relacionado ao interesse em repetir a atividade apenas pelo prazer que a mesma proporciona, pois a atividade é prazerosa em si mesma. O *desafio* e a *surpresa* levam em consideração a capacidade de surpreender o participante, deixando-o livre para expressar suas hipóteses, devendo o mediador formular estratégias desafiadoras ao participante. Nas *possibilidades*, o lúdico está vinculado à “qualidade de transmitir ou percorrer os modos – impossível, circunstancial, necessário e possível – do ser das coisas” (MACEDO et. al, 2005 p. 20). O indicador *simbólico* evidencia que as atividades com caráter lúdico “são motivadas e históricas, pois há uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado” (p. 20). A brincadeira de casinha exemplifica, no jogo simbólico, que a criança atribui sentidos a tudo que ela utiliza na montagem do cenário da brincadeira, procurando recriar o contexto que ela vive a partir das experiências que já viveu anteriormente. “O simbolismo lúdico significa que aquilo que se faz tem um correspondente qualquer que seja ele, para a criança” ( p. 21). Na brincadeira, a criança representa personagens do seu aporte sociocultural. O quinto e último indicador é a *expressão construtiva*, isto é, algo deve ser considerado sob diversos pontos de vista, de modo que a dimensão lúdica seja evidenciada pelo olhar atento às diversas possibilidades de expressão.

Massa (2015) analisou semelhanças e diferenças acerca de várias perspectivas do conceito de ludicidade, culminando em dois enfoques (objetivo e subjetivo), que contribuem para o entendimento deste conceito:

No enfoque objetivo, percebemos a ludicidade como um fenômeno externo ao sujeito, construção social, cultural e histórica. É a análise do conjunto das experiências lúdicas dentro de um contexto social. Portanto, depende do tempo, do espaço geográfico e do grupo social. No enfoque subjetivo, a

ludicidade é “sentida” e não “vista”. É ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui (MASSA, 2015, p.126).

Na escola, para estimular a ludicidade nos estudantes, é importante que exista um contexto lúdico, ou seja, um “espaço-tempo no qual o indivíduo vivencia a situação lúdica. É onde a intencionalidade lúdica é pactuada pelo grupo para que eles se expressem dessa forma” (MASSA, 2015, p.127).

Por fim, as contribuições de Huizinga (2010) e Negrine (2008). O primeiro afirma que a ludicidade está presente nos diferentes contextos geográficos e culturais, pois o caráter lúdico é evidenciado em atividades que remetem inclusive ao homem primitivo, às guerras, aos rituais religiosos e às competições. Ou seja, a ludicidade pode emergir de ações realizadas em contextos variados e até mesmo inusitados, a exemplo da guerra, dos mitos e celebrações religiosas. Deste modo, ao contexto escolar não apraz elencarmos apenas jogos, brinquedos e brincadeiras como atividades com potencial de ludicidade; pois práticas educativas com desenho, fotografia, filmes, dentre outras, também são dotadas de potencial lúdico.

Negrine (2008, p.42), por sua vez, delinea aquilo que chama de pilares da ludicidade, a saber, as dimensões *sociológica*, *psicológica*, *pedagógica* e *epistemológica*:

*Sociológica* porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. *Psicológica* porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade que encontre. *Pedagógica* porque serve tanto para fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. *Epistemológica* por que tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento. (NEGRINE, 2008, p. 42).

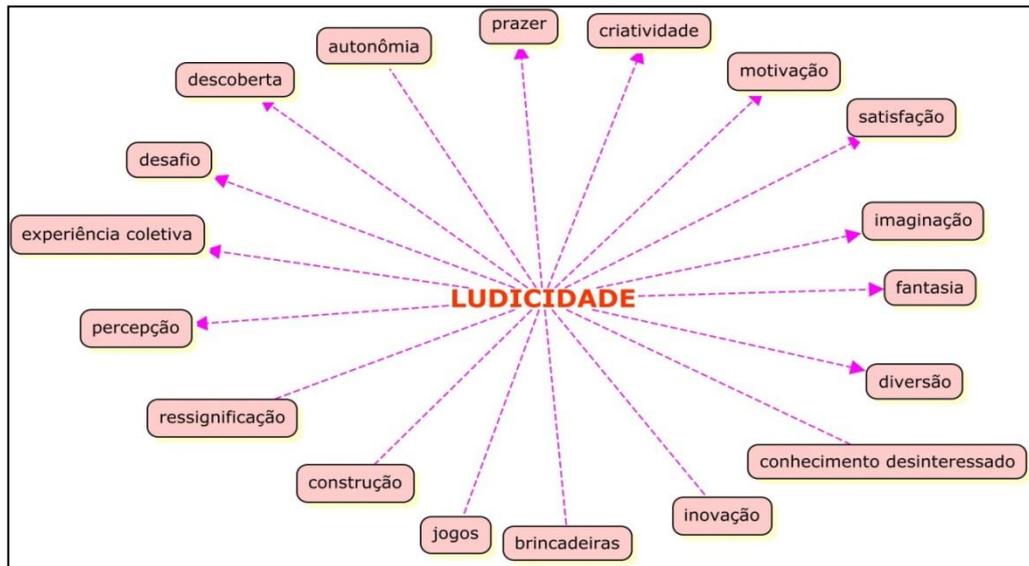
Na esteira de Negrine (2008), destaco as dimensões sociológica, psicológica e pedagógica, pois, no contexto educacional, o docente fundamenta-se com teorias e experiências contributivas ao processo de aprendizagem de conceitos, estimulando o estudante a refletir sobre os aspectos socioculturais do meio que vive.

A partir das diferentes visões acerca do conceito de ludicidade já citadas neste capítulo, posso inferir que a ludicidade está relacionada aos seguintes aspectos:

- É um conceito que está em constante processo de construção (LUCKESI, 2014);

- O prazer em resolver as dificuldades impostas pelas regras estimula o indivíduo a participar e se entregar inteiramente aos jogos e demais atividades com potencial lúdico. (CAILLOIS, 1990; GRANDO, 1995);
- A ludicidade pode ocorrer em qualquer fase da vida, para além da infância (YANAZE, 2009; LOPES, 2015; LUCKESI, 2014; GRANDO, 2000);
- Atividades com potencial lúdico são muito mais que passatempos, pois podem estimular descobertas (PEREIRA, 2005);
- Propicia a ampliação de linguagens, pois estimula o estudante a utilizar maneiras diversas para expressar o que pensa. Como também apresenta a diversidade cultural existente, contribuindo para debates libertadores de estereótipos. (ANTUNES 2003);
- Desafia o indivíduo a estabelecer diferentes pontos de vista de uma mesma situação (ANTUNES, 2003; GRANDO, 2000; MACEDO et. al. 2005);
- Está presente em diferentes contextos geográficos e culturais (HUIZINGA, 2010; LUCKESI, 2014);
- Vista como princípio formativo, a ludicidade na sala de aula contribui para aprendizagens significativas, estimulando os estudantes a pensar, agir e sentir. (LEAL e ÁVILA, 2015).

Para fins didáticos, elenquei na figura 3 uma série de elementos que considero importantes evidências da presença de ludicidade, pois as experiências lúdicas proporcionam momentos de motivação, criatividade, autonomia, imaginação, fantasia etc. Esses elementos foram evidenciados nas práticas educativas realizadas, e como esses elementos contribuíram no processo de reconstrução de desconstrução de concepções de Região Nordeste. Mas seria preciso levar em consideração que a relação entre o estudante e o conhecimento ocorre de maneira mediada, então, aprofundarei a questão do processo de mediação no item 1.4 (O papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem).

**Figura 3 – Elementos da ludicidade**

Elaboração: MEDEIROS, C.A.G. 2016

No item a seguir, apresentarei algumas pesquisas que tratam da utilização de atividades com potencial lúdico no ensino na Educação Infantil e nas disciplinas: Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

### 1.2. A ludicidade na educação: abordagem em diferentes disciplinas escolares

Em pesquisas acadêmicas, voltadas a processos de ensino e aprendizagem no campo de disciplinas escolares como Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2000 e 2007), Educação Física (LISBOA, 2012), Matemática (GRANDO 1995 e 2010), e Ensino de Ciências (DOMINGUEZ, 2001), destaco as considerações, abaixo.

Para a disciplina escolar de Língua Portuguesa destaco dois trabalhos: O livro de Almeida (2000), intitulado *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos* e sua dissertação de mestrado, Almeida (2007), intitulada *Língua Portuguesa e Ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar*. Almeida (2000) afirma que uma atividade lúdica deve ser: desinteressada, espontânea, prazerosa, libertadora, supermotivada e livre, ou seja, uma atividade que promova interesse na participação dos estudantes (com ausência de preocupação com conflitos) e desafios provenientes das convicções dos participantes. Quando inseridas em contextos educativos formais, as atividades que proporcionam divertimento não podem ser analisadas no sentido pejorativo de passatempo, pois podem constituir-se como uma maneira

de experimentar a reflexão acerca de conhecimentos atrelados à elaboração “do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo” (ALMEIDA, 2000, p. 13). Além de contribuir e influenciar na formação do estudante, uma prática lúdica<sup>7</sup> “exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio” (ALMEIDA, 2000, p. 57).

Almeida (2007) também afirma que “o lúdico propriamente dito é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca [...] Num tabuleiro de xadrez [...] o que determina o lúdico é a ação, o ato de jogar, de mexer as peças, de atacar ou de ser atacado.” (p. 20). Neste sentido, objetos que não foram criados com a função de brinquedos, podem nos impelir a ações que os tornem lúdicos, de modo geral, de duas maneiras. Primeiro, quando uma criança age ludicamente com qualquer coisa ou objeto, interessada e satisfeita, sem intervenção de outra pessoa. Acrescento que não apenas crianças, mas pessoas de qualquer faixa etária. Segundo, se a ludicidade parte de interações humanas, a exemplo da presença de membros da família, professores etc. Ou seja, na primeira situação a mediação ocorre entre o indivíduo e o objeto, na segunda situação é necessária à presença de outro indivíduo como elo mediador.

No contexto escolar no qual foram desenvolvidas as práticas educativas com a temática Região Nordeste, percebi evidências da primeira e da segunda situação apontadas por Almeida (2007), pois, interações espontâneas entre os estudantes e os recursos didáticos disponibilizados, agregaram-se às minhas intervenções, do professor ou de outros estudantes.

Lisboa (2012) define o lúdico como “o espírito de alegria que envolve as pessoas e se manifesta nas situações mais diversas” (p. 13) e utiliza o termo ludicidade sinônimo ao jogo, considerando-o como

a atmosfera de alegria que se estabelece entre as pessoas em determinadas situações. Também podemos falar de ludicidade entre uma pessoa e um animal, uma criança e um brinquedo, ou seja, o lúdico está atrelado às situações agradáveis, que nos proporcionam bem-estar. (LISBOA, 2012, p. 12)

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada por Almeida (2003) para designar atividades promotoras de ludicidade.

Este autor associa a ludicidade às circunstâncias agradáveis e prazerosas que acontecem em contextos variados da vida, dentro ou fora da escola. Lisboa (2012) evoca a ideia da interação entre a ludicidade e a docência, e destaca a importância de uma formação com vivências lúdicas ao professor, pois “jogar se aprende jogando. Ensinar a jogar se aprende jogando” (p.59), mas acautela não tratem-se de prescrições prontas, pois, diante de inúmeras repetições na aplicação das atividades (jogos, dinâmicas, brincadeiras), o professor pode passar a mirá-las com enfado.

No campo da matemática, destaco os trabalhos de Grandó (1995 e 2000) que caracteriza o jogo como um instrumento lúdico e aponta o lúdico como promotor de alegria, prazer e entusiasmo, dedicando-se a tecer considerações sobre a utilização de jogos no ensino de matemática em suas pesquisas de mestrado e doutorado. Em sua dissertação de mestrado, Grandó (1995) versa sobre a inserção de jogos na escola por uma perspectiva de resolução de problemas, investigando o papel metodológico do jogo, pois acredita que desta forma proporcionará ao processo educativo aspectos como: exploração, explicitação, aplicação e transformação para situações-problemas do conceito ministrado em sala de aula. Em sua pesquisa de doutoramento (2000), a mesma autora constatou que foi viável trabalhar com os conteúdos matemáticos em várias situações, através do incentivo ao raciocínio dos sujeitos, solicitação de justificativas, explicações e comparação de diferentes procedimentos. Não avaliou o jogo em si, nem suas regras, mas a maneira como o mesmo poderia ser utilizado pelo professor para ensinar conteúdos matemáticos. A autora constatou que ao utilizar jogos em sala de aula, “não se ensina os conteúdos escolares de Matemática de maneira tradicional, mas se procura explorar as situações com o sujeito, buscando favorecer o processo de abstração e construção do conhecimento” (p.202). Neste sentido, o jogo apresenta elementos favoráveis à sua aplicação na escola. Tratando de atividades lúdicas, Grandó (2000) afirma que o homem possui a necessidade de desenvolver atividades lúdicas em qualquer momento da vida: ouvir música, cantar, brincar com animal de estimação, equilibrar-se no meio fio, dentre outras atividades prazerosas que realizamos cotidianamente e “não é minimizada ou modificada em função da idade do indivíduo.” (p.1), mesmo ao brincarmos sozinhos e quando criamos jogos (GRANDÓ, 2000, p.1).

No ensino de Ciências destaco Dominguez (2001), que pesquisou aspectos de ludicidade presentes em rodas de ciências realizadas em uma turma da educação infantil. Na análise, os diferentes fatores que podem interferir na relação de afetividade entre os estudantes e os conhecimentos de Ciências Naturais na Educação Infantil. Para a autora, os

educadores devem “proporcionar o máximo de oportunidades para que seus alunos tenham momentos lúdicos de aprendizagem e mantenham uma relação prazerosa com o conhecimento” (p. 154), independente da faixa etária. Tal perspectiva substanciou a efetuação da sequência de práticas educativas. Tendo-a em conta, procurei dispor aos estudantes diferentes linguagens para discutir o tema Região Nordeste e constatei diferentes particularidades e estímulos entre os estudantes durante as práticas educativas.

No item a seguir manejarei as distinções entre três termos frequentemente atrelados à ideia de ludicidade e utilizados como sinônimos: jogo, brinquedo e brincadeira.

### **1.3 Brinquedo, brincadeira e jogo: diferenças e aproximações**

Os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* são utilizados como sinônimos, no entanto, possuem significados diferentes. Kishimoto (1994, p.7) no livro *O jogo e a educação infantil*, utiliza *brinquedo* para designar aquilo que se constitui “como objeto, suporte de brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras; e jogo infantil para designar o objeto e as regras da criança (brinquedo e brincadeiras).” Ou seja, o brinquedo é qualquer objeto que a criança utiliza vivificar um jogo ou brincadeira. O brinquedo pode ser industrializado e criado para exercer a função de brinquedo, como bonecas, bola de futebol, cartas de baralho, etc. Mas a criança pode imaginar um cabo de vassoura como um cavalo, ou uma cadeira enquanto ônibus e brincar de motorista. Neste segundo caso a criança realiza o denominado jogo simbólico, no qual, também pode utilizar brinquedos industrializados tal como a boneca como personagens.

Jogo e a brincadeira diferem nas regras e na existência do vencedor. Na brincadeira, as regras não são tão rígidas como no jogo - a própria criança por vezes estabelece as regras e todos brincam sem a exigência de um vencedor. O jogo possui regras definidas e objetiva a competição e vitória de um jogador ou time. Huizinga (2010) analisa o jogo como uma função significativa e valoriza o caráter de competição e a existência das regras. Para este autor o jogo é “uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2010, p. 3- 4). Tal perspectiva é de suma importância para o processo de aprendizagem, pois permite

representar objetos ou acontecimentos através de símbolos ou signos diferentes, nesse caso, pelo jogo ou brincadeira.

A etimologia da palavra jogo, na Grécia relacionava-se “ao jogo de crianças, apresentando um caráter de infantilidade. Por isso foi necessário se criarem novos termos, como competição e passatempo, para representar o ‘jogo dos adultos’” (GRANDO, 1995, p. 31). Atualmente, atribui-se caráter infantil para atividades que contenham jogos e brincadeiras. No decurso das atividades com desenhos desta pesquisa, alguns estudantes correlacionaram o ato de desenhar com práticas do ensino primário, equiparando-o a uma atividade infantil. Já Huizinga (2010), em *Homo Ludens*, abre precedentes para caracterizar qualquer atividade humana como um jogo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É **desligada de qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro**, praticando dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem de regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a reordenarem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2010, p.16, negrito meu).

Caillois (1990) critica tal definição atentando para os jogos de azar e loterias, nos quais interesses materiais estimulam a competição. Pensando acerca do contexto educacional, o jogo didático pedagógico, geralmente almeja contemplar tanto a função lúdica quanto a educativa, de modo que as perspectivas da ausência de interesse e de incentivo ao jogo pelo jogo não caberiam, pois

o jogo assume um papel cujo objeto transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo [...]. Para o aluno, a atividade é livre e desinteressada no momento de sua ação sobre o jogo, mas, para o professor, é uma atividade provida de um interesse didático-pedagógico, visando um “ganho” em termos de motivação do aluno à ação, à exploração e construção de conceitos matemáticos. Portanto, quando o professor “interfere” no jogo do aluno, questionando sobre suas jogadas e estratégias desenvolvidas, a atividade deixa de ser “desinteressada” para o aluno, porque o objetivo do jogo passa a ser também o conceito matemático que está sendo trabalhado no jogo (GRANDO, 1995, p. 35)

Utilizar o jogo como um recurso didático-pedagógico em sala de aula, possibilita ao estudante jogar pelo prazer funcional de jogar, para se divertir, competir e vencer. Ao professor cabem as articulações e problematizações, correlacionando conteúdo e vivências experimentadas no jogo.

Lopes (2015) define o brinquedo como um artefato de ludicidade direcionado para brincar, podendo referir-se tanto ao objeto que o adulto produz seja por processos, artesanal, industrial ou por dispositivos digitais para desempenhar a ação do brincar “como pode aludir ao objetos que crianças ou adultos, ou de uns com os outros, constroem no processo das suas brincadeiras” (LOPES 2015, p. 153) A autora afirma que apesar de existirem semelhanças, o jogo e o brinquedo possuem diferenças a partir de sua lógica de interação pois:

Neste caso as regras estão pré-definidas e inscritas no jogo. E, a lógica é o que tu ganhas eu perco, o que tu perdes eu ganho. Contrariamente no brincar em que todos ganham e as regras vão-se construindo pelos brincantes, a par e passo com o desenrolar da situação da brincadeira. Para mim quer o brinquedo quer o jogo partilham algo em comum, são ambos media de ludicidade, mas ficam as devidas distinções existentes entre cada um deles. (LOPES, 2015, p. 153)

O ato de brincar não se configura apenas na ação do verbo brincar, mas, na expressão cultural que circunda esse gesto. Esse pensamento também é explicitado por Brougère (2002) quando este autor diz que o:

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar no modelo do princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como real. (p.19)

Ao brincar, a criança mescla elementos com os quais tomou contato em algum momento da vida, por intermédio familiar, ou de amigos, professores, livros, jornais, revistas e/ou outros meios de comunicação. Por exemplo, quando a criança brinca de ser mãe de suas bonecas, tentará arrogar a si o personagem de mãe, misturando à brincadeira as memórias das vivências com sua própria mãe. Por conseguinte, a criança adquire cultura brincando e acumulando experiências lúdicas provenientes de brincadeiras desde bebê. A criança adquire tal experiência participando de jogos e pela observação de crianças mais velhas. Tal ponto de vista, deve ser considerado ao exercitar o nível cognitivo da criança com jogos, como afirma Brougère (2002):

A criança adquire, constrói sua cultura brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constrói sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros,

pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. (p. 26-27)

Mas só existe jogo quando os jogadores possuem significações e esquemas em estruturas construídas no contexto sociocultural que estão inseridos, produzindo assim, cultura lúdica diversificada conforme a trajetória do indivíduo (se é menino ou menina, a idade que possui e o meio social em que [con]vive). Como salienta Brougère (2002):

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhes dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. (p. 28)

Esta perspectiva de Brougère (2002) assemelha-se com as concepções pautadas na psicológica histórico-cultural de Vygotsky que serão abordadas no item 1.4 (O papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem).

Entre os autores que abordam a temática acerca dos jogos, brinquedos e brincadeiras, é marcante a perspectiva de diferenciar jogos de brincadeiras pelo existência de regras. Para os psicólogos Macedo et. al (2005), o jogo é uma brincadeira inserida em “um contexto de regras e com um objetivo predefinido. [...] O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados” (MACEDO et. al 2005, p. 14). Kishimoto (1994), também leva em consideração a existência de regras, porem estas são mais flexíveis no contexto da brincadeira. Caillois (1990) defende que “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. (p.11). Nesta pesquisa todas as praticas educativas possuíam regras e objetivos pré-estabelecidos que serão detalhados no capítulo dos procedimentos metodológicos. Mas não podemos deixar de considerar que os participantes de qualquer tipo de jogo ou brincadeira podem estabelecer novas regras durante a execução destas práticas.

A seguir, apresento alguns apontamentos relacionados à inserção do jogo educativo em contexto de sala de aula.

### 1.3.1. Inserção do jogo educativo na sala de aula

Os jogos educativos podem contribuir com o processo de aprendizagem dos conceitos científicos, pois instigam crianças e adolescentes pelos objetos que os constituem (como as peças de um jogo de xadrez e o tabuleiro), e pelos desafios transpassados entre regras e situações imaginárias, tornando-os um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato (GRANDO, 2000). Ademais, o jogo,

pelo seu caráter propriamente competitivo, apresenta-se como uma atividade capaz de gerar situações-problema “provocadoras”, onde o sujeito necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos e estabelecer uma ordem. (GRANDO, 2000, p.27)

Pertinente destacar os riscos no emprego da “ideia classificatória de ‘jogos que divertem’ e ‘jogos que ensinam’” (ANTUNES 2003, p. 10-11). Em contexto escolar: a) o professor ao fazer uso de um jogo, semeia desafios e evidencia regras de convívio (mesmo que o jogo tenha por finalidade única e exclusiva ensinar algo); b) os estudantes aprendem e se divertem simultaneamente. Esta observação assemelha-se à perspectiva das dimensões lúdicas e educativas de Kishimoto (2010), já apresentadas. Relevante que a condução de atividades pelo professor oportunize coexistências entre divertimento e aprendizagem, permitindo aos estudantes uma relação prazerosa e significativa com os conhecimentos trabalhados na atividade.

Quando o professor utiliza jogos educativos, brinquedos e brincadeiras na escola busca atingir finalidades, tais como: fixação e construção de conceitos, novas descobertas, trabalho em grupo; estímulos ao raciocínio, etc (GRANDO, 1995). Uma das maneiras de utilizar jogos na escola é partindo de situações-problemas (os jogos de raciocínio lógico utilizados no ensino da matemática são um relevante exemplo), em atividades que proporcionem interações com os objetos, incentivem o desenvolvimento de hipóteses “conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir, o questionar” (SILVA, 2005, p. 143). Assim, é possível ao professor estimular que os estudantes tenham papel ativo na produção de novos conhecimentos (SILVA, 2005).

Os jogos educativos também podem ser uma importante linguagem mediadora no processo de ensino e aprendizagem, pois propicia ao estudante o “desafio das regras impostas por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio para o

desenvolvimento do pensamento abstrato” (GRANDO 2000, p. 20), estimulando que o estudante levante hipóteses, analise, reflita, sintetize e crie, pois o “processo de criação está diretamente relacionado à imaginação” (GRANDO 2000, p. 20). Da mesma maneira, os estudantes podem criar jogos de palavras e de ideias durante a problematização de temas em outros tipos de atividades.

De acordo com Grando (2000) a inserção de jogos na sala de aula implica vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem, apontadas tanto por ela em suas pesquisas, quanto por outros estudiosos da área, tais como: Kishimoto, (1996); Machado, (1990); Corbalán, (1996); Giménez, (1993). Para Grando (2000), os professores, ao se proporem a realizar um trabalho pedagógico utilizando jogos, devem refletir sobre os aspectos sintetizados no quadro 1 elaborado por Grando (2000, p. 35).

**Quadro 1: Vantagens e desvantagens dos jogos para o ensino e aprendizagem**

| VANTAGENS   | DESVANTAGENS  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>fixação de conceitos</b> já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;</li> <li>- <b>introdução e desenvolvimento de conceitos</b> de difícil compreensão;</li> <li>- desenvolvimento de <b>estratégias de resolução de problemas</b> (desafio dos jogos);</li> <li>- aprender a <b>tomar decisões</b> e saber <b>avaliá-las</b>;</li> <li>- <b>significação</b> para conceitos aparentemente incompreensíveis;</li> <li>- propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (<b>interdisciplinaridade</b>);</li> <li>- o jogo requer a <b>participação ativa do aluno</b> na <b>construção</b> do seu próprio <b>conhecimento</b>;</li> <li>- o jogo favorece a <b>socialização</b> entre os alunos e a conscientização do <b>trabalho em equipe</b>;</li> <li>- a utilização dos jogos é um fator de <b>motivação</b> para os alunos;</li> <li>- dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da <b>criatividade</b>, de <b>senso crítico</b>, da <b>participação</b>, da <b>competição</b> "sadia", da <b>observação</b>, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do <b>prazer em aprender</b>;</li> <li>- as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;</li> <li>- as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um <b>caráter puramente aleatório</b>, tornando-se um <b>"apêndice" em sala de aula</b>. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, <b>sem saber porque jogam</b>;</li> <li>- o <b>tempo gasto</b> com as atividades de jogo em sala de aula <b>é maior</b> e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;</li> <li>- as <b>falsas concepções</b> de que se devem <b>ensinar todos os conceitos através de jogos</b>. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno;</li> <li>- a <b>perda da "ludicidade" do jogo</b> pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;</li> <li>- a <b>coerção do professor</b>, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, <b>destruindo a voluntariedade</b> pertencente à natureza do jogo;</li> <li>- a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.</li> </ul> |

Fonte: GRANDO, Regina Celia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. (grifos da autora)

Neste sentido em qualquer nível de ensino “os jogos e os brinquedos [...] podem ser media de experiencição de aprendizagens. Depende dos conteúdos que estão inscritos nestes media e como são utilizados.” (LOPES 2015, p. 155). Cabe ao professor analisar as contribuições que os jogos podem vim a proporcionar, quando estes são utilizados como recursos didáticos nas disciplinas escolares.

Outro ponto que deve ser considerado é a maneira que estes recursos didáticos serão utilizados, deste modo faz necessária, no subitem a seguir, tecer considerações sobre o conceito de mediação à luz da teoria psicológica histórico-cultural de Vygotsky. Posteriormente será abordado, no capítulo de apresentação e discussão dos dados, o papel mediador tanto das atividades desenvolvidas nas práticas educativas quanto o meu, o do professor e o dos estudantes, durante o processo de construção e reconstrução de concepções de Região Nordeste.

#### **1.4. O papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem**

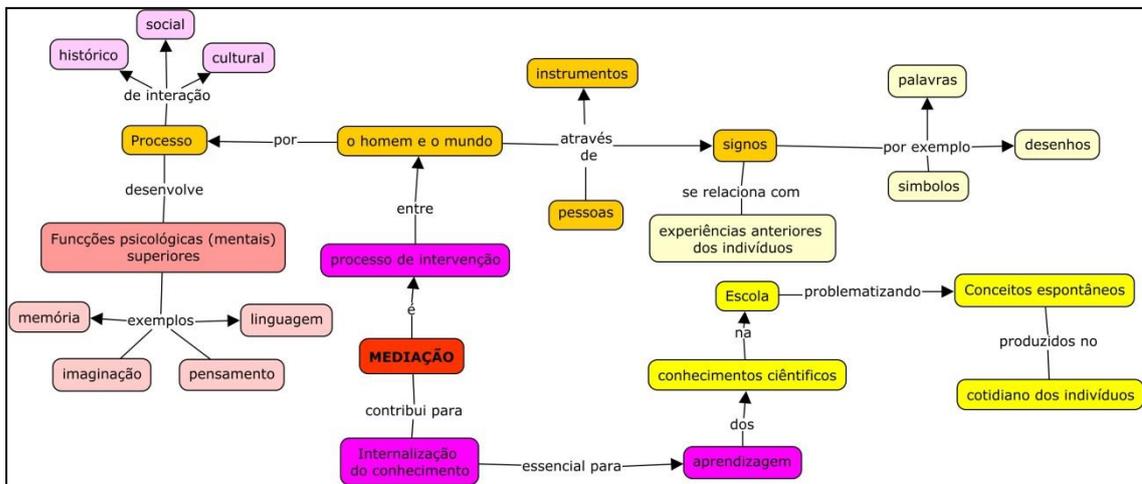
*“A finalidade do ensino é formar integralmente as pessoas para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela como o objeto de melhorá-la”*

*(Zabala, 2002, p.15)*

Inicio este subitem com o pensamento de Zabala (2012), pois aqui pondero o sobre processo de mediação à luz da teoria psicológica histórico-cultural elaborada por Lev Semenovich Vygotsky. Refletirei sobre como a mediação contribui para a interação do homem com o mundo e para a formação de conceitos científicos em uma educação que visa formar e transformar os indivíduos tanto social quanto intelectualmente (GALO, 2000).

Para apresentar de maneira didática os pressupostos deste conceito, sintetizei as principais ideias em um mapa conceitual exposto na figura 4, as quais serão explicadas no decorrer deste subitem.

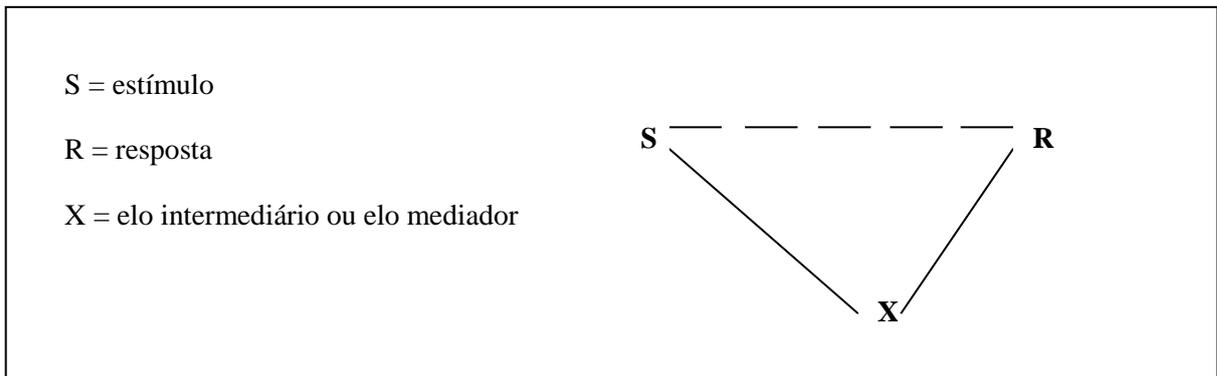
**Figura 4 – Mapa conceitual: mediação e aprendizagem**



Elaboração: MEDEIROS, C. A. G., 2016.

Vygotsky, em sua teoria psicológica histórico-cultural<sup>8</sup>, procurou identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos (formação da consciência) nas pessoas, obtido através de experiências socioculturais que o indivíduo adquire ao longo da vida. Ou seja, na perspectiva sociointeracionista deste autor, o homem se desenvolve e adquire aprendizagem a partir das interações sociais, históricas e culturais que estabelece com o meio ao qual está inserido. As interações socioculturais são de fundamental importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, percepção, pensamento, linguagem) do ser humano. Essa interação homem-mundo não acontece diretamente, mas de maneira indireta (mediada) conforme demonstrado na figura 5. A mediação pode ocorrer por meio de instrumentos, signos ou pessoas. Os instrumentos são utilizados para o homem trabalhar, produzir e modificar o ambiente em que vivem; os signos (palavras, desenhos, símbolos) para expressar seus pensamentos; lembrando que o uso dos signos se reporta às experiências anteriores que o indivíduo já vivenciou, haja vista que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 2007, p. 34).

<sup>8</sup> Em grande medida ludicidade relacionasse-se com a teoria psicológica histórico-cultural de Vygotsky, pois também leva em consideração as relações socioculturais dos seres humanos entre si e com a sociedade, de modo que o indivíduo pode passar por experiências lúdicas com o auxílio de elementos mediadores sejam eles objetos ou pessoas.

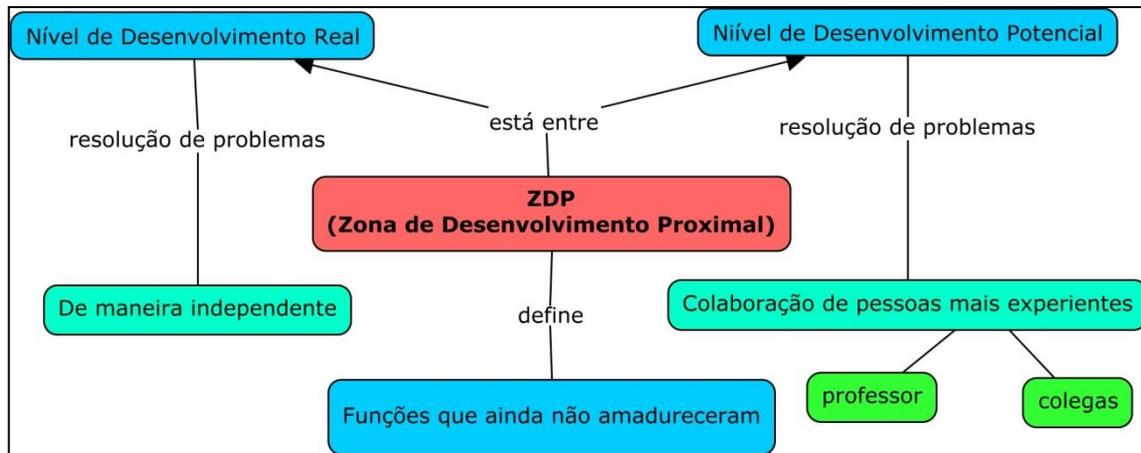
**Figura 5 – Esquema do Processo de Mediação**

Fonte: VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 33

O processo representado foi explicitado por Oliveira (1995) em *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*, baseando-se em três situações de interação entre um indivíduo e a chama de uma vela: 1) a pessoa aproxima sua mão do fogo e sente dor rapidamente e por isso afasta sua mão da vela estabelecendo, deste modo, uma relação direta; 2) a lembrança da dor pode alertar para que a pessoa não aproxime a mão do fogo e a retirada da mão então é mediada pela lembrança da dor; 3) uma segunda pessoa alerta sobre o perigo de queimadura - nesse caso a mediação ocorre de uma pessoa para a outra. Assim, no esquema representado na Figura 5, “o estímulo (S) seria o calor da chama e a resposta (R) seria a retirada da mão [...], a lembrança dor [...] ou o aviso de outra pessoa seriam os elementos mediadores, intermediários entre o estímulo e a resposta” (OLIVEIRA, 1995, p. 27).

Nesta pesquisa de mestrado, é cabível representar este esquema da seguinte maneira: o ensino utilizando as práticas educativas foi o estímulo (S); a aprendizagem foi a resposta (R); eu, o professor, os estudantes (atuando em grupos) e as próprias práticas educativas foram os elos mediadores (X) entre o estímulo (S) e a resposta (R). É importante que os mediadores atuem de modo a: 1) estimular a criatividade e demais elementos lúdicos (já indicados na figura 3); 2) favorecer a troca de experiências em grupo, pois, dessa forma ajuda a acionar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), (Figura 6) dos estudantes, afinal, “o lúdico é integrador de várias dimensões como, por exemplo, a afetividade e a colaboração entre pares. Assim, contribui para a motivação e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, estimulando a interação dos sujeitos: aluno-aluno e aluno-professor” (CONSTANTE e VASCONCELOS, 2010, p. 106).

**Figura 6 – Mapa conceitual: Zona de Desenvolvimento Proximal**



**Elaboração:** MEDEIROS, C. A. G, 2016

Conforme exposto no mapa conceitual da figura 6, a ZDP<sup>9</sup> é a distância existente entre: “o nível de desenvolvimento real [...], e o nível de desenvolvimento potencial [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKI, 2007, p. 97-98). Ou seja, é a zona entre o nível em que a criança consegue solucionar um problema de maneira independente e o nível em que é necessária a ajuda de um adulto ou outra criança para solucionar um problema. No desenrolar das práticas educativas desenvolvidas nesta pesquisa, eu e o professor responsável pela disciplina Geografia na escola, procuramos mediar de maneira estimular a ZDP dos estudantes, pela escolha das atividades, dos materiais e da abordagem na discussão dos conteúdos. Ao trabalharem em grupos, os estudantes também exerceram a função de estimuladores da ZDP, pois se comunicavam entre si enquanto participavam das atividades, expondo seus pontos de vistas e trocando informações. Deste modo a qualidade do ensino na escola no que tange ao uso de jogos e outros tantos recursos didáticos, está atrelada à maneira como “as regras são colocadas em ação e, sobretudo, pelo papel do educador, transformando-o em experiência e desta forma, fazendo do jogo uma ferramenta de reflexão e uma experiência vivenciada” (ANTUNES, 2003, p. 55).

<sup>9</sup> Em seu doutoramento, Zoia Preste, analisou as traduções da obra de Vygotsky e entre elas o conceito zona bligaichego razvitia. Segundo Prestes (2010) as traduções deste conceito, originalmente russo, para o português seguiram as traduções americanas, denominando o referido conceito de zona de desenvolvimento proximal e posteriormente, pelo tradutor Paulo Bezerra de zona de desenvolvimento imediato. Para Prestes (2010) quando se utiliza os termos proximal ou imediato “não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vygotsky não quis dizer que a instrução é garantia do desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168)

Neste contexto, a escola exerce papel de espaço e tempo para que ocorra a aprendizagem, despertando “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY 2007, p. 103). O professor torna-se elo intermediário entre os estudantes e os conceitos. Logo, o ensino escolar, quando realizado de maneira eficaz, resulta no desenvolvimento intelectual do estudante, pois proporciona diversos “processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas”. (VYGOTSKY 2007, p. 103)

Compele ao professor considerar que nesse processo de aprendizagem o estudante não é um sujeito passivo, mas um indivíduo dotado de historicidade, capaz de aprender e adquirir conhecimentos mesmo de suas vivências anteriores à escola, levando consigo, hipóteses dos conteúdos que traspasarão suas respectivas disciplinas escolares. Nesta pesquisa de mestrado, por exemplo, os estudantes já possuíam concepções sobre a Região Nordeste. Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de conceitos da Geografia, Cavalcanti (2005) apresenta os seguintes pressupostos:

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas tem uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica. (CAVALCANTI, 2005, p. 198)

Deste modo, é importante considerar as concepções que os estudantes já possuem acerca dos conceitos que o professor venha a trabalhar nas aulas de Geografia. Lembrando que os conceitos científicos embora “não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham importante papel na sua aquisição” (VYGOTSKY 1991, p. 75). Uma alternativa para iniciar abordagem de um determinado conceito científico em sala de aula é realizando uma atividade de sondagem, pois auxilia o professor a identificar quais são os conceitos espontâneos que os estudantes já possuem sobre o tema das aulas. Nesta pesquisa de mestrado, por exemplo, a primeira atividade desenvolvida, na sequência de práticas educativas, foi a confecção de desenhos em três escalas (regional, estadual e local) para mapear os conhecimentos espontâneos dos estudantes sobre a Região Nordeste. Os desenhos desta atividade foram fundamentais, pois a linguagem é importante para a formação dos

conceitos científicos e neste contexto, o desenho, vem a ser uma linguagem potencial de expressão de elementos conhecidos, imaginados e rememorados com base em suas experiências socioculturais e históricas.

No processo de formação de conceitos o professor exerce papel de mediador, pois propicia expressão, comunicação da diversidade de símbolos, valores, significados, expectativas, sentimentos, saberes e crenças que se fazem presentes nos alunos, que vivem em contexto específico, tentando na medida do possível entender as singularidades de cada grupo de alunos e buscando atuar nas ZDP de cada estudante. Cavalcanti (2005) a luz das ideias de Vygotsky, afirma que “não se ensina conceitos aos alunos, pode-se no máximo, apresentar definições de conceitos (que são uma expressão particular desses conceitos) para serem reproduzidas pelos alunos.” (CAVALCANTI 2005, p. 204), De fato o que ocorre é que o professor atua como mediador entre os estímulos (S) e a resposta (R) e são os próprios estudantes que atribuem suas opiniões sobre os conceitos, caso contrário o estudante apenas estará reproduzindo algo que o professor mencionou durante a aula. O mais importante não é que o estudante decore o conceito científico, mas que compreenda e consiga fazer relações do conceito com situações do seu cotidiano. Trago como exemplo o conceito de Caatinga, pois nesta pesquisa de mestrado os estudantes se surpreenderam em relação às características da vegetação da caatinga, desmistificaram estereótipos após começarem a relacionar o conceito com as características do local que vivem.

Para tanto é importante que o professor pare, e questione aos estudantes sobre as práticas que desenvolve em sala de aula, pois ao levantar questionamentos sobre algo que não estão mais acontecendo, ativará tanto a memória, quanto a imaginação dos estudantes, levando os conhecimentos mobilizados durante o desenvolvimento das práticas “ao nível da consciência, e estes, quando ali chegam, não tem mais limites e podem ser retomados sempre que o aluno necessitar, consciente ou inconscientemente” (LISBOA, 2012, p. 72).

Nossa mente forma conceitos pela mediação de signos e estes possuem essencial importância para se trabalhar com a memória, pois “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos.” (VYGOTSKY 2007, p. 49). Os signos podem ser trabalhados por meio linguagens nas práticas educativas a serem desenvolvidas no contexto escolar, contribuirá para a articulação entre conceitos espontâneos e científicos, ações lúdicas (ou seja, que estimulam as relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais e a mediação socializadora do conhecimento), e provoca uma reação ativa, crítica e criativa (ALMEIDA, 2000).

Ao diversificar as linguagens, o professor poderá pensar em ações que substituam explicações abstratas dos conteúdos por discussões que valorizem os saberes espontâneos, deste modo “poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas” (GALO 2000, p. 38). Na sequência de práticas educativas realizada nesta pesquisa, procurei valorizar os conhecimentos espontâneos explicitados na atividade com desenhos que os estudantes possuíam acerca do tema Nordeste, e procurei abordá-los nas discussões com os exemplos trazidos por eles por meio da atividade com fotografias.

## **CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste estudo investigo as contribuições da ludicidade nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste, por isso, apropriei-me do caráter qualitativo para a produção e análise dos dados. Para tanto: elaborei uma sequência de práticas educativas utilizando desenhos, fotografias, confecções de cartazes, cartões-postais e jogos sobre a Região Nordeste; analisei as concepções dos estudantes acerca da Região Nordeste; verifiquei evidências de ludicidade nas práticas educativas e as contribuições desta ludicidade nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste.

Desse modo, este capítulo apresenta os caminhos trilhados para a escolha do lócus e dos sujeitos da pesquisa. Conjuntamente, dissertarei sobre os objetivos e o desenvolvimento das práticas educativas, bem como acerca dos procedimentos de sistematização e análise dos dados produzidos durante a pesquisa empírica.

### **2.1. Caminhos para a produção dos dados**

A pesquisa foi realizada em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal baiana situada na comunidade rural de Caatinginha, no município de Santo Estevão - BA. A turma do 7ºano A, era composta por 22 estudantes, e a turma do 7º ano B por 18, totalizando 40 sujeitos participantes nesta pesquisa, todos residentes de comunidades rurais próximas à Caatinginha, com faixa etária entre 11 e 17 anos.

O lócus e os sujeitos da pesquisa, foram definidos a partir dos seguintes critérios:

a) O tema Região Nordeste fazia parte do plano de curso do 7º ano;

b) Num momento anterior lecionei nesta escola. Entre março e agosto de 2014, atuei como professora das disciplinas de Artes, História, Geografia e Agricultura.

A experiência prévia como professora desta escola contribuiu para a tecitura de uma relação de confiança com o coletivo dessa instituição de ensino (SADE, et al 2014), facilitando minha inserção nas aulas de Geografia durante a pesquisa empírica. Aos estudantes, não era estranha minha presença em sala de aula, destarte sentiam-se à vontade para participar das práticas educativas.

Antes de finalizar a elaboração da sequência de práticas educativas, retomei contato com a escola, e, durante a semana de 04 a 08 de maio de 2015, acompanhei as aulas das seguintes turmas de Geografia: 6º ano A, B e C; 7º ano A e B; e 9º (turma única), desenvolvendo o papel de observadora participante por meio do qual,

a identidade do pesquisador e os seus objetivos de estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.29).

Os estudantes foram informados de minha presença na escola, relacionada ao desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado em algumas turmas. Muitos deles interessaram-se sobremaneira em participar da pesquisa, expectando assim, a seleção de suas turmas para o desenvolvimento das práticas educativas. Além de observar as aulas de Geografia, também participei de reuniões com a coordenação pedagógica para analisar os planos de curso de todas as turmas da referida disciplina escolar, e, para definir em qual período do ano letivo efetuar as atividades. Verifiquei presente a temática *Regiões do Brasil* (de meu interesse), nas turmas do 7º ano e percebi que tanto os estudantes da turma A, quanto os da turma B foram meus alunos em 2014. Por isso, deliberei junto ao professor e à coordenação, sobre a realização da sequência de práticas durante a III Unidade<sup>10</sup>, entre os meses de julho e setembro de 2015, nas turmas do 7º ano.

Realce para a concomitância do período inicial das atividades empíricas, com o período chuvoso do município e conseqüente esverdeamento da área de caatinga - local de realização do trabalho de campo com fotografias. Tal fato, fomentou algumas problematizações dos estudantes a respeito das características da Região Nordeste, que serão abordadas no capítulo de apresentação e discussão dos dados.

No decurso das práticas educativas, atuei em colaboração com o professor de Geografia. Ele, por sua vez, contribuiu sugerindo e auxiliando na mediação. Registre a pesquisa empírica por meio de transcrições de diálogos e descrições dos sujeitos, locais e atividades (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Utilizei os seguintes procedimentos: observação

---

<sup>10</sup>O ano letivo desta escola é dividido em 4 unidades, com três meses cada uma. Para o desenvolvimento de atividades, a temática de cada unidade é pré-estabelecida nos planos de curso de cada disciplina escolar.

participante, gravação de áudio e registro fotográfico - tendo como instrumentos o diário de campo, o gravador de áudio e câmeras fotográficas.

### 2.1.1. Caracterização das práticas educativas

O objetivo deste subitem é caracterizar a sequência de práticas educativas desenvolvidas durante a pesquisa empíricas nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, no segundo semestre do ano de 2015, conforme indicadas no quadro 1, a seguir:

#### Quadro 2 – Sequência de práticas educativas: reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste

|  |   |
|--|---|
| <b>Atividade 1</b><br><b>(3 aulas)</b> | <b>Desenhando concepções de Nordeste</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confecção de desenhos em três escalas: local, estadual e regional           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e discussão dos desenhos</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Atividade 2</b><br><b>(4 aulas)</b> | <b>Trabalho de campo com fotografia</b><br>Abordagem da sub-região Sertão a partir das concepções apontadas na atividade 1<br>Trabalho de campo no entorno da escola  |
| <b>Atividade 3</b><br><b>(3 aulas)</b> | <b>Atividade: outros olhares sobre a Caatinga</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confecção de cartão-postal e cartazes           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos cartazes</li> </ul> </li> </ul>                                |
| <b>Atividade 4</b><br><b>(2 aulas)</b> | <b>Avaliação Escrita</b><br>Resolução de questões relacionadas à discussão de características físicas e socioeconômicas da Região Nordeste  |
| <b>Atividade 5</b><br><b>(2 aulas)</b> | <b>Jogo de Cartas</b><br>Jogo sobre as sub-regiões do Nordeste  |
| <b>Atividade 6</b><br><b>(1 aula)</b>  | <b>Apreciação das práticas educativas</b><br>Conversa com os estudantes para apreciação das práticas educativas desenvolvidas   |

Elaboração: MEDEIROS, C. A. G (2016).

A primeira atividade desenvolvida foi a confecção de desenhos, objetivando mapear as concepções e conceitos espontâneos dos estudantes sobre o tema Região Nordeste nas escalas local, estadual e regional. Em seguida, os alunos apresentaram e discutiram sobre suas produções.

A segunda atividade consistiu num trabalho de campo no entorno da escola. Com câmeras fotográficas, os estudantes registraram imagens de seu interesse na paisagem local.

Partindo dos registros realizados, os estudantes confeccionaram cartões-postais e cartazes que também foram apresentados para a turma.

A quarta atividade não constava no conjunto planejado inicialmente. Sua realização decorreu da necessidade de uma avaliação escrita durante a III Unidade, espécie de teste antes do Simulado. Em acordo com o professor de Geografia e a coordenação pedagógica da escola, preparamos uma atividade mesclando questões discursivas e de múltipla escolha com conteúdos sobre a Região Nordeste mobilizados durante as atividades com desenho e trabalho de campo.

Na quinta atividade realizamos partidas com o baralho das sub-regiões do Nordeste.

Ao final, promovemos um momento de apreciação e debate com os estudantes acerca das práticas educativas desenvolvidas.

### **2.1.2. Atividade 1: Desenhando concepções de Nordeste**

Nesta primeira atividade, no início da aula organizei a turma em grupos de 4 e/ou 5 estudantes, para a socialização dos materiais: lápis de cor, hidrocor, giz de cera, cola-glitter e papel A4. De posse dos materiais, orientei os estudantes a: confeccionar três desenhos em diferentes escalas (Nordeste, Bahia e Caatinginha); escrever uma legenda ou pequenos textos para os desenhos; e realizar apresentação oral dos desenhos para serem debatidos pela turma, conforme procedimentos e objetivos indicados no quadro 3.

### Quadro 3 – Atividade 1: Desenhando concepções de Nordeste

**LINGUAGENS:** desenho, escrita, oral.

**OBJETIVO PEDAGÓGICO:** Identificar os conhecimentos espontâneos e as concepções que os estudantes possuíam acerca da região Nordeste

**OBJETIVOS LÚDICOS:**

- Ampliar as *linguagens*, fazendo com que os estudantes busquem alternativas (frases, cores) para expor seus pensamentos (ANTUNES, 2003);
- Desafiar os estudantes a pensarem a partir dos símbolos representados nos desenhos e estabelecer diferentes pontos de vista (ANTUNES, 2003; GRANDO, 2000; MACEDO et. al. 2005).

**RECURSOS NECESSÁRIOS:** papel A4 branco, giz de cera, lápis de cor, cola-glitter.

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES:** individual

**TEMPO ESTIMADO:** 150' (três aulas)

**PROCEDIMENTOS:**

- Disponibilizar papel A4 branco, giz de cera, lápis de cor e cola-glitter para os estudantes;
- Solicitar a confecção de desenhos que representem o Nordeste em três escalas: local, estadual e regional, acompanhado de legendas e/ou pequeno texto explicativo sobre o desenho.
- Apresentação e discussão dos desenhos para a turma.

**AVALIAÇÃO:** Participação voluntária, motivação e criatividade na confecção dos desenhos. É uma atividade introdutória, onde o professor deverá avaliar a partir dos desenhos, escrita e fala dos estudantes, os conhecimentos espontâneos que eles possuem sobre o tema Região Nordeste.

**Elaboração:** MEDEIROS, C. A. G (2016)

Alguns estudantes demonstraram entusiasmo com a atividade. Uma outra parte deles, porém, não demonstrou interesse, pois alegaram não possuir desenvoltura para desenhar. Disseram que era muito difícil transpor para o papel aquilo que imaginam; expuseram que conseguem imaginar o que desenhar, porém, lhes faltavam habilidades para traçar o desenho no papel. Alguns, inclusive, queriam utilizar o livro didático como inspiração antes de iniciar a confecção dos desenhos. Mesmo inseguros, os estudantes mostravam-se preocupados em realizar a atividade. Alguns a encararam como um desafio, movidos por

tensão, incerteza e acaso (HUZINGA, 2010), utilizando-se de todos os materiais disponíveis para confeccionar os desenhos, conforme exposto na figura 7.

**Figura 7 – Estudantes confeccionando desenhos**



**Fonte:** Trabalho de campo, Julho de 2015.

Esta primeira atividade, além de ter o papel de sondagem dos conhecimentos espontâneos dos estudantes, impulsionou a mobilização de dois conceitos científicos que permearam o desenvolvimento das práticas educativas: região e caatinga. Tal fato possibilitou a problematização de quais características físicas e socioeconômicas enquadrariam-se para designar o que pode ser a Região Nordeste e a Caatinga.

### **2.1.3. Atividade 2: Trabalho de campo com fotografia**

A atividade 2 foi desenvolvida na aula subsequente à apresentação dos desenhos. Enfatizamos explicações acerca dos elementos mais recorrentes nos desenhos da atividade 1, a exemplo da seca, do cacto e da praia (o mar), pois, estudantes que não participaram da atividade com desenhos integraram-se ao trabalho de campo e às demais práticas educativas. No quadro 4, indico os objetivos e procedimentos.

#### Quadro 4– Atividade 2 : Trabalho de campo com fotografia

**LINGUAGENS:** fotografia, escrita, oral.

**OBJETIVO PEDAGÓGICO:** Analisar e discutir características da Região Nordeste na paisagem local.

**OBJETIVOS LÚDICOS:**

- Ampliar as *linguagens*, fazendo com que os estudantes busquem alternativas para expor seus pensamentos por meio da fotografia (ANTUNES, 2003)
- Estimular a libertação de estereótipos acerca da Região Nordeste (ANTUNES, 2003).
- Estimular aprendizagens significativas, levando os estudantes a pensar, agir e sentir por meio da fotografia (LEAL e ÁVILA, 2015)
- Estimular descobertas (PEREIRA, 2005), acerca do tema região Nordeste na paisagem local.
- **RECURSOS NECESSÁRIOS:** câmeras fotográficas, lápis, caderno, quadro negro

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES:** duplas e/ou trios

**TEMPO ESTIMADO:** 200' (quatro aulas)

**PROCEDIMENTOS:**

- Abordagem da sub-região Sertão a partir dos elementos recorrentes nos desenhos da atividade 1.
- Trabalho de campo no entorno da escola. O professor dividirá a turma em duplas e/ou trios e disponibilizará câmeras fotográficas para que fotografem paisagens.

**AVALIAÇÃO:** Participação voluntária e motivação no desenvolvimento, levantamento de hipótese e questões sobre aspectos percebidos durante o trabalho de campo e registrado por meio da fotografia. O professor deverá avaliar os elementos e concepções que os estudantes levantaram a partir da atividade de campo e a relação que os mesmos fizeram com os desenhos da atividade 1.

**Elaboração:** MEDEIROS, C. A. G (2016).

Destaquei no quadro-negro, tópicos para discussão, relacionados às características gerais das sub-regiões do Nordeste, frisando o sertão. Para as anotações dos estudantes, estipulei o tempo de 10 minutos, salientando que se necessário, poderíamos retomar a discussão na aula seguinte. Enquanto anotavam os tópicos, elaborei uma lista de presença para ter um controle de quem estava na aula, pois o professor de geografia não estava conosco

neste dia. Passado o tempo de registro, iniciamos a discussão dos tópicos, partindo da diferenciação de escalas (Brasil > Nordeste > Bahia > Santo Estevão > Caatinginha), ou seja, País, Região, Estado, Município, Bairro. Iniciamos por este ponto, pois tanto na confecção, quanto nas apresentações, reverberaram incertezas sobre essas escalas, os alunos não conseguiam diferenciar Estado de Região, por exemplo. Em seguida, tratamos da influência do clima na formação das diferentes paisagens, destacando a região Nordeste. Exploramos adiante a subdivisão geográfica oficial da Região Nordeste: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte e seguimos com um debate sobre a sub-região Sertão, onde localiza-se o município de Santo Estevão. A discussão foi baseada em perguntas, visando instigar os estudantes a pensarem sobre o conteúdo a partir de seus conhecimentos prévios. Esta metodologia contribuiu para a participação da maioria dos estudantes presentes na aula, buscando a todo momento apresentar exemplos cotidianos e problematizar os elementos recorrentes nos desenhos. Rareou o tempo, a duração da aula era 50 minutos, razão pela qual continuamos a atividade na aula seguinte.

Nesta, contamos com a participação do professor de Geografia da turma. Mediei uma aula expositiva e dialogada com intervenções do professor e participações dos estudantes. Iniciamos com uma discussão sobre a influência do clima na formação de diferentes paisagens, retomando a aula anterior. Tratamos dos seguintes tópicos da sub-região Sertão: localização, clima, vegetação, relevo e economia. O professor contribuiu com questões sobre políticas públicas, indústria da seca e imigração (retirantes). Perspectivas midiáticas sobre o Nordeste e os nordestinos também emergiram nas falas.

Durante esta aula, o professor achou pertinente a utilização do mapa da região Nordeste. Fixou-o no quadro-negro e solicitou que eu indicasse aos alunos a localização da sub-região Sertão evidenciando os municípios de Santo Estevão (BA), Juazeiro (BA) e Petrolina (PE) para falarmos da produção de frutas em pleno Sertão Nordestino, evidenciando que os fatores climáticos não são determinantes para o cultivo de certas culturas. Alguns estudantes ficaram surpresos quando explicamos que é possível produzir uva ou maçã no sertão. A participação dos estudantes foi instigante, suas questões acaloraram o debate.

Tratamos também da vegetação (caatinga), de sua rica biodiversidade. Era perceptível, mirando a janela da sala de aula, que esta não permanece seca durante o ano inteiro. Desenhei um climograma com características do clima semiárido no quadro negro. Nesse momento, o professor solicitou que eu desenhasse o climograma do clima equatorial, propiciando comparações e uma discussão com os estudantes acerca das chuvas regulares e

mal distribuídas. Tal movimento, instigou os estudantes a retomarem tanto saberes cotidianos quanto conceitos trabalhados pelo professor em unidades anteriores. A participação do professor e dos estudantes foi intensa, diversos relatos com exemplos de suas vivências foram compartilhados. Alguns estudantes não participaram, demonstraram desânimo e timidez. Mas os que participavam sentiam-se desafiados em procurar respostas às perguntas lançadas por mim e pelo professor, como também para as dúvidas que surgiam. Ao final, realizamos um exercício sobre os tópicos discutidos durante a aula.

No dia da realização do trabalho de campo, a previsão do tempo atmosférico indicava possibilidade de chuva no período da tarde. Caso isto acontecesse, a saída de campo no entorno da escola seria inviabilizada. O tempo estava nublado quando cheguei na escola, mas optei por fazer a saída de campo mesmo assim, pois o roteiro planejado não incluía locais longínquos à escola, e, em caso de chuva, retornaríamos prontamente. Chegando na sala de aula, organizei as câmeras digitais sobre a mesa e notei a agitação e os questionamentos dos estudantes:

*Estudante 1: Nossa, quantas câmeras!*

*Estudante 2: São todas suas, professora?*

*Estudante 3: Nós vamos usá-las?*

Ressalto que na aula anterior, avisamos aos estudantes sobre o trabalho de campo e solicitamos que trouxessem boné e protetor solar. Por isso, alguns deles relacionaram as câmeras com o trabalho de campo:

*Estudante 4: Nós vamos tirar foto no trabalho de campo, professora?*

Dividimos a turma em duplas e/ou trios. O professor da disciplina sugeriu aos estudantes juntarem-se aos colegas de mais afinidade. Nosso roteiro incluiu áreas próximas ao entorno da escola, e, no decorrer do percurso, tanto eu quanto o professor problematizamos características da paisagem que suscitavam a atenção dos estudantes pelo caminho: o solo, o relevo, a vegetação, a paisagem que foi modificada ou elementos que os estudantes elencavam

como parte da economia. Pelo fato de alguns estudantes residirem próximo à área do roteiro de campo, ou já conhecerem o percurso, estavam motivados em continuar fotografando ou nos mostrando detalhes relacionados ao que estávamos estudando: o pé de mandacaru, o pasto que teve sua construção oriunda de devastação da vegetação natural, o pé de juá, o pé de jurema, o pé de umbu, a paisagem vista do alto da ladeira, o céu com nuvens indicando chuva (que serão apresentados no capítulo de apresentação e discussão dos dados).

#### **2.1.4. Atividade 3: Atividade: outros olhares sobre a Caatinga**

Após o trabalho de campo disponibilizei as fotografias no formato impresso para que confeccionassem cartões-postais e cartazes, criassem legendas e, posteriormente, apresentassem-nas aos colegas, conforme objetivos e procedimentos indicados no quadro 5.

### Quadro 5– Atividade 3 : outros olhares sobre a Caatinga

**LINGUAGENS:** fotografia, escrita, oral.

**OBJETIVO PEDAGÓGICO:** Abordar diferentes olhares sobre a Caatinga a partir da paisagem local.

**OBJETIVOS LÚDICOS:**

- Ampliar as *linguagens*, fazendo com que os estudantes busquem alternativas para expor seus pensamentos a cerca da caatinga (ANTUNES, 2003)
- Desafiar os estudantes a pensarem a partir da confecção de cartão postal e cartazes para estabelecer diferentes pontos de vista (ANTUNES, 2003; GRANDO, 2000; MACEDO et. al. 2005).
- Estimular a libertação de estereótipos acerca da Região Nordeste (ANTUNES, 2003).

**RECURSOS NECESSÁRIOS:** cartolina, cola, pincel atômico, fotos impressas.

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES:** duplas e/ou trios

**TEMPO ESTIMADO:** 150' (três aulas)

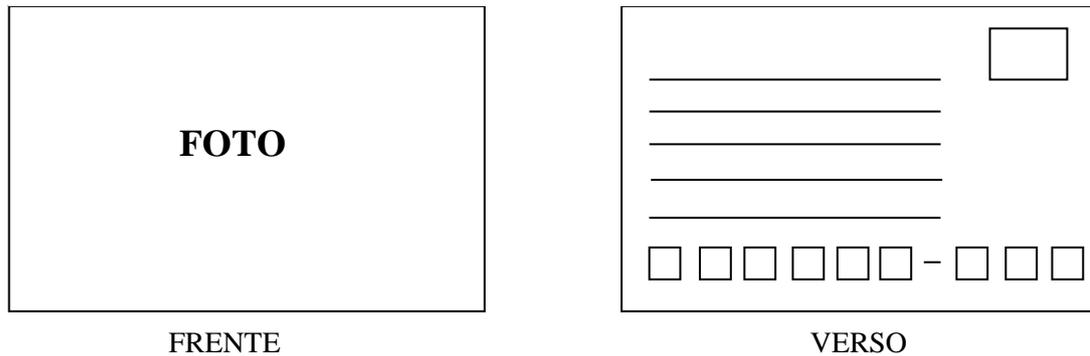
**PROCEDIMENTOS:**

- O professor disponibilizará aos grupos as imagens impressas, cartolina, cola e pincel atômico para confecção de cartazes e cartão-postal.
- Os estudantes apresentam suas confecções para os demais colegas para confrontar com os símbolos representados nas atividades com desenho.

**AVALIAÇÃO:** Participação voluntária e motivação e criatividade no desenvolvimento das atividades. O professor deverá avaliar os elementos e concepções que aparecem nas imagens, legendas e fala dos estudantes.

**Elaboração:** MEDEIROS, C. A. G (2016).

Para facilitar a organização das fotos, anotei o número de série de cada câmera e numerei-as de 1 a 8 antes de disponibilizá-las aos grupos, de modo que, posteriormente, eu pudesse identificar e relacionar a câmera utilizada com o respectivo grupo. Após o campo, criei uma pasta para cada grupo no computador sistematizando assim os registros. Cada grupo recebeu 12 fotografias impressas. Como critério de seleção para impressão das fotos dos grupos que realizaram mais de 12 registros, optei por não imprimir fotos duplicadas. Dentre as 12 fotografias, cada membro do grupo poderia escolher 1 para confeccionar individualmente seu cartão-postal personalizado, e utilizar as demais para os cartazes em grupo. No computador, utilizei o software *Microsoft Word*, para produzir o verso do cartão-postal, impresso em cartão Vegê, conforme figura 8. Disponibilizei cartolina, cola, tesoura e pincel atômico para a confecção dos cartazes.

**Figura 8 – Base para confecção dos postais**

Elaboração: MEDEIROS, C.A.G. 2015

A proposta inicial incluía apenas a confecção dos cartões-postais, porém os estudantes sugeriram utilizar as demais fotografias para produzir cartazes. Destaco que percebi mais empenho e motivação entre os estudantes durante a produção e apresentação dos cartazes do que na atividade com os cartões-postais. Tal fato evidencia que durante o eixo empírico da pesquisa, o pesquisador depara-se com uma infinidade de elementos, por isso não deve se prender a interesses prévios e saberes acumulados, e estar aberto a acolher algo inesperado (KASTRUP, 2009). Nesse contexto, é preciso estar em sintonia com seu problema de pesquisa para acolher algo inesperado. A enorme quantidade de informações e o quantum de experiências com as quais nos deparamos e vivenciamos em campo, às vezes ocorre para modular nosso problema de pesquisa e torná-lo mais claro. (KASTRUP, 2009). Nesta atividade utilizando fotografias, o foco foi deslocado dos cartões-postais para os cartazes.

#### 2.1.5. Atividade 4: O “teste”

No ano de 2015, a escola adotou como avaliação final de cada Unidade a realização um simulado contendo questões de múltipla escolha semelhantes aos exames vestibulares, ao Enem<sup>11</sup> e outros tantos testes aos quais os estudantes são submetidos ao longo de sua trajetória escolar. O resultado foi uma chuva de notas baixas no simulado

<sup>11</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim do Ensino Médio. A partir de 2004, passou a ser utilizado como um dos mecanismos de seleção para o ingresso em instituições de Ensino Superior. (Fonte: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 de Março de 2017).

aplicado durante a II Unidade, pois os estudantes não estavam habituados com este modelo de avaliação. Para melhorar as notas, uma estratégia adotada, consistiu na solicitação de uma avaliação escrita que eles chamam de “teste”, preparando-os assim, para a realização do simulado. Como já estava previsto no calendário da turma a aplicação do teste no período em que eu estava desenvolvendo as práticas educativas, em comum acordo com o professor elaboramos uma avaliação escrita com os conteúdos mobilizados nas atividades com desenho e no trabalho de campo com fotografia, conforme o apêndice A.

#### **2.1.6. Jogo Uno Geográfico**

Planejei realizar as partidas antes da realização teste, pois a proposta era revisar os conteúdos mobilizados nas atividades anteriores, mas, por divergências de datas, o jogo de cartas só pôde ser aplicado na semana seguinte à aplicação do teste.

O jogo de cartas *Uno Geográfico* é uma adaptação do jogo UNO FAST, desenvolvido pela empresa MATEELL JOGOS. Na versão por mim adaptada, as cores (azul, verde, amarelo e vermelho) foram substituídas por sub-regiões do Nordeste (Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte), pois “sub-regiões”, era um dos conteúdos que estava sendo trabalhado com os estudantes. Deste modo a atividade estruturou-se conforme o quadro 6:

### Quadro 6 – Uno Geográfico

**LINGUAGENS:** Jogo, oral.

**OBJETIVO PEDAGÓGICO:** revisar e fixar o conceito de sub-regiões do Nordeste.

**OBJETIVOS LÚDICOS:**

- Desafiar os estudantes a pensarem a partir das imagens nas cartas e estabelecer diferentes pontos de vista (ANTUNES, 2003; GRANDO, 2000; MACEDO et. al. 2005).
- Estimular descobertas (PEREIRA, 2005), acerca do conteúdo sub-regiões do Nordeste
- Estimular o raciocínio e estratégias para vencer o jogo.
- Estimular a libertação de estereótipos acerca da Região Nordeste (ANTUNES, 2003).

**RECURSOS NECESSÁRIOS:** Jogo de cartas

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES:** duplas e/ou trios

**TEMPO ESTIMADO:** 100' (duas aulas)

**PROCEDIMENTOS:**

- Formar grupos de 2 a 8 pessoas;
- Distribuir as cartas;
- Explicar as regras do jogo;
- Iniciar as partidas.

**AVALIAÇÃO:** Participação voluntária e motivação durante o jogo. O professor deve avaliar as estratégias e o raciocínio utilizado para não errar nas partidas e os motivos que levam os alunos a errarem nas jogadas relacionando com o conteúdo sub-regiões do Nordeste.

**Elaboração:** MEDEIROS, C. A. G (2016).

O jogo *Uno Geográfico* (figura 9), é uma adaptação do jogo *Uno Fast* da empresa *Mattel Jogos*. Na versão adaptada, as cores foram substituídas por sub-regiões do Nordeste (ver apêndice B e C). Cada jogador, objetiva ser o primeiro a livrar-se de todas as cartas. Para jogar cada um compra uma carta; quem retirar a carta de valor mais alto faz a distribuição. A carta de *Ação* conta como zero nesta parte do jogo. Em seguida, embaralham-se as cartas e 7 cartas são distribuídas a cada jogador. As cartas restantes são dispostas viradas para baixo no “monte”<sup>12</sup>. O jogador que distribui as cartas, inicia o jogo, que deve ter um fluxo em sentido horário. Cada um, a sua vez, deve jogar uma carta de mesmo número ou mesma sub-região

<sup>12</sup> Pilha de cartas, formada pelas cartas restantes, viradas para baixo.

(Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte). Quem não tiver uma carta que combine com aquela da rodada, precisa dirigir-se ao “monte” e comprar uma carta. Se a carta que comprar não servir, deverá passar a vez ao próximo jogador. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

**Figura 9 – Jogo Uno Geográfico**



**Fonte:** Camila Medeiros (2016)

Antes de explicar a dinâmica do jogo, solicitei que se organizassem em grupos de 4 ou 5 pessoas (como mostra a figura 10) e distribuí para cada grupo as caixas contendo as cartas do baralho. Perguntei se alguém já havia brincado com o jogo *Uno*. A maioria disse que não, mas alguns afirmaram tê-lo jogado tanto com cartas de papel quanto na versão digital nos smartphones ou em microcomputadores. Vale destacar que os que já conheciam o UNO, tiveram mais facilidade para jogar esta versão adaptada do jogo.

**Figura 10– Estudantes Jogando Uno Geográfico**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

Em cada caixa, além das cartas, disponibilizei as regras do jogo, mas expliquei-as novamente a cada um dos grupos. Fiquei atenta para auxiliá-los nas dúvidas que iam surgindo no decorrer da partida. O professor de Geografia também esteve presente em todas as atividades e, quando não tinha certeza acerca das regras do jogo, solicitava que eu fosse até o respectivo grupo. Durante a primeira rodada, alguns estudantes tiveram dificuldades com as regras, mas, a partir do momento que entenderam a dinâmica do jogo, um clima de competição preponderou. Percebíamos nos grupos o desejo e o desafio de vencer a partida. À medida que manuseavam as cartas de baralho da sub-região sertão, reconheceram que algumas das fotografias eram oriundas da atividade de campo.

### **2.1.7. Apreciação das práticas educativas**

Na última visita que fiz à escola no período da pesquisa empírica, perguntei as opiniões dos estudantes a respeito das atividades desenvolvidas ao longo da III Unidade. Durante a conversa, questionei sobre qual das atividades gostaram mais e os motivos. Nesta conversa, meu objetivo era perceber suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas, e como elas contribuíram para a compreensão dos conteúdos acerca do tema Região Nordeste.

## 2.2. Caminhos para análise dos dados

No processo de produção e análise dos dados ressaltei minha participação na produção dos dados, considerando a experiência de todos os envolvidos na pesquisa (PASSOS et al., 2009), ou seja, procurei analisar os dados a partir das pistas de ludicidade das práticas educativas, evidenciando os pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Procurei criar espaços de diálogo com os estudantes, instigando-os a expressassem suas opiniões acerca das práticas educativas desenvolvidas no decorrer da pesquisa empírica. Esforcei-me para olhar os dados de maneira tanto quantitativa quanto qualitativa, pois “qualidade diz respeito ao diferencial entre as quantidades. Essa distinção entre quantitativo e o qualitativo aponta para sua inseparabilidade, pois toda a diferença de quantidades corresponde uma qualidade” (CÉSAR, 2014 et. al. p. 162).

Procurei organizar os dados encontrados em campo como transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que arqueei, para aumentar a minha própria compreensão desses materiais. (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Organizei as transcrições dos diálogos gravados durante as discussões das atividades, as anotações do diário de campo, as fotos e áudios em ordem cronológica, para vislumbrar um panorama do desenvolvimento das práticas educativas e disponibilizar ao leitor, com riqueza de detalhes as experiências vivenciadas na pesquisa, pois

É imprescindível que os dados sejam os mais descritivos possíveis, a fim de que os leitores possam ter a oportunidade de realizar outras interpretações, diferentes daquelas realizadas pelo autor da pesquisa. Assim, apesar do estudo de caso analisar apenas um caso, e por isso, ser pouco generalizável, ele pode ser útil para que se façam comparações com outras realidades conhecidas do leitor (DOMINGUEZ, 2001, p. 65-66).

Durante o processo de sistematização dos dados, constatei repetições de algumas concepções dos estudantes, pois, “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos [...] Essas palavras ou frases são categorias de codificação” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.221). Na realização dos desenhos, por exemplo, apareceu o estereótipo da seca no Nordeste, posteriormente buscado pelos estudantes durante o trabalho com fotografias no entorno da escola.

A partir das análises e das observações realizadas em campo, verifiquei as apreciações que os sujeitos envolvidos na pesquisa têm a respeito do uso de atividades lúdicas no ensino de Geografia, através de suas opiniões expressas no decorrer do desenvolvimento das práticas educativas. Verifiquei também o terceiro indicador para validação de pesquisa proposto por Passos e Kastrup (2009), a produção de efeitos dos dados, que inclui “a avaliação dos efeitos produzidos pela intervenção nos três níveis: da autoavaliação, da avaliação dos participantes e, por fim, da avaliação em pares” (PASSOS et. al., p. 231). Ou seja, procurei verificar quais efeitos as práticas educativas e a ludicidade proporcionaram aos estudantes no que tange às reconstruções e desconstruções de concepções de Região Nordeste.

### CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: EVIDÊNCIAS DE LUDICIDADE NA RECONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES DE NORDESTE



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

*Que brasileiro, que fonalha  
Nem um pé de plantação  
Por falta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão*

*Luiz Gonzaga*

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições da ludicidade nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste; e como específicos: elaborar uma sequência de práticas educativas utilizando desenhos, fotografias, elaboração de cartões-postais e jogos sobre a Região Nordeste; analisar as concepções dos estudantes acerca da Região Nordeste em três diferentes escalas: local, estadual e regional; identificar evidências de ludicidade na sequência de práticas educativas e analisar suas contribuições nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste.

Tenho como hipótese, que a ludicidade pode estar presente em diferentes contextos geográficos e, da mesma maneira, estimular importantes fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem tais como: imaginação, criatividade, ampliação de repertório, elaboração e problematização de diferentes pontos de vista e troca de experiências, considerando conjuntamente o processo de mediação (direta ou indireta), estabelecido pelo sujeito com a prática desenvolvida.

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados produzidos pelos estudantes durante as práticas educativas desenvolvidas em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, no segundo semestre do ano de 2015, seguidas das evidências de ludicidade

encontradas e suas contribuições nos processos de desconstrução e reconstrução de concepções de Nordeste.

A seguir apresento os conhecimentos espontâneos que os estudantes representaram sobre o tema Região Nordeste através de desenhos em três escalas: regional, estadual e local. Para tanto, apresentarei desenhos e diálogos das apresentações dos estudantes, as fotografias produzidas durante o trabalho de campo e demais produções confeccionadas em sala de aula.

### **3.1. Concepções de Nordeste em diferentes escalas: regional, estadual e local.**

A imagem de abertura deste capítulo - registro fotográfico feito por um dos estudantes durante o trabalho de campo -, e o trecho da música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga, expõem duas imagens de Nordeste que permearam as negociações de sentidos<sup>13</sup> durante o desenvolvimento das práticas educativas: de um lado, o Nordeste verde e produtivo, do outro, aridez e seca.

*Asa Branca*, nacionalmente conhecida, retrata a imagem de Nordeste assinalada pelos estudantes no início das práticas educativas com desenhos, principalmente os da escala regional. O espaço nordestino, em grande parte das produções, assemelhou-se ao Nordeste das canções de Luiz Gonzaga, o “Nordeste do Sertão”.

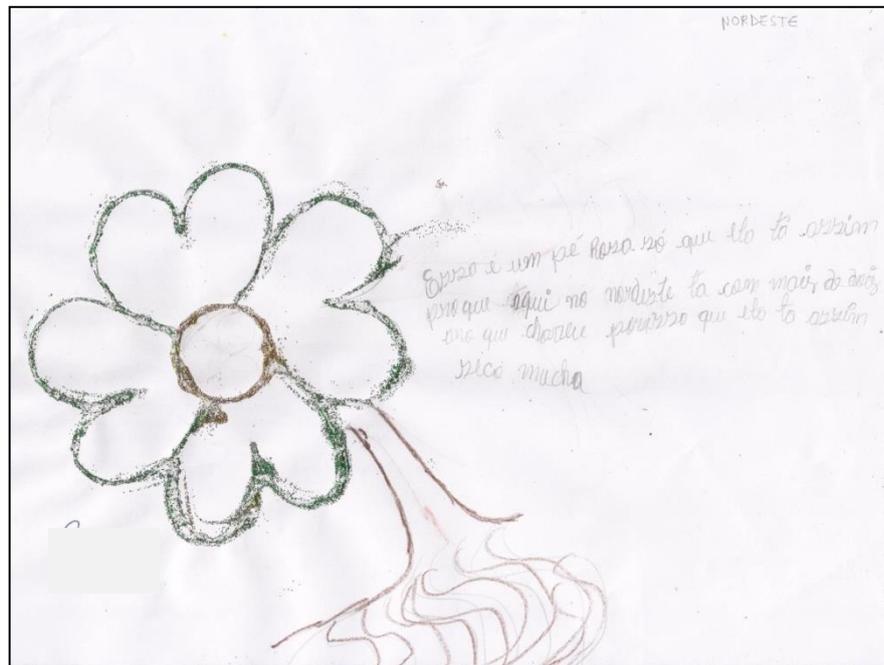
Este espaço abstrato surge abordado por seus temas e imagens já cristalizado, ligados à própria produção cultural popular: a seca, as retiradas, as experiências de chuva, a devoção aos santos, o Padre Cícero, o cangaço, a valentia popular, a questão da honra. Um Nordeste do povo sofrido, simples, resignado, devoto, capaz de grandes sacrifícios. Nordeste de homens que vivem sujeitos à natureza, a seus ciclos, quase animalizados em alguns momentos, mas em outros capazes de produzir uma rica cultura (ALBUQUERQUE JR 2011, p. 181).

---

<sup>13</sup> De acordo com Furtado (2015) “o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. [...] O sentido é formado de maneira rápida, a partir de correlações diretas que o aluno faz entre o novo e o prévio” (FURTADO, 2015, p. 27). Estimular a negociação de sentidos no contexto escolar é importante para que os estudantes compreendam os conceitos das disciplinas escolares, pois “ao tomar contato com diferentes abordagens do mesmo tema, as crianças vão ampliando o leque de significados possíveis para os assuntos tratados” (DOMINGUEZ, 2001, p. 22)

A representação deste “Nordeste do Sertão”, castigado pelo fenômeno da seca, pode ser observado nas representações indicadas nas figuras 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18 e 22, através de elementos representativos deste espaço, tais como: o cacto, a terra árida e animais como gado e jumento. Nos desenhos produzidos pela Estudante 1, ressalto sua opção por desenhar uma flor, como mostra a figura 11:

**Figura 11 – A Rosa**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em julho de 2015

**Estudante 1:** *Desenhei uma rosa...*

**Estudante 2:** *Isso aí é uma rosa é? Isso não é uma rosa não!*

**Estudante 1:** *É uma rosa sim, só que minha rosa é verde.*

**Estudante 2:** *Nunca vi rosa verde.*

**Estudante 3:** *Esta rosa está estranha.*

O debate que se seguiu entre os estudantes, tentava dar conta de entender se a flor era ou não uma rosa. O desencaixe principal tocava na cor verde da representação. O Estudante 2 e os demais, afirmavam tratar-se apenas do desenho de uma flor verde, mas, segundo a Estudante 1:

*Estudante 1: Tadinha, ela tá assim porque no Nordeste está muita seca, não está vendo não? Ela está caída.*

*Professor: Aqui está chovendo.*

*Estudante 3: Está tudo verde.*

*Estudante 1: Ela está caindo, ficando velha.*

*Estudante 2: E está verde desse jeito?*

*Camila: Então vamos entender o desenho da colega. Ela quis desenhar uma flor. Mas como a flor está morrendo? A flor está morrendo por quê?*

*Estudante 1: Está muito seco.*

*Camila: Porque o Nordeste está seco? Então você quis dizer o que com seu desenho? Como que é o Nordeste?*

*Estudante 1: O Nordeste é seco, professora.*

*Camila: Tá. É seco!*

*Estudante 1: É seco, só chove de cinco em cinco anos.*

*(risos)*

*Estudante 1: É sério professora.*

*Estudante 2: Choveu tem quantos dias?*

*Estudante 1: Tem quantos anos que choveu?*

*Estudante 2: Não tem nem cinco dias que choveu.*

*Estudante 3: Choveu ontem de noite.*

*Estudante 1: Ontem de noite (risos)*

Apoiando-se em Vygotsky (2003), Dominguez (2006) afirma que “tal como nas outras atividades lúdicas, os desenhos são tanto criações imaginárias como jogos com regras fechadas” (p. 139), pois como ocorre nos jogos simbólicos, é necessário submeter os desenhos às regras da realidade para representar os objetos. De acordo com a referida autora:

O desenho é uma linguagem que as crianças dominam muito antes da escrita, da qual se utilizam para diversas finalidades: comunicar ideias para outras pessoas, representar situações, enfeitar e brincar. Ao desenharem, expressam-se livremente, inventando histórias, enquanto brincam com linhas, texturas e cores (DOMINGUEZ, 2006, p. 13)

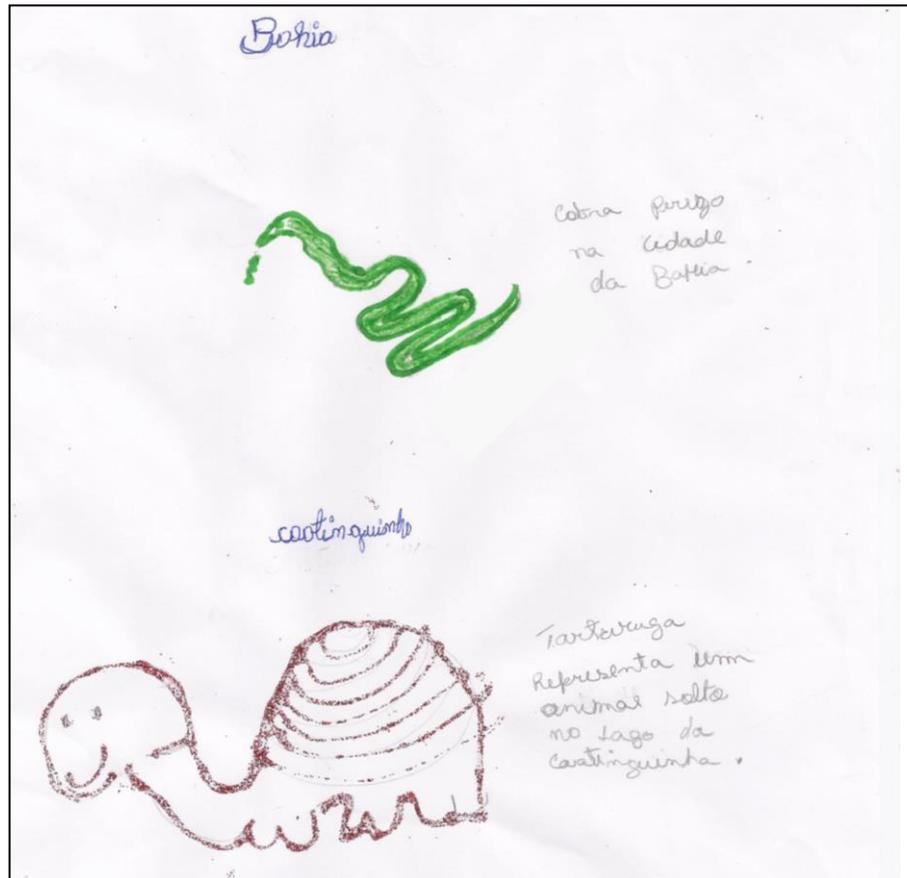
A Estudante 1, entende seu desenho como uma rosa que está morrendo por conta da ausência de chuvas no Nordeste, utilizando-se da fantasia para contextualizar a rosa em sua

concepção de Região Nordeste. Os estudantes 2 e 3 questionam essa representação, pois segundo estes, o desenho não apresentava aspectos de uma rosa, tal como na realidade. As afirmações dos estudantes sobre a presença ou ausência de chuvas no Nordeste evidenciam sua compreensão desta região como um espaço da seca, que, outrossim, não se tratava do mesmo espaço em que habitavam, pois havia chovido dias antes. Ainda não era nítido a eles, as distinções entre os diferentes espaços da região Nordeste e os períodos de seca e estiagem. Entre as hipóteses dos estudantes 1, 2 e 3, tramou-se um jogo de ideias sustentadas com exemplos de fenômenos climáticos daquela semana.

É interessante também analisar esta situação a partir dos indicadores lúdicos apontados por (MACEDO et. al, 2005). O *indicador simbólico*, pois embora os estudantes 2 e 3 tenham discordado das características da flor representada no desenho, a Estudante 1 tem nesta flor um signo representativo de uma rosa que está caindo e envelhecendo por conta das condições climáticas do Nordeste. Outro indicador é a *expressão construtiva*, haja vista, tanto a maneira como a estudante representou o fenômeno da seca, quanto as interações discursivas problematizando a ocorrência de chuvas no município sob vários pontos de vista, evidenciando que os estudantes tiveram “o olhar atento e aberto a diversas possibilidades de expressão.” (MACEDO et. al, 2005, p. 21)

Como havia solicitado que os desenhos representassem também a escala local e estadual, perguntei para a Estudante 1 se tinha mais desenhos para mostrar à turma e a mesma expôs uma folha A4 com os desenhos de uma cobra e uma tartaruga, conforme figura 12.

**Figura 12 - A cobra e a tartaruga**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

**Estudante 1:** Tem uma cobra e uma tartaruga

Os demais estudantes acharam graça do desenho com esses animais.

(risos)

**Camila:** Porque fez estes desenhos?

**Estudante 2:** A Bahia agora, vamos!

**Estudante 1:** A cobra é perigo na Bahia, rapaz!

**Estudante 2:** Isso é um cágado (fazendo trocadilho com o nome do animal)

**Camila:** Porque você desenhou a tartaruga?

**Estudante 1:** Porque aqui na Caatinguinha tem um lago, tem fonte, aí tem que ter uma tartaruga.

**Estudante 2:** Ao invés de você desenhar uma vaca, desenhou uma tartaruga.

**Estudante 1:** Tartaruga mora na água né.

**Turma:** Tartaruga mora na terra.

(risos)

*Camila: Você desenhou porque acredita que estes animais podem ser encontrados no Nordeste?*

*Estudante 2: Nunca que esses animais podem ser encontrados no Nordeste.*

*Estudante 3: É sim, podem ser encontrados sim*

*Estudante 2: Só a cobra!*

Após finalizar sua apresentação, a Estudante 1 afirmou estar contente por ter conseguido representar nos desenhos o que havia imaginado e da maneira que queria, pois no início da atividade, a mesma disse ter dificuldades para confeccionar seus desenhos. Ela envolveu-se na atividade desencadeando “momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção” (PEREIRA, 2005, p. 92), utilizando-se do jogo simbólico para representar na figura da rosa, cobra e tartaruga seus conhecimentos acerca do Nordeste.

Na apresentação do segundo desenho (figura 12), sobrelevou-se o imaginário dos estudantes acerca da fauna nordestina, propulsor de mais um jogo de linguagem, no qual os Estudantes 1, 2 e 3 negociaram os sentidos atribuídos aos desenhos da tartaruga e da cobra. Para o Estudante 2, o desenho de uma vaca representaria melhor o Nordeste do que uma tartaruga, pois alegou que a cobra até poderia fazer parte da fauna nordestina, mas a tartaruga não e, assim, representou a fauna nordestina com o desenho de um jumento, a vegetação com um cacto e a cultura com uma baiana, como mostra a figura 13.

**Figura 13 – A seca no Nordeste e a Baiana do acarajé**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 2: Aqui é um jegue e um cacto*

*Camila: E seu primeiro desenho que tem o sol, o que você quis dizer?*

*Estudante 2: Aqui é a seca que tá no Nordeste.*

*Estudante 5: Aqui não!*

*Estudante 2: Concordo com você: aqui não!*

*Camila: Mas aqui é Nordeste?*

*Estudante 2: Aqui né Nordeste não.*

*Camila: Por que aqui não é Nordeste?*

*Estudante 2: Aqui é Nordeste sim. No segundo desenho é a baiana, homenageando a Bahia. É macumbeira.*

*(risos)*

*Estudante 2: Não desenhei a Caatinginha, porque não sei como fazer isso.*

*Camila: O que você quis representar a partir dessa baiana: religião, cultura?*

*Estudante 4: Acarajé!*

*Estudante 2: Acarajé, a cultura afro e a macumba também [...]*

*Estudante 4: Mas não esquece da macumba (risos)*

*Estudante 5: O sambinha*

*Professor: [...] representando o candomblé que é uma religião forte aqui na Bahia.* (Momento no qual o professor de geografia que acompanhava minhas salas entreviu, pois os alunos estavam referindo-se ao candomblé com um tom pejorativo).

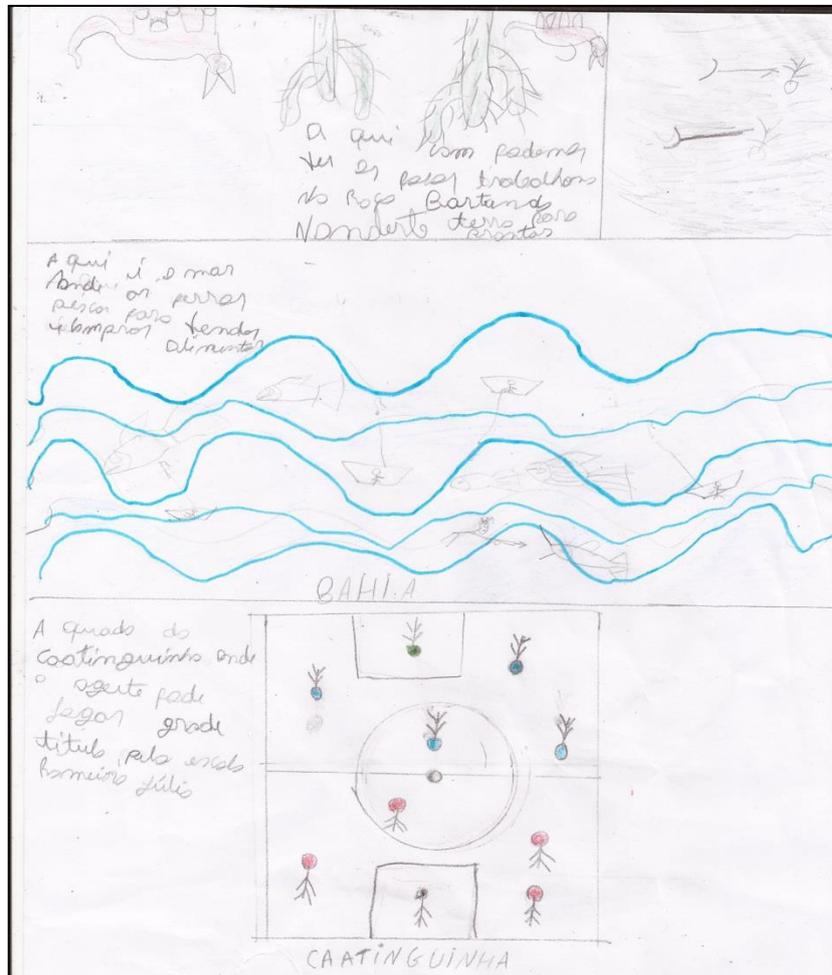
A partir da apresentação da figura 13, a problematização deslocou-se para o questionamento sobre a Caatinginha estar ou não na região Nordeste, ou seja, essa negociação de sentidos apontou incertezas dos estudantes acerca da noção de Região, pois a Região Nordeste, a Bahia e a Caatinginha apareceram generalizadas por meio de ícones, que em grande medida, estereotipam e tensionam as escalas regional, estadual e local. Tal movimento bagunçou a discussão quando levamos em consideração a divisão regional estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

A figura da baiana, outra imagem representativa conectada nas discussões ao candomblé e à venda de acarajé, assomou-se aos ícones relacionados à seca e à fauna nordestina, utilizados para representar o estado da Bahia.

A árvore e cacto foram os ícones escolhidos pelos estudantes para representar a vegetação. A árvore: figura seca e sem vida principalmente na escala regional (figuras 14, 15, 16, e 22), e esverdeada tanto na Bahia quanto na Caatinginha (figuras 16, 18, 19 e 20). Para

representar a abundância de águas tanto na escala estadual quanto local, outra recorrência apresentou-se na imagem do rio/mar (figuras 14, 19, 20 e 24).

**Figura 14 – O rio/mar e a quadra da escola**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

O Estudante 5 receava apresentar seu desenho (figura 14) para a turma, pois argumentava que estava feio e inacabado:

**Estudante 5:** *Desenhei uma quadra, o mar e o povo trabalhando na terra.*

Alguns estudantes acharam graça, então pedi para que não ficassem rindo dos desenhos dos colegas. E o professor completou:

**Professor:** *Ninguém aqui é artista, pedimos que desenhassem algumas coisas para simbolizar, somente.*

Em seguida o professor sugeriu ao estudante 5, a leitura do que havia escrito sobre os desenhos, mas ele, envergonhado, hesitou. O professor aconselhou então, que ele falasse para turma um pouco sobre seu desenho. Neste momento, a Estudante 1, irmã do Estudante 5, ofereceu-se para ler, afirmando que entendia a letra do irmão. Assim, pegou a folha A4 e leu o primeiro parágrafo:

*Estudante 1: A quadra da Caatinguinha onde podemos jogar grandes títulos.*

Neste momento o Estudante 5 resolveu que ele mesmo leria seus desenhos.

*Camila: É só pra você dizer por que desenhou a quadra!*

*Estudante 5: Porque podemos jogar o campeonato na escola*

*Estudante 2: Não! Não pode jogar nessa quadra não!*

*Estudante 3: Porque não tem bola.*

Os estudantes iniciaram ali uma discussão sobre as normas e regras de uso da quadra da escola.

*Camila: Sim, esse assunto fica pra depois. Diga sobre o desenho. Nesse rio, o que você quis mostrar?*

*Estudante 5: Para o pessoal sustentar a família.*

*Camila: Em que lugar você quis mostrar esse rio?*

*Estudante 5: Em que lugar?*

*Camila: Que rio é esse? Você desenhou um rio específico.*

*Estudante 2: Rio Paraguaçu*

*Estudante 5: Não fiz um rio não professora, né mar não.*

*Camila: E o que mais você quis mostrar aí no desenho?*

*Estudante 5: só isso só.*

*Camila: E esses pés de mandacaru?*

*Estudante 5: Eu fiz na pressa e não terminei não.*

O fato do estudante não se sentir a vontade sobre seu desenho, nos remete ao pensamento defendido por Luckesi (2014), da existência de ludicidade também depender “dos sentimentos que se façam presentes [...], numa determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p. 13), ou seja, a timidez e a dificuldade de falar em público inibem a entrega do estudante à participação na atividade. Acerca das representações presentes no desenho, percebi que tanto

a Bahia quanto a Caatinguinha parecem figurar fora da região Nordeste, pois estes lugares não foram representados com estereótipos da seca. Enquanto na escala regional foi recorrente a ideia de miséria por conta do fenômeno da seca, o Estudante 5 frisou a presença do rio/mar nas escalas local e regional como um importante recurso para geração de renda das famílias.

Durante a problematização sobre a seca, os estudantes levantaram vários pontos de vista (ANTUNES, 2003; GRANDO, 2000; MACEDO et. al. 2005) acerca dos desenhos discutidos, relacionando-os com ocorrências de fenômenos climáticos daquela semana no município, como chuvas constantes e as características da vegetação que visualizavam pelas janelas da sala de aula. Durante a apresentação dos desenhos ocorreram muitos questionamentos entre os próprios estudantes, como também constatações e comparações entre o Nordeste retratado nos desenhos e o Nordeste com o qual se identificam, conforme as apresentações das figuras 15 e 16.

**Figura 15 – Seca no Nordeste**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em julho de 2015

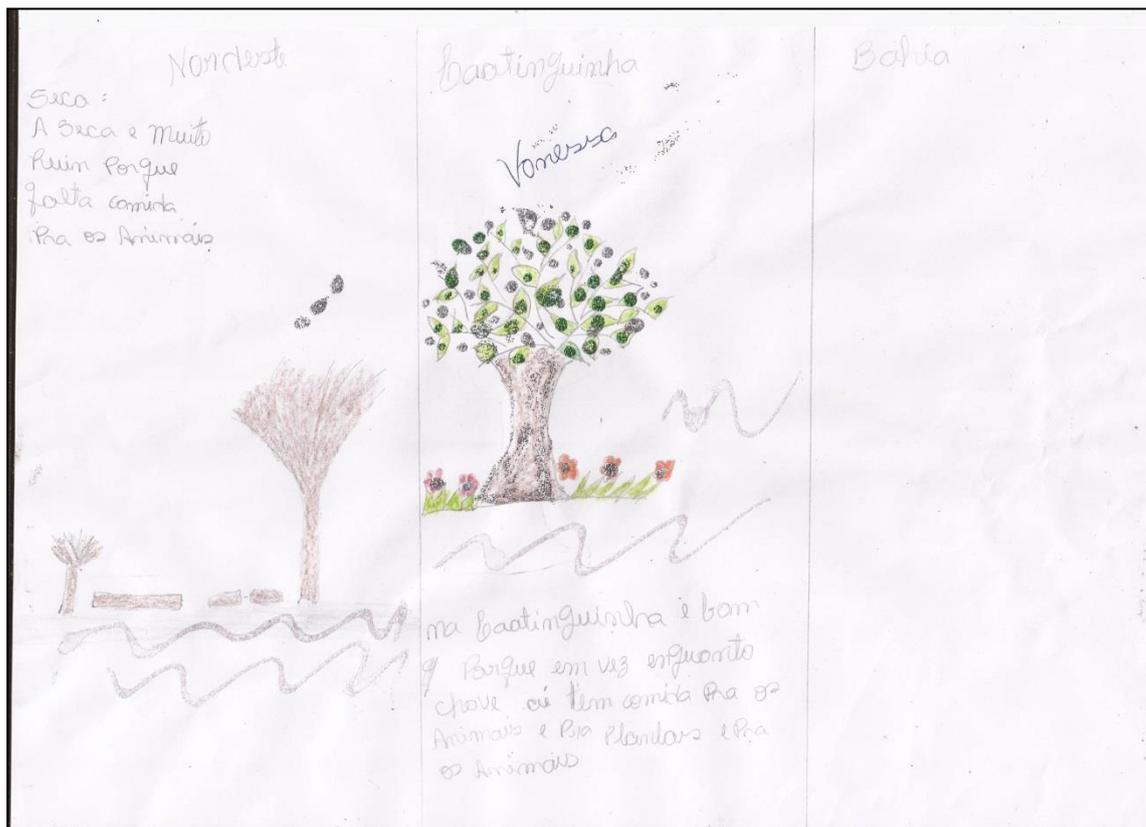
**Estudante 3:** *Aqui é a seca no Nordeste como estava antes.*

**Camila:** *Porque você está falando, “como estava antes”? Não está mais?*

**Estudante 3:** *Não, porque agora está verde.*

Em sua fala, o Estudante 3 evidenciou sua compreensão acerca da existência de duas estações climáticas na Região Nordeste, uma com e outra sem chuvas. Ele participou das discussões anteriores acerca dos desenhos de seus colegas, comparou-as com a vegetação observada pelo vitral da sala de aula e propôs a existência de dois períodos na Região Nordeste: o período da estiagem como representou em seu desenho (figura 15) e um período chuvoso como observou pela janela da sala de aula. Um exemplo da vegetação verde que os estudantes observaram pela janela, pode ser observado no desenho da escala local, confeccionado pela Estudante 6 na figura 16:

**Figura 16 – A árvore no Nordeste e a árvore na Caatinguinha**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em julho de 2015

**Estudante 6:** *A seca é muito prejudicial para os animais, para lugar, para o cavalo que morreu por não ter comida. Na Caatinguinha desenhei uma árvore porque é bom, de vez enquanto chove, ajuda as plantas e ajuda os animais também porque nasce capim.*

**Estudante 4:** *Mas ultimamente anda chovendo todos os dias.*

Como exposto anteriormente, os estudantes elegeram a árvore como um dos ícones para representar a vegetação. No desenho produzido pela Estudante 6, há um contraponto entre a paisagem seca e a paisagem verde. Ao observar o desenho exposto na figura 16 e a fala desta estudante, identificamos novamente a diferença entre a representação do espaço da Região Nordeste e da Caatinguinha, pois, ela representou a vegetação da referida região com aspectos de uma vegetação seca, reforçando que isto prejudica os animais, pela falta de alimento ocasionada. Como contraponto, desenhou a vegetação da Caatinguinha com uma árvore verde, rodeada de flores, representando um lugar com chuvas, enfatizando os benefícios para os animais. Ou seja, a escala local novamente vista como um lugar que não se enquadra dentro do estereótipo de Nordeste assolado pela seca. Tal fato apareceu de outra maneira no desenho da Estudante 7, conforme figura 17.

**Figura 17 – O clima úmido no Nordeste**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 7: Eu vou falar do Nordeste, do clima que tem um barreiro aqui perto.  
(risos)*

Peço silêncio para que a Estudante 7 possa continuar sua apresentação.

*Estudante 7: É uma baiana.*

*Camila: Porque você desenhou a baiana?*

*Estudante 7: Porque representa a macumba. Desenhei a escola com todas as salas: primeiro a sétima, depois a quinta, depois a sexta, depois a oitava.*

*Camila: Na Caatinguinha você representou a igreja e a escola, na Bahia seria então a baiana. E no Nordeste que tipo de clima você quis mostrar?*

*Estudante 7: Úmido.*

Na figura 17, a Estudante 7 expôs diferentes aspectos para a Região Nordeste, pois apesar de desenhar o sol - ícone muito recorrente nos desenhos -, ela desenhou a presença de chuvas no Nordeste. Em sua apresentação, relacionou tais ocorrências ao clima do barreiro<sup>14</sup> perto da escola, ou seja, utilizou-se de características que conhecia do clima local para desenhar algo que representasse a escala regional. As crianças representam, nos desenhos, “coisas ou pessoas que conhecem, mas criam novos agrupamentos e situações diferentes das observadas. Cada desenho é, portanto, a representação de uma recriação da realidade conhecida pelas crianças” (DOMINGUEZ, 2006, p. 19). Neste sentido, nota-se que a Estudante 7, procurou retratar o que solicitei utilizando-se de sua realidade local e das características físicas e culturais com as quais já teve contato pessoalmente ou por livros, revistas e outros meios.

Outro ícone recorrente sobressai-se no desenho da Estudante 7: a figura da baiana representando a cultura da Bahia. A escola em seu desenho tomou formas diversas. Nas demais produções, seus colegas optaram por desenhar a entrada ou a quadra da escola. A Estudante 7 desenhou também alguns espaços internos da escola tais como: a sala da diretora e as salas de aula da unidade escolar. Além da escola, outro ícone utilizado para representar a

---

<sup>14</sup> A estudante inseriu no desenho elementos que caracterizavam o barreiro, levando em consideração os fenômenos climáticos que estavam ocorrendo na semana que a atividade foi desenvolvida. Deste modo o barreiro foi representado como um local de clima úmido.

escala local foi o posto de saúde. A estudante também retratou as características climáticas nas escalas regional e estadual, como mostra a figura 18.

**Figura 18 – Agropecuária no Nordeste**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 8: No Nordeste desenhei um tipo de clima quente, e capim que é para pastar os bois e roça e os bois aqui. Na Bahia, desenhei um tipo de clima mais frio um pouco. Na Bahia coloquei a criação de galinha e de pato, que assim na Bahia também cria. E na Caatinguinha o Posto, que é de saúde.*

Nota-se que a Estudante 8 procurou evidenciar diferenças entre o clima da Região Nordeste e os climas da Bahia e Caatinguinha, pois em sua concepção, a Região Nordeste possui um clima mais quente e a Bahia um clima mais frio. Ressalto neste desenho, que apesar da estudante afirmar que o Nordeste possui um clima quente, a paisagem representada não está tão árida como nas figuras 13, 14, 15, 16 e 22, as quais tracejam plantações e bovinos vivos.

Na figura 19 o Estudante 9 aborda as escalas solicitadas de outro modo, pois adicionou uma outra subdivisão além da solicitada na atividade, produzindo assim, quatro paisagens.

**Figura 19 – Indústria, turismo e agricultura**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 9: O primeiro: plantações de cana-de-açúcar, laranja, milho e etc. No Nordeste: o Trânsito e o grande número de rodovias. Terceiro, as indústrias da maior a menor. Quarto: instituições como creches e escolas e um terreno baldio cheio de lixo. Na Bahia: o clima quente, a praia e o quebra mar; 2º Hotéis e o grande número de habitantes; 3º Grande número de empresas; 4º As montanhas mais altas e as depressões. Na Caatinguinha: 1º Pés de coco e minador no pé do morro; 2º Criação de gado, algumas casas e pessoas; 3º As matas e o tempo chuvoso; 4º As fontes com peixes e pedras ao redor.*

*Estudante 10: Você é 10!*

*Professor: Mostra o desenho aí.*

*Camila: Ele colocou Nordeste e subdividiu. Aí ele colocou vários aspectos: natural... né? Vegetação, rodovias, colocou também indústrias, escolas. Na Bahia também ele fez igual e na Caatinguinha. Ele criou uma espécie de legenda.*

*Professor: Beleza!*

No tocante à região Nordeste, a figura 19 foi o único desenho que trouxe a presença de indústrias, rodovias e plantações diversificadas. No estado da Bahia o estudante apontou além dos lugares turísticos, hotéis, população numerosa e empresas variadas citando como exemplos: supermercado, banco e escola. A paisagem que o estudante chamou de montanhas e depressões foi outro elemento distinto dos demais desenhos. Provavelmente tais concepções sobre a Bahia relacionam-se às atividades turísticas no município de Salvador e na Chapada Diamantina. Na escala regional, o Estudante 9 desenhou lugares do seu cotidiano ou que já visitou, pois são os locais que os estudantes evidenciam em conversas, já terem visitado pessoalmente ou mesmo visto em propagandas televisivas. Neste sentido “o desenho [...] evidencia as ideias que as crianças vão construindo sobre o mundo à sua volta, ou seja, destaca o processo de construção de conhecimentos vivenciados por elas (DOMINGUEZ, 2006, p. 22).

Outra produção que também utilizou vários desenhos para representar as escalas solicitadas foi a do Estudante 11, conforme as figuras 20 e 21.

**Figura 20 – Capital x Interior**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

Figura 21 – A legenda



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 11:* No Nordeste eu desenhei milho, feijão e criação de animais e carro. Na Bahia eu desenhei a praia da Barra, o Farol, os banhistas, interior também, o Pelourinho, favelas, igreja. Na Caatinginha eu desenhei um poço de água mineral que a gente chama de minador, e uns capoeiristas, porque eu entrei lá e percebi que eles respeitam um ao outro, ninguém fala mal de ninguém.

*Camila: Então você se identificou, gostou de ver os capoeiristas?*

*Estudante 11: Não! Eu fui para jogar também.*

*Camila: Mas você gostou, porque eles têm respeito um com o outro?*

*Estudante 11: Isso.*

*Camila: E esse outro desenho?*

*Estudante 11: É a legenda.*

*Camila: Ele fez o desenho como o estudante 9 fez subdividido, só que para cada desenho que tem, ele criou uma legenda para olhar o desenho e saber.*

*Estudante 10: É porque ele é muito inteligente!*

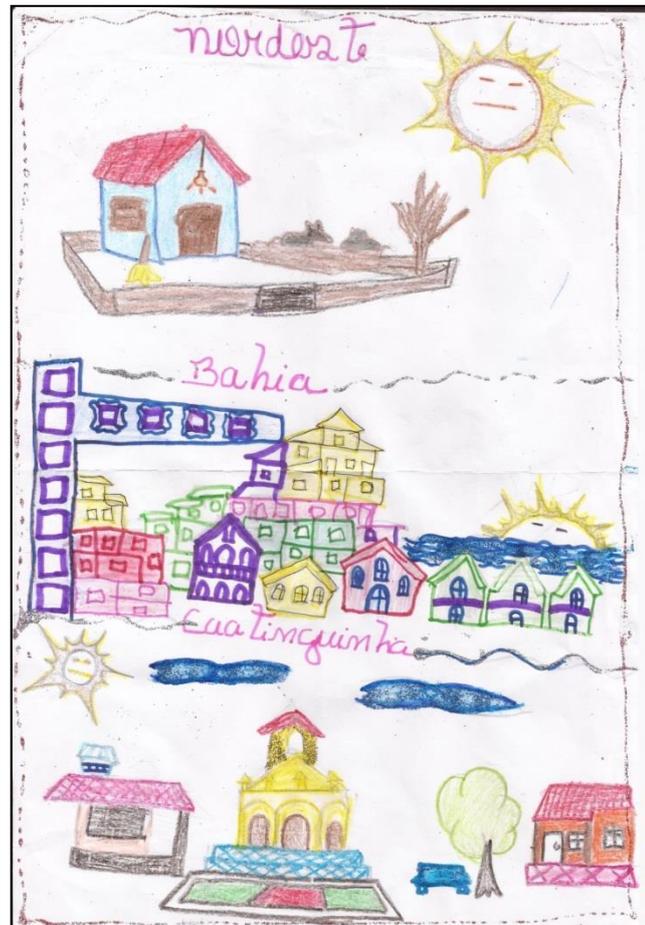
Na produção do Estudante 11, há mais de um desenho para as escalas solicitadas, ausência do estereótipo da seca na escala regional e inclui legendas para auxiliar a identificação dos ícones utilizados na figura 20. Essa produção foi a única a apresentar diferenças entre capital e interior na escala estadual. Na escala local, o Estudante 11 também representou elementos de seu cotidiano, como a escola, o poço de água mineral e a roda de capoeira. Esses elementos fazem parte de suas vivências, portanto, caracterizando-se como símbolos importantes para ele, pois “o morador observa a cidade, encontrando nela referenciais para vivê-la no dia-a-dia. [...] seus elementos que se destacam estão vinculados ao uso que cada morador faz dela, na localização dos lugares e nos deslocamentos” (OLIVEIRA JR, 1994, p. 45). Os elementos representados pelo Estudante 11 e pelos demais estudantes na escala local, são tão representativos para eles, que buscaram desenhá-los o mais próximo possível da realidade, além de fotografá-los durante o trabalho de campo realizado no entorno da escola. Esta busca pelos ícones durante o trabalho de campo será mais detalhado no tópico 3.2 - O desenho que aparece na fotografia: em buscas dos ícones locais.

Nas figuras 22 e 23 percebe-se novamente a imagem de um Nordeste pobre e árido, pautado em “um discurso dos ‘coronéis’ sobre o espaço nordestino que [...] falam e fazem falar (colocam em repetição e circulação) esse discurso, falam e fazem falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a região nordeste e a figura do nordestino” (GONÇALVES, 2010, p. 56). Ou seja, cria-se um discurso sobre o que é Região Nordeste e sobre o que é ser Nordeste, restrito apenas às características do período de estiagem. Os estudantes não coadunam dessas generalizações, confundem-se entre as imagens representadas e suas vivências, como mostra o diálogo que se deu a partir da

apresentação da figura 24, pois os estudantes 10, 12 e 13 tratam de um nordeste que está “lá”, ou seja, de algum modo distante de onde habitam.

As representações a partir dos ícones mencionados são construídas pelas “trocas interpessoais, em particular através da fala, da linguagem [...] embora se manifestem através dos discursos e das ações do sujeito, sofrem na verdade, a influência da realidade material, social e até mesmo ideal” (MOYSÉS, 1995, p. 46). Os desenhos dos estudantes remetem a discursos acessados pelos meios de comunicação, visitas a lugares turísticos (como Salvador) e nos próprios livros didáticos, afinal de contas o desenvolvimento de processos psicológicos (formação da consciência) destes estudantes é obtido através da experiência sociocultural adquirida ao longo da vida Vygotsky (2007). A maioria deles conhecia presencialmente a cidade de Salvador, por isso, repetições dos lugares turísticos dessa referida capital nos desenhos, generalizando-a como representação do estado da Bahia (figuras 22, 24 e 25).

**Figura 22 – Estereótipos**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 12: No Nordeste desenhei uma casa muito velha com um sol forte e um curral com um jegue e os matos todos secos. Na Bahia eu fiz uma favela, fiz o Pelourinho, praia, o mar e o sol forte. Na Caatinginha: uma casa, um quiosque, a capela.*

**Figura 23 – O Nordeste que está “lá”!**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 13: Eu fiz a baiana e um sol lá doidão, uma árvore. Na Caatinginha eu usei a igreja e umas pedras.*

*Professor: Umas o que?*

*Estudante 13: pedras*

*Estudante 12: E cadê as casas?*

*(risos)*

*Estudante 13: É porque no Nordeste também não tem casa, né, Estudante 12?*

*Estudante 12: Tem, mas é tudo seco lá.*

*Camila: Mas que tipos de casas são essas?*

*Estudante 13: Casa, casa normal.*

*Estudante 12: Aquelas casa lá, feita com aqueles negócios, aqueles paus.*

*Camila: De quê? Esqueci... Pau-a-pique?*

*Estudante 12: É.*

*Camila: Mas essas casas seriam de onde? Nordeste, Bahia...*

*Estudante 13: Seria nos três.*

*Estudante 10: No Nordeste tem seca, um sol forte!*

*Camila: e na Bahia?*

*Estudante 10: Tem umas baianas lá*

*Camila: E na Caatinginha?*

*Estudante 10: Tem a escola, o postinho, a igreja, associação.*

Nas figuras 24 e 25 percebe-se novamente a presença de lugares turísticos, relacionados principalmente à escala estadual, com a presença das praias, do Elevador Lacerda<sup>15</sup> e do Pelourinho<sup>16</sup>. Destacam-se na figura 25 a baiana para representar a Região Nordeste e na figura 26 a presença de indústrias, morros e edifícios. Nesta última, o estudante optou por desenhar a igreja e o posto de saúde para representar a escala local.

---

<sup>15</sup> Foi inaugurado em 1873, planejado e construído por Antônio Francisco de Lacerda, é o maior elevador público do mundo. Este elevador interliga a praça Tomé de Souza, na cidade alta, à praça Cairu, na cidade baixa. **Fonte:** <<http://www.bahia.com.br/viverbahia/cultura/palacios-e-solares/>> Acesso em 31 de março de 2017

<sup>16</sup> Conjunto histórico e arquitetônico que integra o Centro Histórico da cidade de Salvador. Possui várias casas antigas em estilo colonial, a exemplo do casarão da Fundação Jorge Amado e igrejas: Igreja do Rosário dos Homens Pretos e a Catedral Basílica. **Fonte:** <<http://www.bahia.com.br/roteiros/pelourinho-historico/>> Acesso em 31 de março de 2017.

**Figura 24 – Cultura, lazer e educação**



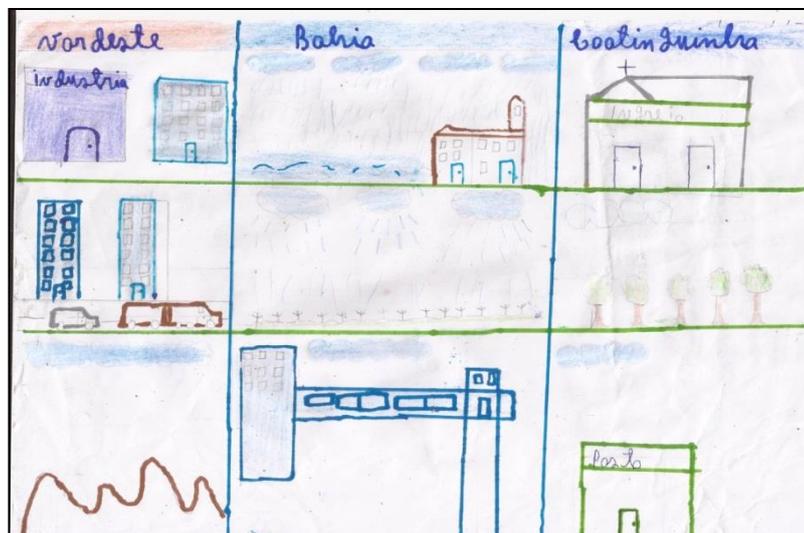
Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 14: Ahh professora, meu desenho está muito feio.*

*Estudante 13: Está lindo, amei!*

*Estudante 14: Primeiro Nordeste, eu fiz a baiana. Depois Bahia, aqui é a praia e aqui é na Caatinguinha, a escola.*

**Figura 25 – O Nordeste que chove**



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho de 2015

*Estudante 15: No Nordeste desenhei as indústrias os morros. Na Bahia o Pelourinho e na Caatinginha desenhei a igreja e o posto de saúde.*

Ao analisar os desenhos, constatei, entre os conhecimentos espontâneos expressos pelos estudantes (em especial os da Região Nordeste), endereçamentos ao fenômeno da seca e a dúvidas sobre o conceito de região, características climáticas e a vegetação caatinga. As concepções indicadas nas produções ligadas ao “Nordeste do Sertão” tratam-se de construções históricas, haja vista que a seca originou

a própria ideia da existência de uma região à parte, chamada Nordeste, cujo recorte se estabelecia pela área de ocorrência deste fenômeno [...] a seca foi decisiva para se pensar o Nordeste como um recorte inclusive ‘natural’, climático, um meio homogêneo que, portanto, teria originado uma sociedade também homogênea. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.138).

Tanto nos desenhos quanto nos jogos de ideias evidenciados durante as apresentações, a concepção de Nordeste conectava-se à noção de um lugar atrasado onde quase nunca chove. Estas ideias são veiculadas nos meios de comunicação de massa, televisão, websites, livros didáticos, dentre outros materiais que atravessam o processo de aprendizagem em espaços formais e não formais de educação, produzindo os conhecimentos espontâneos. Tais concepções estão atreladas à noção de região Nordeste gestada “pela espacialidade física mostrada intensamente pela cartografia, e por imagens que mostram um ambiente castigado pela seca e a exotividade dos nordestinos capturadas pelo olhar do estrangeiro.” (GONÇALVES, 2010, p. 56).

Observei que os estudantes não se identificaram com o Nordeste que eles próprias representaram nos desenhos. Estes alunos não se aprisionaram aos limites geográficos de divisão regional, pois perceberam que o Nordeste não se restringe às generalizações atreladas a fenômenos naturais, a exemplo da seca. O sol foi enfatizado, evidenciando como é estrondosa sua presença na região, porém, nos dizeres dos estudantes, o astro-rei que castiga o Nordeste está “lá”, em outro lugar, do qual os alunos não se colocam como participantes. Já o astro do dia desenhado para representar o estado da Bahia, ao contrário, deixa-a linda e alegre, pois permite diversão na praia e geração de renda através da movimentação propiciada pelo turismo. O estado da Bahia figurou como uma espécie de oásis da região Nordeste, principalmente sua capital litorânea, Salvador, que por conseguinte, é concebida como um

lugar agradável com chuva, belas praias e lugares turísticos, nos quais as pessoas podem se divertir.

Os elementos mais recorrentes na escala estadual foram: o Pelourinho, a praia (com destaque para o Farol da Barra<sup>17</sup>), as chuvas e a Baiana - esta última como símbolo da cultura do estado. Os estudantes retrataram lugares percorridos presencialmente por eles, com destaque aos ícones turísticos da capital, Salvador: praia da Barra e Pelourinho. Destarte, os estudantes apresentaram por meio do desenho “conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido” (CAVALCANTI, 2005, p.198), principalmente na escala local. Na escala regional prevaleceu o discurso da seca, “o Nordeste quase sempre não é representado tal como ele é, mas tal como foi nordestizado. Ele é uma maquinaria de produção, mas, principalmente, de repetição de textos e imagens” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.348). Ou seja, no imaginário dos estudantes havia um estereótipo formado a respeito da Região Nordeste, que foi problematizado durante as atividades, por meio de questionamentos sobre a não adequação deste clichê às escalas local e estadual.

Sobre as contribuições lúdicas e pedagógicas desta prática educativa, pelo fato do desenho “ser uma linguagem mais aberta, os alunos se sentiram mais livres para expressar suas ideias. Ideias que trouxeram problemáticas que instigaram a discussão entre os alunos sobre a existência de vários Nordeste.” (MEDEIROS et al, 2015, p.10). Ou seja, esta atividade tensionou a escolha dos conceitos científicos a serem mobilizados nas práticas seguintes, e motivou o diálogo entre os estudantes acerca das concepções de Nordeste. Dominguez (2006) argumenta que os desenhos produzidos pelos estudantes podem atuar “como estimuladores da ZDP – já que tornam motivo para o diálogo entre as crianças -, quanto são produtos deste estímulo” (p. 37). A referida autora, considerando as ideias de Vygotsky (2003) afirma que:

as atividades lúdicas são caracterizadas pelo uso da imaginação associada à obediência a algumas regras comportamentais impostas pelo personagem assumido nas brincadeiras, como por exemplo, comportar-se como mamãe ou professora. Essas regras são obedecidas por meio da imitação do que as crianças conhecem da realidade (DOMINGUEZ, 2006, p. 168)

---

<sup>17</sup>O Forte de Santo Antônio da Barra, mais conhecido como Farol da Barra, é uma das mais antigas fortificações militares da Bahia. Foi construído no século XVI, e servia de orientação à população, quando, com disparos, alertava a cidade. Passou por reformas nos séculos XVIII e XIX. Teve os serviços de eletrificação concluídos em 1937. Fonte: <<http://www.bahia.com.br/viverbahia/cultura/fortes-e-fortalezas/>> Acesso em 31 de março de 2017.

Deste modo, ao tomar os desenhos como uma atividade lúdica, infere-se que as regras são impostas pelo que os estudantes sabem sobre o tema Região Nordeste, pois os estudantes enfrentam “o desafio de ‘imitar a realidade’, deixando claro quais aspectos lhes parecem mais interessantes” (DOMINGUEZ, 2006, p. 168). Alguns destes aspectos, tidos como interessantes e representados pelos estudantes, na escala local, apareceram em algumas fotografias produzidas durante o trabalho de campo que serão expostas no subitem a seguir.

### **3.2. O desenho que aparece na fotografia: em busca dos ícones locais**

Mencionei anteriormente que principalmente na escala local, os estudantes buscaram representar o espaço através de ícones relacionados diretamente com seu cotidiano. Quando solicitei que confeccionassem o desenho em escala local, muitos alegaram não haver nada interessante na Caatinginha para desenhar, no entanto, durante as apresentações destacaram três ícones para representar a referida comunidade: a escola, a capela e o posto de saúde. Eu e o professor, enquanto mediadores da atividade, procuramos trabalhar os elementos lúdicos de *desafio* e *surpresa* (MACEDO et. al, 2005), deixando os estudantes livres para expressar suas hipóteses e escolher voluntariamente como representariam a escala local.

A Estudante 16 não conseguiu finalizar seu desenho, mas afirmou que representaria esta escala com os desenhos da escola, pois atribuía a este ícone maior relevância. A turma concordou ela, como mostra o diálogo a seguir:

*Camila: E na Caatinginha?*

*Estudante 16: Eu ia colocar a escola que representa, porque a igreja tem vários. Eu desenharia a escola porque acho que representa mais do que a igreja e do que o postinho.*

*Estudante 10: É mesmo!*

*Camila: Vocês acham que a escola tem mais representatividade para a Caatinginha do que a igreja?*

*Turma: Sim.*

*Estudante 13: Com certeza.*

*Camila: Se alguém disser que está vindo para a Caatinginha e pedir um ponto de referência?*

*Turma: A escola.*

*Camila: Porque a escola e não a igreja? Vocês acham que a escola é mais conhecida?*

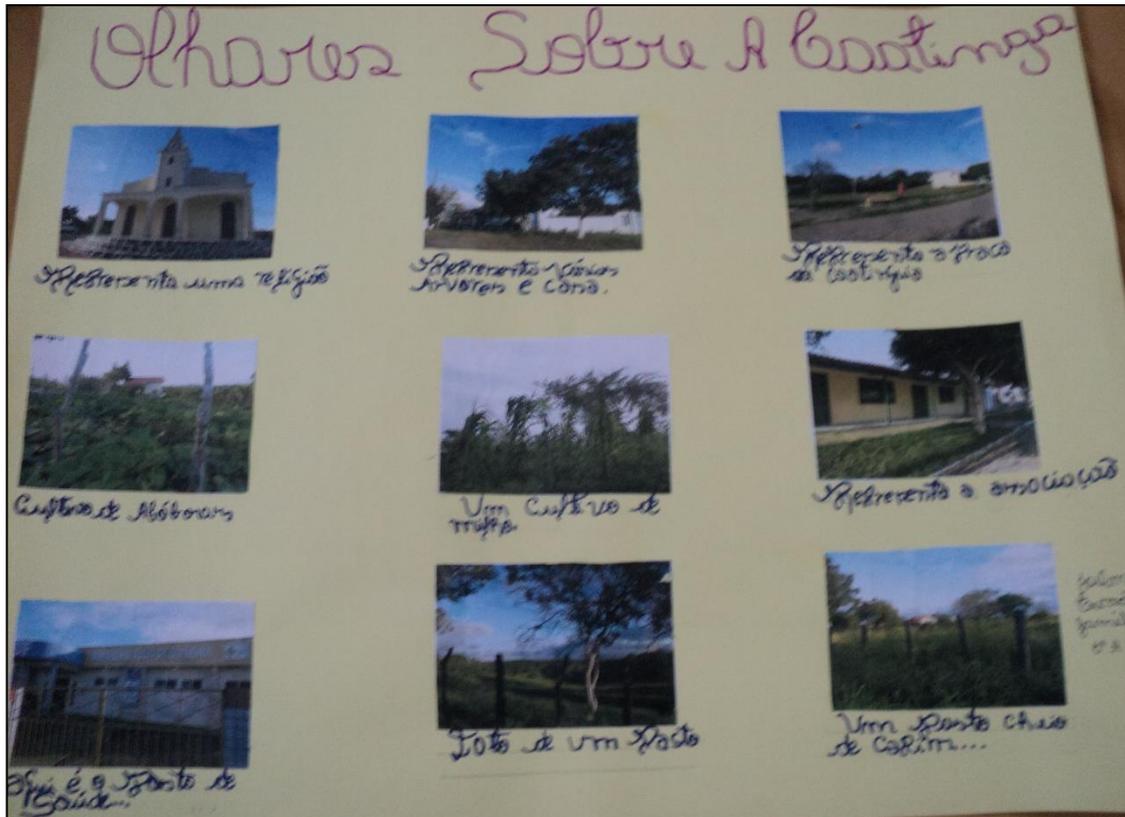
*Turma: Sim.*

Após o consenso, a escola foi eleita como uma referência. Nos desenhos, a exemplo da figura 14, a quadra poliesportiva ganhou destaque, pois segundo os estudantes, é onde podem se divertir. Esse espaço era tido por eles como o mais divertido da escola. Quando lá lecionei, percebi que ali acontecia a festa junina aberta à comunidade, ensaios de dança e a prática do futebol, um dos jogos do qual mais gostavam, tanto nas aulas de educação física, quanto em horários de livre acesso ou de torneios.

Ao analisar os desenhos e fotografias, percebi diversas semelhanças entre as produções da escala local (ver figuras 27, 28, 29 e 30). Destaco que os desenhos foram confeccionados antes do trabalho de campo, evidenciando a busca por uma representação o mais fiel possível ao objeto real (MIRANDA, 2005). Aspirando assingelar a visualização das fotografias e desenhos, agrupei-os conjuntamente, possibilitando assim, visionamento de suas semelhanças com os símbolos da escala local.

A capela (figura 27) e o posto de saúde (figura 29) integram o percurso cotidiano dos estudantes à escola (figura 28). Na capela, eles participam de celebrações. No posto de saúde, obtém atendimento e acompanhamento médico. Deste modo, basearam-se nas lembranças que possuíam desses lugares para a elaboração dos desenhos, e também das fotografias e cartazes (figura 26).

**Figura 26 – Olhares sobre a Caatinga**



Fonte: Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

*Estudante 14:* Aqui são os olhares sobre a Caatinguinha, aqui é a igreja que fica na Praça da Caatinguinha, aonde as pessoas vão para poder rezar.

*Estudante 17:* Aqui é o espaço modificado pelo homem.

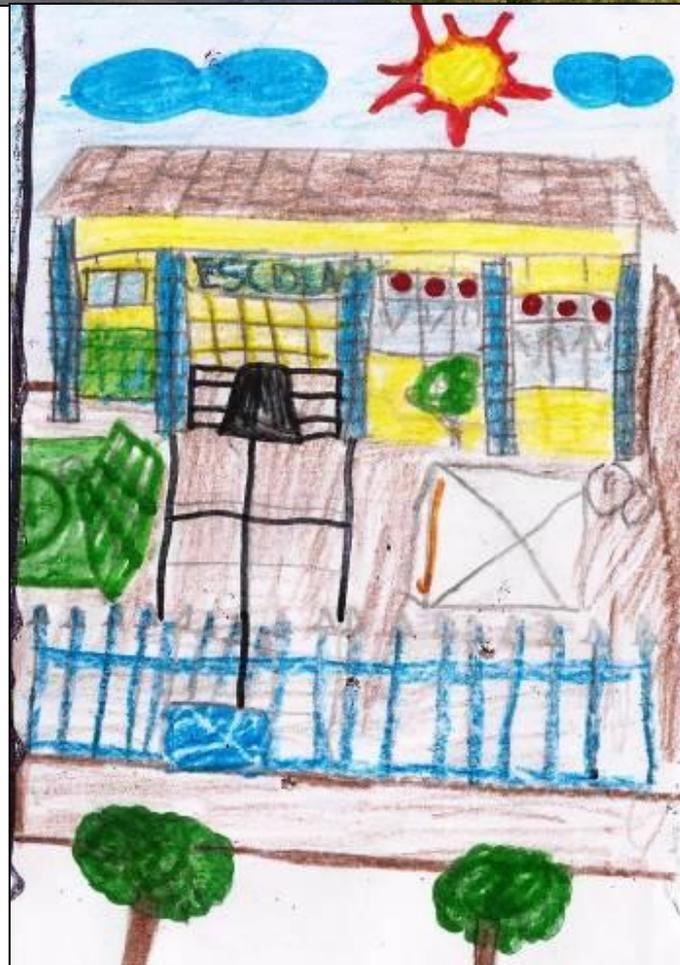
*Estudante 14:* Aqui é a paisagem cultural e aqui também é a praça. Aqui é o posto de saúde onde as pessoas vão para ter atendimento médico e tomar vacina.

**Figura 27 – A Capela**



**Fonte:** Trabalhos de campo realizados em julho e agosto de 2015.

**Figura 28 – A escola**



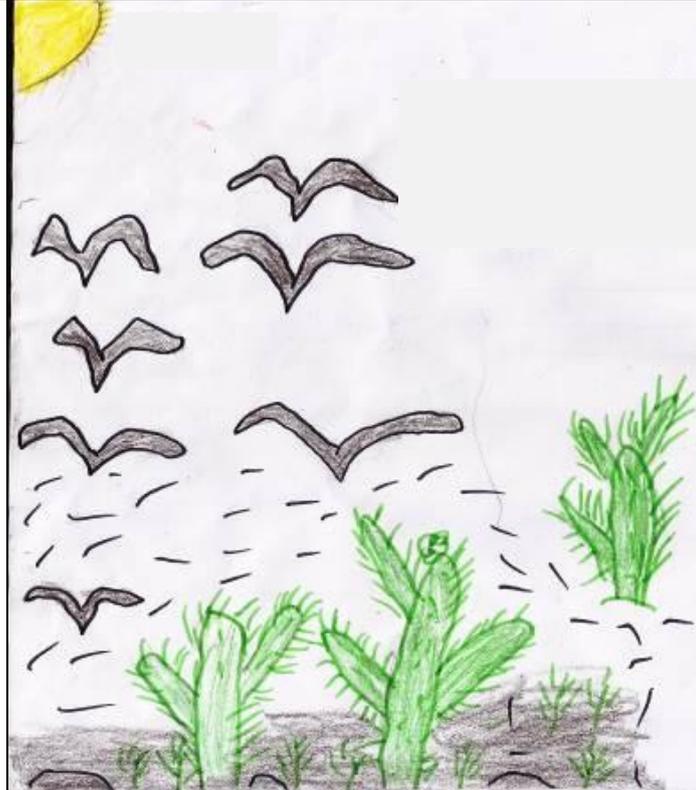
**Fonte:** Trabalhos de campo realizados em julho e agosto de 2015.

Figura 29 – O posto de Saúde



Fonte: Trabalho de campo realizado em julho e agosto de 2015

**Figura 30 – Mandacaru**



**Fonte:** Trabalhos de campo realizados em julho e agosto de 2015.

A figura 30 que intitulei de “Mandacaru”, representa um conhecido estereótipo da Região Nordeste, indicados pelos estudantes para a escala local, pois consideram-na como a planta ícone do Nordeste. Daí sua repetição em alguns desenhos (figuras 13, 14 e 15) e sua larga procura para registros fotográficos durante o trabalho de campo.

Ao optar pelo desenho e pela fotografia como linguagens, intentei proporcionar aos estudantes diferentes plataformas de expressão de seus pensamentos acerca da escala local, oportunizando debates sobre os estereótipos e a diversidade cultural existentes (ANTUNES 2003).

### **3.3. Nordeste: desconstruindo e reconstruindo concepções**

Na atividade com desenhos, constatei que as concepções dos estudantes sobre a região Nordeste remetiam-se a estereótipos, principalmente ao da seca pois se referiam à como um lugar atrasado onde quase nunca chove. Porém, durante a apresentação dos desenhos da escala estadual e local, observei que eles não se identificavam com o Nordeste representado na escala regional. Tal estranhamento impulsionou as discussões para desconstruir e reconstruir tais concepções acerca da Região Nordeste.

Na segunda atividade, realizamos um trabalho de campo no entorno da escola para analisar características da Região Nordeste a partir da paisagem local. Compiani e Carneiro (1993) tratam da importância do trabalho de campo no contexto do ensino de geologia, classificando as excursões geológicas conforme seu papel didático, destacando cinco tipos: ilustrativa, motivadoras, treinadoras e investigativas. O trabalho de campo realizado com os estudantes nesta pesquisa de mestrado, pode ser considerado, nesses termos, uma atividade de campo motivadora, pois

as excursões motivadoras visam despertar o interesse dos alunos para um dado problema ou aspecto a ser estudado. [...] São valorizados aspectos mais espetaculares da natureza, bem como a experiência vivencial prévia dos alunos e sua relação afetiva com o meio. Dá-se ênfase à formulação de conjecturas, dúvidas e questões sobre uma natureza que, para eles, é desconhecida. (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p. 95-96)

Nesta via, os estudantes foram motivados a pensar sobre os aspectos da Região Nordeste presentes na paisagem local, considerando os tópicos levantados por eles durante as apresentações dos desenhos confeccionados durante a primeira atividade, ou seja,

conhecimentos científicos construídos a partir dos conhecimentos espontâneos explicitados nas apresentações.

Cavalcanti (2013) destaca as contribuições do trabalho de campo para o ensino de Geografia, haja vista a atividade de observação proporcionada aos estudantes.

A observação é fundamental para produzir motivações, com base na problematização do real observado e, conseqüentemente, possibilitar a construção do conhecimento. [...] Na Geografia, a paisagem, como dimensão aparente da realidade, constitui um objeto inicial de observação. A paisagem problematizada, por meio de uma observação direta do lugar de vivência do aluno ou de uma observação indireta de uma paisagem representada, pode fornecer elementos importantes para a construção do conhecimento referente à espacialidade nela materializada. (CAVALCANTI, 2013, p. 146-147)

Ressalto a importância das ideias sobre o trabalho de campo de Compiani et. al (1993) e Cavalcanti (2013), para o desencadeamento de experiências lúdicas, pois tais experiências estimulam os estudantes a pensar, agir e sentir (LEAL e ÁVILA, 2015), como também propulsiona-os a desafios e à reflexão acerca de diferentes pontos de vista de uma mesma situação (ANTUNES, 2003; GRANDO, 2000; MACEDO et. al. 2005).

As concepções dos autores citados fundamentaram as problematizações que busquei empreender junto aos estudantes a respeito da paisagem local. Ao iniciarmos a atividade de campo, a ausência dos seguintes elementos acometeu um primeiro estranhamento: solo rachado, gado morto, casas de pau-a-pique e caatinga seca - estávamos no período chuvoso, a paisagem apresentava-se com aspectos esverdeados.

Durante o percurso os estudantes avistaram do topo da ladeira, duas aves de rapina, conforme figura 31. Fotografaram as aves pousadas no pé de cacto, mas perceberam que o cenário ao fundo diferia daquele descrito na apresentação dos desenhos: a vegetação em derredor verdejava. O cinzar de alguns desenhos ausentava-se ali.

*Estudante 1: Olha os carcarás, vamos fotografar!*

*Estudante 4: Vou fotografar as casas, esse espaço foi modificado pelo homem!*

*Estudante 5: Cadê a mata branca?*

*Estudante 6: Ainda não fotografei a caatinga.*

*Estudante 9: Aqui é uma paisagem modificada que tem o açude, criatório de peixes.*

**Figura 31 – Aves de rapina**



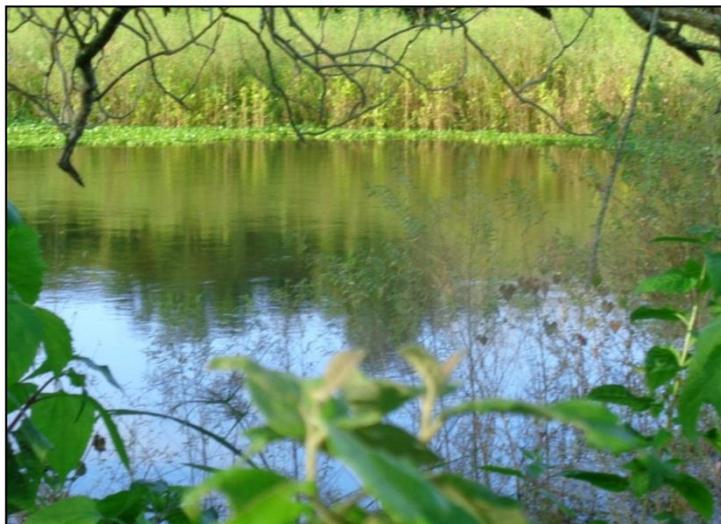
**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015.

Esta situação espertou-os a refletir sobre as características da caatinga e os estereótipos a ela relacionados. Estranhavam o fato da paisagem fotografada não apresentar os aspectos da caatinga estereotipada dos livros didáticos, websites e desenhos da primeira atividade, afinal, a paisagem estava verde e a fonte d'água, cheia (ver figura 32). Segundo os estudantes, a caatinga estava cheia de biodiversidade:

*Estudante 2: Nossa, a caatinga é rica em biodiversidade!*

*Estudante 3: Lembra: bio(vida) diversidade (muitos), tem muita vida na caatinga.*

**Figura 32 – A fonte**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

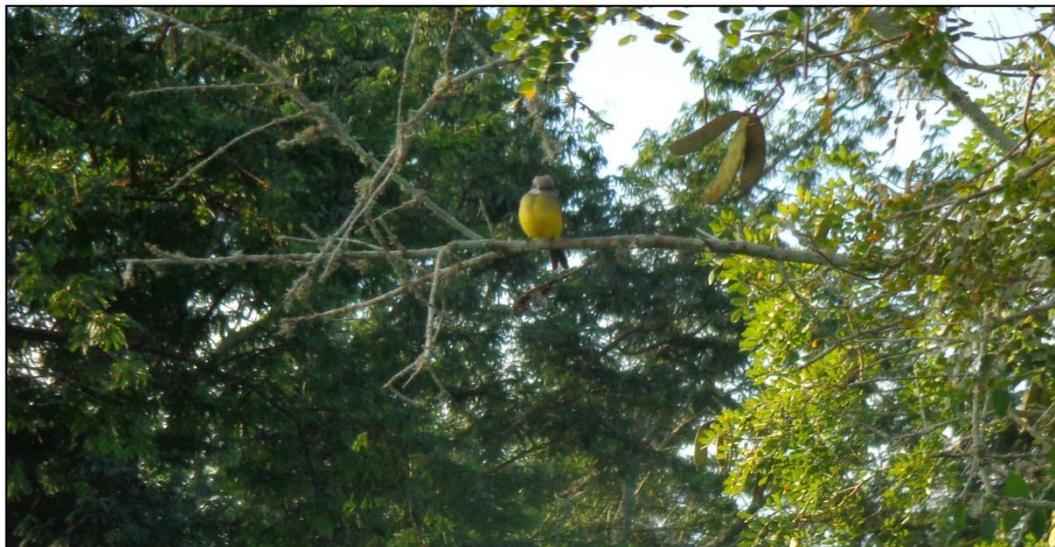
A fonte gerou dúvida entre os estudantes, pois não tinham certeza se poderiam considerá-la um elemento natural ou artificial, pois tratava-se de uma espécie de açude. Percebi empenho em participar da atividade e fotografar a paisagem inclusive dos estudantes desatentos às aulas expositivas. Nesta situação, a mediação da própria prática educativa desencadeou o levantamento de hipóteses pelos estudantes. O episódio da fonte foi rapidamente relacionado às transformações do espaço geográfico, conteúdo estudado em anos anteriores, principalmente no que tange às diferenciações entre paisagem natural e paisagem modificada.

Os estudantes também fotografaram morros no horizonte e referências que consideraram importantes e representativas para a escala local: o posto de saúde, a capela, o moinho, a associação de moradores e a escola. Alguns elementos foram relacionados à agropecuária: gado pastando, plantação de milho. Fotografaram também as flores nos jardins das casas e a praça, que, segundo eles, tratava-se de uma paisagem modificada. Além do cacto, quase todos registraram uma árvore acinzentada (figura 33), que diziam lembrar a caatinga, conhecida por livros, filmes, revistas e websites. A cor da árvore relacionava-se à ideia de uma mata branca em tempos de estiagem, porém, tudo à sua volta reverdecia, afinal, o trabalho de campo foi realizado no período chuvoso da região. Um dos alunos fotografou uma espécie de ave que acreditava ser um sabiá (figura 34) para representar a rica fauna da caatinga, pois na confecção dos desenhos, a maioria desenhou o jumento, gado morto ou ave de rapina como animais da fauna nordestina.

**Figura 33 – A árvore “do Nordeste”**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

**Figura 34– O sabiá**

**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

Ainda estávamos em campo, quando principiou um chuvisco. Retornamos prontamente à escola, antes da chuva forte. Na sala de aula recolhi as câmeras fotográficas e então iniciamos uma conversa sobre o trabalho de campo. De modo geral, os estudantes descreveram a atividade como uma experiência interessante e diferente das aulas anteriores. Alguns retardaram, queriam ficar mais tempo, mas a chuva nos compelia a retornar. O professor salientou a importância dos contrastes das fotografias com os desenhos e as imagens de caatinga do livro didático. A participação foi voluntária e sem reclamações por parte dos estudantes. No tempo restante da aula, conversamos sobre a Zona da Mata, traçando comparações com as características do Sertão, local onde estávamos.

O professor solicitou que eu utilizasse o mapa da região Nordeste para facilitar aos estudantes a localização das áreas de Zona de Mata e Sertão. Como anteriormente, mediamos a aula buscando instigar os estudantes a pensar, por meio de questionamentos, tais como: porque o clima da Zona da Mata é diferente do Sertão? Porque em uma sub-região predomina a Caatinga e em outra a Mata Atlântica? Assim, os estudantes compreenderam porque a Região possui aspectos físicos e culturais dissemelhantes e não generalizados como muitos acreditavam. Mediar a atividade desta maneira proporcionou resultados satisfatórios, pois os estudantes participaram ativamente da aula. Ocasionalmente, aconteceram alguns desacordos entre suas opiniões, movimento este que enriqueceu o debate e, de modo geral, despertou o interesse em participar da aula. Alguns trouxeram para discussão exemplos vistos no trabalho de campo para justificar suas opiniões sobre as diferenças entre Sertão e Zona da

Mata, principalmente no que tange à vegetação e às diferenças entre clima tropical úmido e semiárido:

*Estudante 5: A vegetação da Zona da Mata é mais densa, lá chove mais, o solo é mais rico.*

*Estudante 6: Lá chove mais, em Salvador por exemplo, lá está perto do mar, a água evapora mais.*

Ou seja, os estudantes relacionaram elementos de outras áreas, a exemplo da vegetação e condições climáticas do município de Salvador, com o que foi visualizado e problematizado na paisagem local,

Na semana seguinte foi realizada a terceira atividade com os registros fotográficos coletados durante o trabalho de campo.

### **3.3.1 Outros olhares sobre a Caatinga**

No dia agendado para continuarmos a atividade, ao chegar à sala de aula os estudantes perguntaram:

*Estudante 1: Vamos continuar a atividade das fotos, né?*

*Estudante 2: Professora, a senhora trouxe as fotos?*

A maioria dos grupos lembrava-se de cada foto que tinha registrado durante o trabalho de campo:

*Estudante 3: Cadê a foto do posto?*

*Estudante 4: Olha, essa foto foi eu que tirei.*

Perguntei-lhes se sabiam o que é um cartão-postal. Apenas uma estudante respondeu afirmativamente. Então expliquei-lhes e mostrei dois exemplos que comprei em Salvador - BA: em um deles, uma foto do Farol da Barra, no outro a vista dos municípios de Cachoeira - BA e São Felix - BA.

Ao mostrar os cartão-postais, imediatamente todos os estudantes reconheceram os lugares estampados, alguns inclusive comentaram que já haviam visitado ambos os lugares. Perguntei como eles imaginavam um cartão-postal da caatinga e se já tinham visto um de Santo Estevão – BA. A esta última pergunta a negativa foi unânime: nunca haviam visto um cartão-postal de Santo Estevão e provavelmente a caatinga seria estampada com um pé de cacto, árvores secas ou com a imagem da terra rachada. Propus a confecção de seus próprios cartões-postais com as fotografias da atividade de campo. As fotos restantes poderiam compor um cartaz coletivo: na turma A o intitulei de “Olhares sobre a Caatinga”, na turma B propuseram “Outros olhares sobre a Caatinga”.

Durante a confecção do cartaz e dos postais, os estudantes trabalharam coletivamente, um cooperando com o outro, ajudando os colegas, dividindo tarefas e, por incrível que pareça, não perguntaram se seriam avaliados, ou se atribuiríamos nota para as atividades. Estavam concentrados na estética do cartão-postal e dos cartazes (figura 35). Alguns prontamente escreveram mensagens no verso do cartão-postal para entregar a alguém e mostrar a bela foto tirada da Caatinguinha. Esta atividade proporcionou além da motivação em aprender, a experiência lúdica coletiva (Luckesi, 2014). Na dimensão pedagógica, o trabalho em grupo propulsionou mediações (entre os próprios estudantes) e estímulos à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

**Figura 35 – Estudantes confeccionando cartão-postal e cartazes**



Fonte: Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

*Estudante 5: Ai que lindo, vamos ficar com os cartões? Vou enviar para minha amiga.*

*Estudante 6: Vou enviar esta foto para meu pai que está em São Paulo.*

*Estudante 7: Posso pintar a borda do cartaz com giz de cera?*

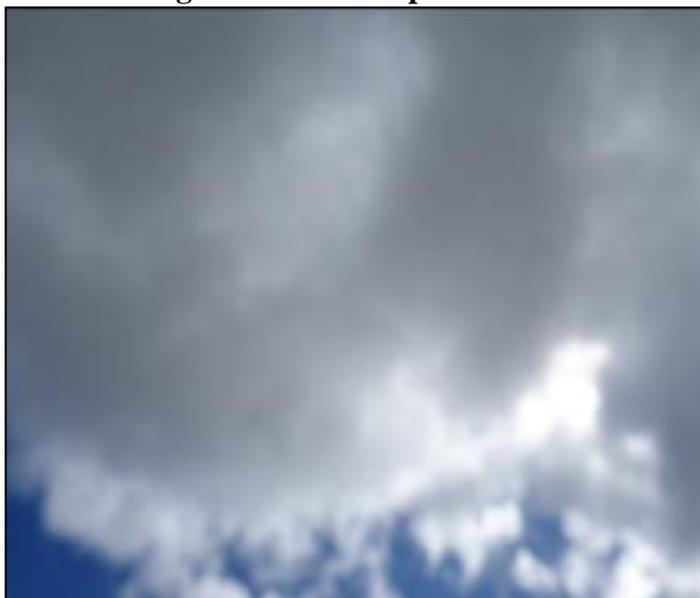
*Estudante 8: Será que se colocar as fotos assim fica bom?*

Segundo os estudantes, confeccionariam seus postais mostrando a Caatinga verde, rica em biodiversidade. Como estava no período chuvoso, quando realizamos o trabalho de campo, os estudantes começaram a delinear outras concepções da região Nordeste. Ao observarem a vegetação da Caatinga notaram que a mesma apresenta características diferentes a depender da época do ano e, como contraponto aos desenhos representando a seca, os estudantes escolheram utilizar as fotografias da paisagem com tons esverdeados após as chuvas e nuvens carregadas (Figura 37) para estampar os cartão-postais (Figura 36) e para mostrar aos colegas suas concepções de Região Nordeste.

**Figura 36– O Verde na Caatinga**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

**Figura 37 – O Tempo Chuvoso**

Fonte: Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

Com as fotografias registradas durante o trabalho de campo, os estudantes empenharam-se em mostrar um Nordeste com áreas verdes, chuvas e uma Caatinga que não tem aspecto de seca durante todo o ano, como mostra o cartaz da figura 38. Esta atitude ilustra o ponto de libertação de estereótipos, um dos pontos que auxiliam na formação das crianças proposto por Antunes (2003) Essa reconstrução das concepções é notória nos diálogos a seguir:

**Figura 38 - A Biodiversidade da Caatinga**

Fonte: Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

*Estudante 11: Olhares sobre a Caatinga. moinho de milho, a fauna, a vegetação da Caatinguinha, o coqueiro.*

*Estudante 15: A escola, plantação de milho, espaço de pastagem, a caatinga.*

*Estudante 11: A cerca, a flora, alta depressão, igreja da Caatinguinha.*

*Camila: Os demais estudantes também podem responder. O que há de diferente entre estas fotos e as fotos que observamos no livro didático, sobre o Nordeste?*

*Estudante 11: A vegetação?*

*Estudante 17: Esta daí está verde e no livro está tudo seco.*

*Turma: Êêêê !*

*Estudante 11: A vegetação, está certo professora?*

*Camila: No livro geralmente mostra a vegetação seca, mas o que vimos no campo? A caatinga é só seca?*

*Turma: Não!*

*Estudante 13: Hoje está verde.*

*Camila: Lembra-se do que falamos? No período da estiagem ela fica com aspecto seco, mas no período das chuvas ela revigora. Ela é rica em...*

*Turma: Biodiversidade*

*Camila: O que a Estudante 17 falou tem fundamento. Estas fotos do livro estão mostrando apenas a caatinga seca, mas no trabalho de campo vimos que a caatinga também fica verde. Se mostrarmos esta foto para uma pessoa que só conhece a caatinga através do livro, ela vai dizer que essa foto que vocês tiraram é da Caatinga?*

*Turma: Não!*

*Camila: Ou seja, a caatinga não é só verde ou só seca. Vai depender da época do ano que a foto foi tirada. Alguém mais quer comentar o trabalho dos meninos?*

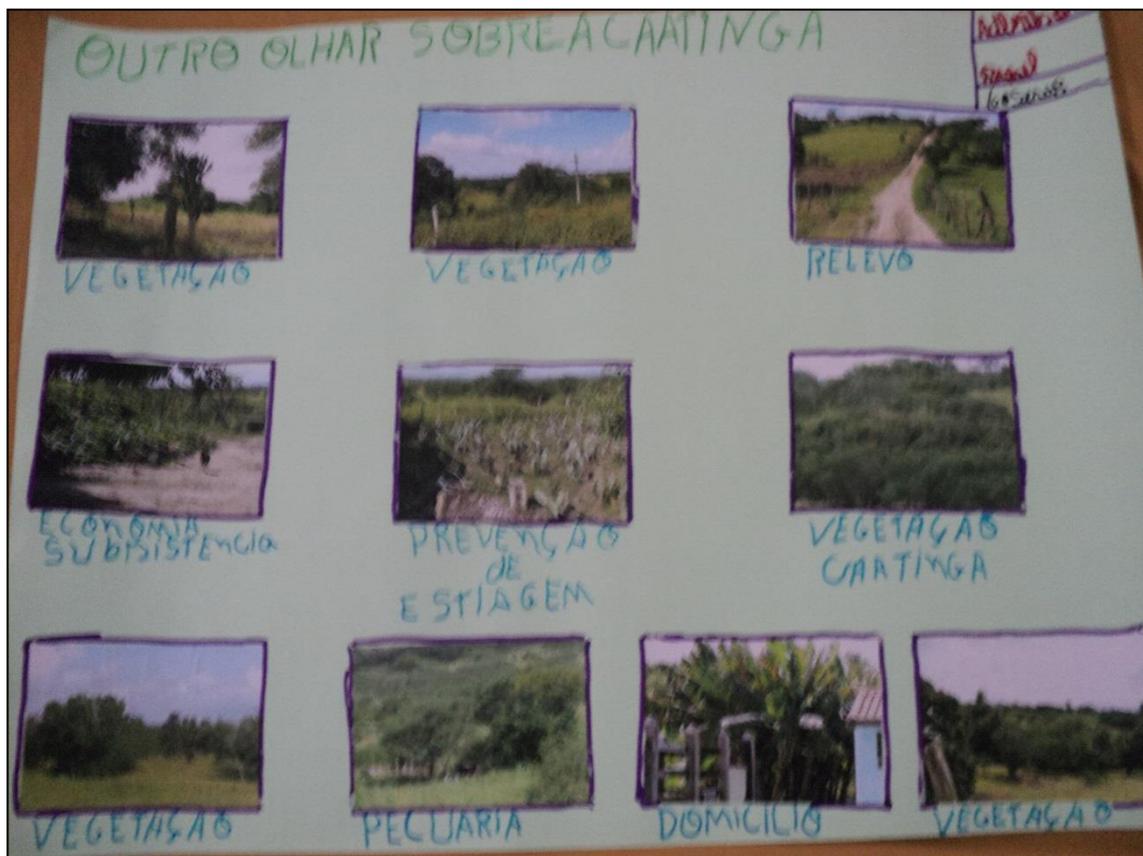
*Turma: Não!*

*Estudante 13: Está muito bonito!*

No cartaz produzido por este grupo as imagens foram categorizadas em: fauna, flora, economia, relevo e ícones da escala local - a exemplo da escola e da capela. Diferenças entre a imagem da caatinga seca e da caatinga em período chuvoso foram realçadas: a árvore cinza (figura 38) foi inserida e denominada como caatinga, conjuntamente à paisagem verde indicando a vegetação da Caatinguinha.

Os estudantes da turma B optaram por intitular os cartazes como “Outros olhares sobre a caatinga” justamente para ratificar a mudança de concepção após o trabalho de campo como mostra a figura 39 e a apresentação dos estudantes 18 e 19:

**Figura 39 – Outro olhar sobre a Caatinga**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

**Estudante 18:** *Vegetação é um lugar onde possui árvores... Como é?*

**Camila:** *Mostre a foto, explique a legenda e diga por que você tirou essa foto e colocou a legenda.*

**Estudante 18:** *Ahh!*

**Camila:** *E o que tem relação com o conteúdo que estamos estudando?*

**Estudante 18:** *Essa imagem, tirei esta foto porque as pessoas acham que a zona rural é só Caatinga e não é só Caatinga.*

Neste momento o professor reclama, pois alguns dos estudantes estão conversando enquanto o grupo está apresentando.

**Estudante 19:** *Já está gravando é, professora? Vocês agora vão ser tudo filmado.*

**Professor:** *Certo, mas agora como você prova pra gente e para seus colegas que a caatinga não é somente seca, que o semiárido não é só caatinga?*

**Estudante 18:** *Olha aqui o pé de castelo, de juá, mandacaru, os matos verde. Não é só caatinga que vê na imagem.*

**Camila:** *Por exemplo, se você pegar a imagem que colocamos na avaliação, que tinha duas fotos. Comparando a foto da caatinga seca com essa daí, qual é a diferença?*

**Estudante 18:** *Tem muita diferença, porque a de lá está muito diferente dessa daqui.*

**Camila:** *Mas o que está diferente?*

**Estudante 18:** *Está tudo seco.*

**Camila:** *Mas ela é só seca ou é verde?*

**Estudante 18:** *Tem mais Caatinguinha do que as outras árvores.*

**Camila:** *É, porque a Caatinga não é apenas aquele aspecto seco, em determinada época do ano. Este local onde realizamos o campo foi na época da estiagem ou no período chuvoso?*

**Estudante 18:** *Num período chuvoso!*

**Camila:** *Por isso ela está o quê? Verde, diferenciada. No livro deveria estar assim né, os dois períodos nas duas fotos. Mas fica parecendo que a Caatinga ela é só seca e não é? E as demais fotos aí, têm o quê?*

**Estudante 18:** *Economia, aqui nesta imagem está mostrando o pé de banana, é... mamão, pé de abóbora.*

**Camila:** *E porque está foto está aí? Porque você tirou esta foto? O que você queria mostrar com ela?*

**Estudante 18:** *Eu queria mostrar aqui que é criação de animais, galinha.*

**Camila:** *Ah! Está ligado à economia, no caso?*

**Estudante 18:** *Essa plantação de quiabo, essa plantação de palma, é para no tempo seco dar para os animais.*

**Estudante 18:** *Vamos meu filho, agora é tu! Você quer que eu fale tudo é? (se referindo ao estudante 20, que também está no grupo)*

O estudante 20 apenas ratifica os elementos que o estudante 18 já havia apontado como elementos da vegetação, economia e relevo.

**Camila:** *Então no cartaz está mostrando vegetação, economia e relevo, no caso aí que você falou. Não é isso? Mais alguma coisa?*

**Estudante 18:** *Não, está bom demais! Por hoje já dá.*

**Turma:** *(aplausos)*

O Estudante 18 não participou da atividade de confecção dos desenhos, pois faltou à aula, no dia da primeira atividade, mas teve acesso aos desenhos dos colegas, bem como aos comentários que pululavam entre eles durante as demais práticas educativas. O Estudante 18, ao apresentar as fotografias, mostrou-se incomodado com a generalização que geralmente acontece sobre a área de caatinga como local seco e sem prosperidade. Para ele, seria melhor mostrar que também existe biodiversidade e economia na Caatinga. Esta perspectiva também foi apontada pelo grupo que apresentou o cartaz exposto na figura 40.

**Figura 40 - Cartaz produzido por alunos com outro olhar sobre a Caatinga**



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

**Estudante 1:** Bem, como vocês estão vendo o tema já fala outro olhar sobre a caatinga. Que dizem que a caatinga é só seca, e não tem pecuária, que não tem relevo, que não tem vegetação de caatinga. E a caatinga tem tudo isso. Tem a jurema, tem o pé de mandacaru que aqui está chuvoso, tá bem verde.

**Estudante 2:** Aqui é a criação bovina, aqui é a plantação de capim, mostrando o relevo, a jurema e a vegetação da caatinga.

**Estudante 1:** Fala professora o que temos que falar mais?

**Camila:** Comparando essas fotos com as que vemos no livro e com as daquela atividade com desenhos, o que têm de diferente aí?

**Estudante 1:** O que têm de diferente é que nas outras imagens, estava numa época muito seca e nesta daqui está numa época chuvosa com muito verde.

**Camila:** *E comparando os desenhos que vocês fizeram? Tem alguma coisa semelhante?*

**Estudante 1:** *Não! Não tem nada de semelhante. O desenho super diferente do que a gente fez. Tem pecuária, tem relevo, tem vegetação de caatinga. E nos desenhos que a gente fez não tinha nada disso.*

**Turma:** *(aplausos)*

Na apresentação dos Estudantes 1 e 2, a ênfase foi dada para o fato da caatinga também contar com atividades como agricultura e pecuária. Quando eles apresentaram os desenhos durante a primeira prática educativa (figura 11), levantaram questões relacionadas à seca e ao fato da Caatinguinha estar ou não na Região Nordeste, pois seus desenhos traziam o fenômeno da seca e na localidade da escola chovia por aproximadamente uma semana. Conforme o diálogo a seguir entre os estudantes 3, 5, 6, 7 e 8, também aconteceram movimentações nas concepções:

**Camila:** *E se pensarmos naquele primeiro dia, no qual vocês fizeram os desenhos, e hoje depois das atividades: o que vocês entendem sobre a região Nordeste?*

**Estudante 5:** *Eu mudaria tudo!*

**Estudante 6:** *Eu faria diferente. Que é seco.*

**Estudante 8:** *Não! O Nordeste não é seco.*

**Estudante 7:** *O Nordeste não é só seco não! É porque no período de chuva a mata fica toda verde e no outro período ela fica toda seca. Por isso que, às vezes, acham que a zona rural é só mata branca e não é só isso.*

**Camila:** *E o pessoal que fez os desenhos, se a gente fizesse esta mesma atividade hoje, vocês acham que teria diferença nos desenhos?*

**Turma:** *Sim!*

**Estudante 3:** *Teria, ia mudar alguma coisa.*

**Estudante 8:** *Eu ia desenhar o gavião lá.*

**Camila:** *O que vocês desenhariam de diferente?*

*Estudante 7: O gavião*

*Estudante 5: O relevo, a caatinga, a Caatinguinha.*

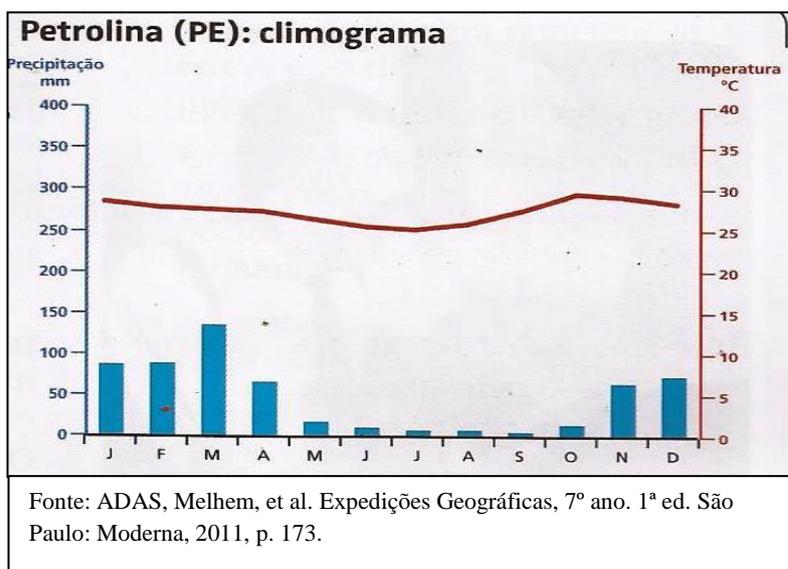
*Estudante 3: O mandacaru.*

*Estudante 5: O umbu que pegamos no caminho, a vaca, os bezerrinhos.*

Estas concepções, apresentadas pelos estudantes, ressoou na avaliação escrita, denominada teste, realizada após o desenvolvimento das práticas educativas com desenho e fotografia, principalmente nas questões a respeito da sub-região Sertão e sobre a vegetação Caatinga.

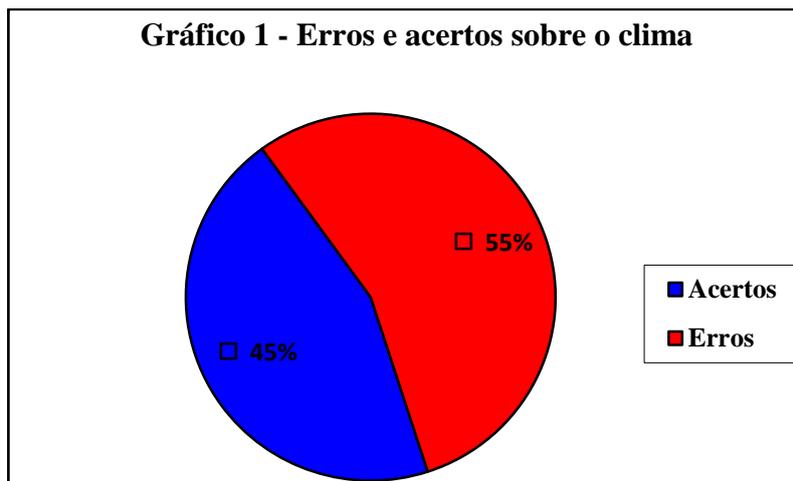
No tocante ao clima, foi solicitado aos estudantes, a análise de um climograma da seguinte maneira:

**Analise o climograma e assinale a questão que indica tipo de clima representado.**



- a) Clima Polar
- b) Clima Tropical Semiárido
- c) Clima Equatorial
- d) Clima Subtropical
- e) Clima Tropical Úmido

Nesta questão do teste, o número de erros superou o de acertos, pois dos 40 estudantes que realizaram a atividade, 22 acertaram e 18 erraram a questão como mostra o gráfico 1.



**Fonte:** Trabalho de campo realizado em agosto de 2015

Durante a correção conjunta com a turma, os estudantes que acertaram a questão comentaram que se basearam nas características que lembraram em relação ao volume de chuvas e a temperatura, pois entenderam que o volume de chuva é maior em determinada época do ano. Os estudantes que erraram ainda estavam confusos, pois acharam muito grande o volume de chuvas para um clima tropical semiárido. Ou seja, ainda havia resquícios do estereótipo do Nordeste que está longe e não chove nunca.

Em outra questão, um excerto de um texto falando de um tipo de vegetação foi indicado e os estudantes deveriam identificar o tipo de vegetação descrita:

**Leia o texto a seguir e assinale a alternativa que contém o tipo de vegetação descrita no texto.**

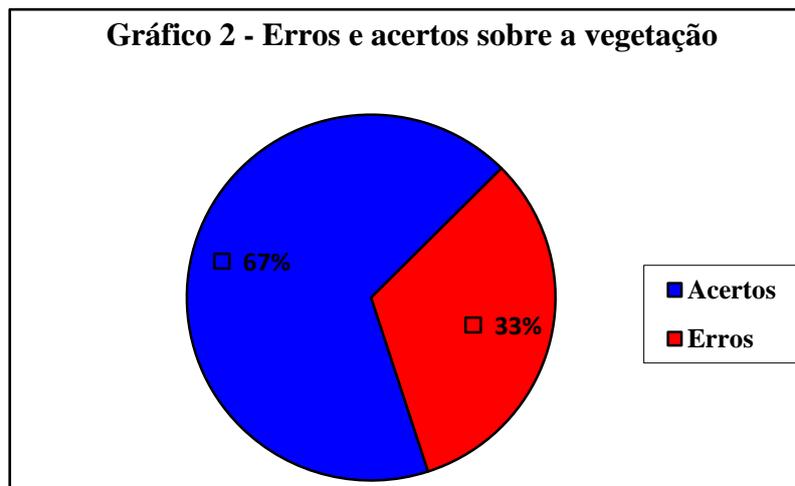
“[...] é a vegetação predominante no Sertão e em parte do Agreste nordestino. Ela ocupa as áreas de clima semiárido, resistindo às secas por meio das adaptações naturais. Para evitar a perda de umidade, muitas plantas perdem suas folhas; outras apresentam espinhos. Além disso, muitas espécies armazenam grande quantidade de água nos caules ou nas raízes, para utilizá-la nos períodos mais secos.

Embora apresente um aspecto cinzento e aparentemente sem vida nas estiagens [...] é bastante variada, o que pode ser bem mais observado após as chuvas, quando as plantas se tornam verdejantes.”

**Fonte:** LEVON, Boligian...[et al]. **Geografia espaço e vivência:** a organização do espaço brasileiro, 7º ano. 3ª ed reform. São Paulo: Atual, 2009, p. 84.

- a) Mata Atlântica
- b) Mata dos cocais
- c) Caatinga
- d) Cerrado
- e) Campos Sulinos

Na questão sobre a vegetação, dos 40 estudantes que realizam o teste, 27 acertaram e 13 erraram como mostra o gráfico 2. Os estudantes que acertaram disseram que levaram em consideração as lembranças dos desenhos representando a caatinga no período da estiagem e das fotografias do campo representando a vegetação após as chuvas. Os estudantes que erraram alegaram ter confundido as características descritas no texto com as da Mata Atlântica.



Foi solicitado também que os estudantes observassem e indicassem as diferenças entre duas imagens da Caatinga: uma no período de estiagem, outra no período chuvoso:

**A partir de seus conhecimentos sobre a caatinga, indique e explique a diferença entre as imagens abaixo.**



Fonte: ADAS, Melhem, et al. Expedições Geográficas, 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 152.



Fonte: Trabalho de campo, 2015.

*Estudante 21: A primeira mostra que não chove há muito tempo, está seco e só tem o mandacaru que está verdejante. Na segunda imagem é um lugar que choveu muito: os matos estão verdes, está bom para criar animais, um lugar úmido.*

*Estudante 20: A primeira imagem é o sertão na seca, já a outra imagem é quando está verde, chovendo e com clima mais chuvoso.*

*Estudante 13: Na primeira imagem a caatinga aparenta ser um tempo que não chove muito e que as árvores soltam suas folhas e as raízes se aprofundam na busca de água, e na segunda imagem está um pouco mais chuvoso em que as raízes não precisam se aprofundar muito e nem as folhas caem rápido.*

Mesmo não tendo a informação de que tipo de vegetação se tratava, a maioria dos estudantes conseguiu indicar a Caatinga, mas em diferentes épocas do ano, evidenciando que não reconstruíram a noção de região Nordeste apresentada na atividade com os desenhos. Nesta questão alguns estudantes também confundiram a vegetação que estava verde com a Mata Atlântica.

Esta avaliação escrita foi importante para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e os conceitos apreendidos pelos estudantes após o desenvolvimento das duas primeiras práticas educativas. As dúvidas que ainda insistiam puderam ser mobilizadas na aplicação do jogo que será abordado o item a seguir.

### **3.4. O Uno Geográfico e as sub-regiões do Nordeste**

A ideia inicial era utilizar o jogo como atividade de revisão para os estudantes relembrem os conteúdos antes da realização do teste e também enfatizar os conteúdos respeito das Sub-regiões da Região Nordeste, mas por conta do calendário escolar, o teste foi aplicado na semana posterior à apresentação dos cartazes e o jogo, uma semana após o teste.

No dia da aula combinada para o desenvolvimento do jogo, cheguei na sala de aula junto com o professor de Geografia e coloquei as caixinhas do jogo em cima da mesa. Tão logo fiz isso, percebi os olhares e a curiosidade dos estudantes:

*Estudante 1: Professora, o que são essas caixas?*

*Estudante 2: A senhora trouxe presentes pra nós?*

Antes de explicar a dinâmica do jogo, solicitei que se organizassem em grupos de 4 ou 5 pessoas e distribuí para cada grupo as caixas contendo as cartas do baralho. Perguntei se alguém já havia brincado com o jogo *Uno*. A maioria disse que não, mas alguns afirmaram tê-lo jogado tanto com cartas de papel quanto na versão digital em smartphones ou microcomputador. Vale destacar que os que já conheciam o UNO, tiveram mais facilidade para jogar esta versão do jogo.

Cada caixa continha, além das cartas, as regras do jogo, as quais expliquei também em cada um dos grupos. Atentei-me para auxiliá-los nas dúvidas do decorrer da partida. O professor de Geografia também contribuiu no processo de mediação durante o desenvolvimento do jogo. Ele, quando não tinha certeza das regras, me consultava e me encaminhava ao respectivo grupo para sanar as dúvidas dos estudantes. Durante a primeira rodada, alguns estudantes tiveram dificuldades com os regulamentos, mas depois de algumas explicações, o requisitar por dúvidas deu lugar ao concentrar no jogo. Conforme manuseavam as cartas de baralho da sub-região sertão, reconheceram algumas das fotografias da atividade de campo. O desejo e o desafio de vencer a partida fortaleceram-se gradualmente e um clima de competição instaurou-se entre eles.

Recei que pudessem não gostar do jogo, pois quando falei do *Uno* eles se animaram, mas ao explicitar tratar-se de uma versão com o conteúdo das sub-regiões do Nordeste enfadaram-se. No entanto, no decorrer da aula tal clima trasladou para um entusiasmo que transtornou o tempo, de modo que nem mesmo o percebemos passar: entre eles não ouvi as habituais contagens regressivas para o ressoar do sinal do intervalo. No tilintar do sino, pelo contrário, queriam continuar as partidas.

**Estudante 3:** *Professora, logo agora que eu estava ganhando.*

**Estudante 4:** *Mas eu ainda não ganhei.*

Alunos habitualmente dispersos ou conversadores devotaram-se às partidas. Adrenalina, prazer funcional (MACEDO et. al. 2005), busca pela vitória e entusiasmo – movimentos que enleam mesmo os estudantes que não costumavam participar das aulas ou

se recusavam a trabalhar em grupo. No manusear das cartas também ouvi comentarem sobre as características da região Nordeste e sobre as Sub-regiões do Nordeste que haviam estudado nas aulas anteriores. Ao soar do sinal, recolhemos o baralho e o professor concordou em utilizar a primeira aula da semana seguinte para mais uma rodada de UNO.

Na semana seguinte, como combinado, mais uma rodada do jogo no início da aula. Mal entramos na sala, os estudantes prontamente perguntaram se eu havia levado o jogo. Dividimos os mesmos grupos da aula anterior. Desta vez eles já conheciam a dinâmica e não me procuraram tanto para esclarecer dúvidas a respeito do jogo. Quanto mais ganhavam, mais partidas os estudantes queriam jogar. No fim de contas, novamente rarefez-se o tempo. Os estudantes queriam que eu deixasse com eles o jogo para que pudessem jogar outras vezes e em outras ocasiões.

Na conversa que tive com os estudantes sobre as atividades, eles disseram:

*Estudante 2 : Eu achei interessante por causa do jogo que a senhora trouxe sobre o meio Norte, o Sertão.*

*Estudante 3: O que eu ia falar, é isso aí.*

*Estudante 4: E o Agreste.*

*Estudante 5: Achei importante que a senhora deu esse jogo pra nós brincarmos. E em cada carta tinha Agreste, Sertão, Meio Norte e Zona da Mata. E cada carta tinha um nome e um lugar representando cada lugar.*

*Estudante 6: O jogo tinha a ver com o assunto que fala das sub-regiões, mostrando Meio-Norte, Mata Atlântica.*

*Turma: Mata Atlântica? Meio Norte! (risos)*

*Camila: O que tinha no jogo que vocês gostaram tanto a ponto de passarem duas aulas jogando?*

*Estudantes 5 e 6: Porque a gente se divertiu, professora!*

*Estudante 7: Se divertiu e aprendeu.*

*Estudante 8: Eu não aprendi nada com esse jogo.*

*Estudante 6: Eu aprendi!*

*Estudante 8: Eu só me diverti!*

*Estudante 8: Vi só a vegetação do negócio lá!*

*Turma: (risos)*

*Estudante 8: Mas não tinha a vegetação mesmo? Vocês não enxergam não é?*

**Turma:** (risos)

**Estudante 5:** *Tem também as atividades que tinha a ver com o jogo que estavam falando das sub-regiões, no jogo e nas atividades.*

**Camila:** *E as outras atividades que a gente fez, do desenho, do trabalho de campo?*

**Turma:** Ah!!!

**Estudante 8:** *A gente aprendeu o que é caatinga. Pra mim era tudo mato seco e não é. Eu vi que tinha um verde ainda.*

**Turma:** (risos)

Deveras, o movimento desta atividade com o jogo surpreendeu-me. Do estranhamento ao aprazimento. Sem pensar, supuseram algo chato, sem o mesmo divertimento costumeiro do jogo UNO tradicional e estranharam a ideia de atrelar o jogo a um conteúdo temático. Mas, quando entenderam a dinâmica do jogo, começaram a desenvolver o prazer funcional (MACEDO et. al, 2005). O desafio de vencer mobilizou-os no decorrer das partidas. Ademais, perceberam nas imagens das cartas, interligações com os conteúdos mobilizados nas práticas anteriores. Nestas vias, o jogo contemplou tanto a função lúdica quanto a educativa.

A função educativa do jogo propiciou a revisão dos conteúdos relacionados às sub-regiões do Nordeste, pois nas cartas figuram imagens de aspectos físicos, sociais e econômicos do Sertão, Agreste, Meio Norte e da Zona da Mata. A função lúdica propiciou divertimento e desafio, pois os estudantes cada vez mais queriam jogar novas partidas para aumentar o número de partidas ganhas. Segundo Grandó (1995), “A competição inerente aos jogos garante-lhes o dinamismo, o movimento, proporcionando um interesse e envolvimento naturais do aluno e contribuindo para seu desenvolvimento social, intelectual e afetivo” (p. 155).

“A ludicidade do jogo é garantida na medida em que, para o aluno, o desafio está na própria ação e, vencer o jogo representa resolver o problema proposto” (GRANDÓ, 1995, 141). Levando essa afirmação da autora em consideração, destaco que durante a conversa sobre as impressões do jogo, chamou-me atenção quando o Estudante 8 afirmou ter apenas se divertido com o jogo, mas que nada aprendeu. Em seguida, diz ter entendido as características da caatinga e que este tipo de vegetação muda suas feições a depender da época do ano. Ou

seja, o estudante jogou de maneira espontânea (HUIZINGA, 2010), conseguindo passar pelas dimensões lúdica e educativa do jogo. (KISHIMOTO, 1994).

Tomando como base as vantagens e desvantagem do uso de jogos sistematizados por Grandó (2000), é possível elencar as possíveis vantagens em aplicar esse jogo para trabalhar o conteúdo das sub-regiões do Nordeste nas aulas de Geografia:

- Fixação dos conceitos já aprendidos nas atividades anteriores de uma forma motivadora para o aluno, pois durante as partidas os estudantes observavam características físicas e socioeconômicas das sub-regiões presentes nas imagens estampadas nas cartas;
- Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las, pois o jogo dispõe de cartas curingas que podem inverter a dinâmica da jogada, deste modo a carta deveria ser utilizada no momento oportuno para fazer que os demais jogadores não fossem os primeiros a eliminar todas as cartas;
- O jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe; pois para que o jogo aconteça é necessário que haja no mínimo dois jogadores. Esta atividade acabou agregando os estudantes que geralmente optam por realizar as atividades individualmente;
- A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos. O jogo motivou a participação de estudantes que ficavam quietos e às vezes dormiam ou se retiravam da sala antes do término da aula.

Além do jogo as outras práticas educativas também auxiliaram na construção dos conhecimentos científicos da temática Região Nordeste. No quadro 7, a seguir, foram sistematizadas tanto as evidências de ludicidade presentes na função lúdica, quanto as contribuições pedagógicas da função educativa.

**Quadro 7: Práticas educativas: reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste**

| <b>PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>  | <b>EVIDÊNCIAS DE LUDICIDADE</b>   | <b>CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS</b>   |
|---|---|--|
| <b>Atividade 1 –<br/>Desenhando<br/>concepções de<br/>Nordeste</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulo à criatividade;</li> <li>-Prazer funcional;</li> <li>- Ampliação de linguagens;</li> <li>-Simbolismo lúdico;</li> <li>- Desafio e surpresa;</li> <li>-Negociação de sentidos;</li> <li>- Expressão construtiva;</li> <li>-Tempo e espaço estabelecidos</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar conhecimentos espontâneos sobre o tema;</li> <li>- Estímulo à memória;</li> <li>-Criação de ícones para expressar pensamento;</li> <li>-Levantamento de diferentes pontos de vista.</li> <li>-Estímulo à ZDP</li> </ul> |
| <b>Atividade 2 -<br/>Trabalho de<br/>campo com<br/>fotografia</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbolismo lúdico;</li> <li>- Ampliação de linguagens;</li> <li>-Negociação de sentidos</li> <li>- Experiência coletiva;</li> <li>- Libertação de Estereótipos;</li> <li>- Expressão construtiva;</li> <li>-Formulação de hipóteses;</li> <li>-Tempo e espaço estabelecidos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em equipe;</li> <li>- Estímulo à ZDP</li> <li>- Aprendizagem de conceitos científicos;</li> <li>-Levantamento de diferentes pontos de vista.</li> </ul>  |
| <b>Atividade 3 -<br/>Outros olhares<br/>sobre a<br/>Caatinga</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulo à criatividade;</li> <li>- Ampliação de linguagens;-</li> <li>Experiência coletiva;</li> <li>- Libertação de Estereótipos;</li> <li>- Expressão construtiva;</li> <li>-Tempo e espaço estabelecidos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em equipe;</li> <li>- Estímulo à ZDP</li> <li>-Levantamento de diferentes pontos de vista.</li> </ul>  |
| <b>Atividade 4 -<br/>Avaliação<br/>Escrita</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de regras fixas</li> <li>-Tempo e espaço estabelecidos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diagnosticar conceitos científicos internalizados;</li> <li>- Diagnosticar erros de aprendizagem;</li> </ul>   |
| <b>Atividade 5 –<br/>Uno<br/>Geográfico</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de regras fixas;</li> <li>- Experiência coletiva;</li> <li>- Competição;</li> <li>- Participação voluntária;</li> <li>- Estímulo ao raciocínio para tomadas de decisões;</li> <li>- Prazer funcional;</li> <li>-Tempo e espaço estabelecidos</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulo à memória;</li> <li>-Revisão de conteúdos;</li> <li>- Fixação de conceitos;</li> <li>-Diagnosticar erros de aprendizagem;</li> <li>- Estímulo à ZDP</li> </ul>   |
| <b>Atividade 6 –<br/>Apreciação das<br/>práticas<br/>educativas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participação voluntária;</li> <li>- Expressão construtiva;</li> <li>- Formulação de hipóteses;</li> <li>-Tempo e espaço estabelecidos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de diferentes pontos de vista</li> </ul>   |

Elaboração: MEDEIROS, C. A. G., 2017.

Como mostra o quadro 7, as atividades contemplaram tanto a função lúdica quanto a educativa, algumas em maior proporção. Ressalto a influência dos fatores de motivação interna e a maneira como as atividades foram conduzidas. A motivação interna interfere, quando um determinado aspecto de uma atividade pode gerar desconforto para o estudante, como, por exemplo, falar em público para um estudante tímido.

A maneira de condução das práticas também influenciou, desde a escolha dos materiais e locais até as regras estabelecidas nas discussões em sala de aula. Segundo Vygotsky (2007) o ser humano relaciona-se com o mundo de maneira mediada seja direta ou indiretamente. Nesta sequência de práticas educativas, as atividades como o desenho, jogo e a fotografia, estabeleceram mediação entre os estudantes e o espaço (mundo) local que os estudantes habitam, pois despertou interesse de conhecê-lo mais de perto, como também desencadeou jogos de ideias entre os estudantes, levando-os a formular hipóteses com base nos exemplos que eram de seu conhecimento.

Os estudantes procuraram mostrar por meio das fotografias que o Nordeste também possui áreas verdes e chuvas, e, que a caatinga não tem aspecto de seca durante todo o ano. Ao confeccionar os cartazes, o título “Outros olhares sobre a caatinga” enfatizou a mudança de concepção quando se referiam às atividades com desenho. Esta situação exemplifica o ponto de libertação de estereótipos, um dos pontos propostos por Antunes (2003) que auxilia na formação das crianças.

Acerca da dimensão educativa, ambas as atividades proporcionaram ensino e aprendizagem da temática trabalhada, pois os estudantes modificaram a maneira de pensar e de olhar a difusão dos estereótipos de região Nordeste. Outrossim, aprenderam sobre conteúdos relacionados ao clima e à vegetação conforme demonstraram na avaliação escrita. Na roda de apresentação dos desenhos, os estudantes contestaram se o local onde moram estaria realmente localizado na região Nordeste, pois ao olhar o cenário ao seu redor, percebiam que este diferia de seus desenhos. Assim percebi o pilar da ludicidade na dimensão pedagógica indicada por Negrine (2008).

As práticas possuíram espaço, tempo e regras definidos (Huizinga 2010) e isto foi importante para possibilitar a sistematização da construção dos conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos dos estudantes, pois uma atividade complementou a outra. Nas atividades de desenho e fotografia estabelecemos regras flexíveis e não era o intuito ter um vencedor ao fim da atividade. Mas no jogo, as regras foram fixas e o objetivo que estimulou a competição era justamente a existência de um vencedor no fim da partida. A avaliação escrita

também contou com regras fixas e os estudantes se sentiram motivados pelo desejo de acertar o maior número de questões possíveis para alcançar uma boa nota.

O simbolismo lúdico e a expressão construtiva foram de fundamental importância para o levantamento de diferentes pontos de vista sobre o tema Região Nordeste que conseqüentemente contribuiu para o diagnóstico dos conceitos espontâneos e construção dos conceitos científicos. De acordo com Dominguez (2006), ao disponibilizar diversos recursos, como ocorreu nesta sequência de práticas educativas, o professor possibilitará ao estudante “brincar com ideias, livremente” (p. 170), proporcionando assim, um contexto favorável para a troca de ideias, negociações de sentido e ressignificações (DOMINGUEZ, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar as contribuições da ludicidade nos processos de reconstrução e desconstrução de concepções de Região Nordeste. Para tanto, elaborei uma sequência de práticas educativas, com diferentes linguagens. Num primeiro momento, identifiquei conceitos espontâneos e concepções dos estudantes acerca do tema, para, posteriormente, problematizá-los no decorrer das práticas educativas.

Qual o papel da ludicidade neste processo de desconstrução e reconstrução de concepções? A hipótese é que a ludicidade pode estar presente em diferentes contextos geográficos e, da mesma maneira, estimular importantes fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tais como: imaginação, criatividade, ampliação de repertório de linguagens, elaboração e problematização de diferentes pontos de vista e trocas de experiências. Deste modo, procurei elaborar e mediar a sequência de práticas educativas buscando promover interações entre os estudantes que induzissem negociações de sentidos entre eles. A prática educativa com desenhos, por exemplo, propulsionou discussões sobre diferentes concepções, hipóteses e pontos de vista, ressaltando diferenças entre o Nordeste representado nos desenhos e o Nordeste da escala local, banhado pela chuva no decorrer das atividades. Estariam falando do mesmo lugar? Afinal, a paisagem Nordestina é árida ou verde? Estamos ou não na Região Nordeste? Esses questionamentos foram o ponto de partida para o desenvolvimento das práticas seguintes. Os resultados desta pesquisa demonstram que o desenvolvimento das práticas educativas contribuiu para que os estudantes conseguissem as respostas para tais questionamentos e também para aprenderem conteúdos relacionados às características físicas e socioeconômicas da referida região.

Na atividade com desenhos, os estudantes exercitaram a memória, utilizando-se de elementos imaginados por eles para retratar a Região Nordeste. A Estudante 1, por exemplo, utilizou-se da figura de uma “rosa envelhecendo” (figura 11), para representar o fenômeno da seca. Na apresentação dos desenhos em sala, os estudantes traçaram comparações acerca das características climáticas com as situações descritas nos desenhos, percebendo divergências das representações grafadas com os fenômenos climáticos que experienciados no local onde moravam. Isso demonstra que tal prática auxiliou na mediação e estímulo da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois desencadeou diálogo entre os estudantes e para a aprendizagem sobre o clima da região. Concomitantemente à feitura dos desenhos, traziam à baila elementos cotidianos, principalmente no que se refere às produções da escala local, pois os ícones locais (capela, escola, e posto de saúde) foram reproduzidos

com riqueza de detalhes (figuras 27, 28 e 29), se comparados com as fotografias desses lugares registradas pelos estudantes durante o trabalho de campo.

O trabalho de campo, exercitou a observação, levou-os a analisar e problematizar elementos da paisagem local, relacionando-os com outras escalas: desta via, é possível aferir tratar-se de uma atividade profícua para o ensino de Geografia. Nesta pesquisa, o trabalho de campo foi acompanhado de registros fotográficos, os estudantes estavam livres para fotografar o que julgassem interessante e relacionado ao tema que estávamos trabalhando. A atividade produziu neles um envolvimento lúdico, pois sentiram-se desafiados a registrar outra perspectiva de Nordeste, fugindo dos estereótipos representados em seus desenhos. A ação lúdica de contemplar a paisagem local e registrar tal paisagem na fotografia desempenhou também a função educativa, pois possibilitou acesso ao conhecimento de características físicas e socioeconômicas da Região Nordeste na paisagem local.

Com as fotografias produzidas em campo e alguns materiais disponíveis, os estudantes exercitaram a criatividade elaborando cartazes e cartão-postais, evidenciando outro(s) olhar(es) sobre a Caatinga. Durante as apresentações dos cartazes, os estudantes demonstraram um olhar mais crítico, passando a conceber o espaço nordestino como um espaço dotado de diversidade, não mais generalizado pelo fenômeno da seca.

Algumas das fotografias também foram utilizadas para estampar algumas cartas da sub-região Sertão, do jogo de cartas *Uno Geográfico*. Os estudantes reconheceram as imagens, que induziram recordações de aspectos da Região Nordeste mobilizados durante as apresentações dos cartazes e o trabalho de campo. O jogo, como as demais atividades desenvolvidas, estimularam a Zona de Desenvolvimento Proximal e mediaram a produção de conhecimentos pelos estudantes. O envolvimento lúdico na atividade, o prazer funcional e o desafio de cumprir as regras, (as preestabelecidas ou as criadas por eles durante o desenvolvimento da prática) propulsionaram questionamentos e buscas por respostas e descobertas relacionadas ao tema.

Percebi maior recorrência da literatura acadêmica sobre ludicidade e educação em pesquisas no campo da Educação Infantil e das disciplinas escolares de Educação Física, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, as quais enfocam na maior parte das vezes o protagonismo lúdico, as brincadeiras e os jogos. Nesta pesquisa utilizei o jogo pedagógico e também outras atividades e linguagens que também proporcionaram experiências lúdicas. Nesta via, corroboro do pensamento de que a ludicidade pode se fazer presente em diferentes contextos geográficos e culturais (HUIZINGA, 2010; LUCKESI, 2014).

Para tanto, principalmente por estarmos tratando da ludicidade em contexto escolar, destaco a mediação feita pelo professor, não apenas no momento do diálogo, mas ao longo de todo o processo educativo, possibilitando ao estudante o acesso aos conteúdos. O professor media por meio da seleção dos materiais a serem utilizados, pela maneira que os apresenta aos estudantes, como organiza e prepara o ambiente, como conduz as atividades e estimula a manifestação de diferentes linguagens (DOMINGUEZ, 2006). Trago como exemplo a realização do trabalho de campo, pois sua condução e a escolha da época a ser realizado interferiu sobremaneira nos resultados. Caso o realizássemos no período da estiagem, a vegetação local semelharia as paisagem ilustradas na produção dos desenhos, assim, provavelmente o debate acerca dos estereótipos da região Nordeste teria encaminhamentos diferentes, provavelmente ratificaria uma concepção estereotipada de Nordeste; perderíamos a chance de explorar a vegetação no período chuvoso, experiência esta que proporcionou percepções discordantes dos estereótipos.

Este estudo traz limitações e retrata a realidade escolar de um contexto específico. Deste modo, as práticas educativas desenvolvidas nesta pesquisa são possibilidades que podem vir a contribuir no processo de construção dos conceitos geográficos a partir de experiências lúdicas. As linguagens utilizadas neste estudo são dotadas de potencialidades lúdicas, pois estimulam os estudantes a pensarem, criarem, problematizarem enquanto desenham, observam a paisagem, escolhem elementos a serem fotografados, ou analisam os elementos das sub-regiões do Nordeste estampados nas cartas do *Uno Geográfico*. As atividades desencadeiam interações verbais que podem ser utilizadas para debater conteúdos escolares. Nesta pesquisa, a problematização em torno de quais características físicas e socioeconômicas se enquadram para designar o que pode ser Região Nordeste e Caatinga.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNUIR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Layola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa e Ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

A. Constante, C. Vasconcelos 2010. **Actividades lúdico-práticas no ensino da geologia: complemento motivacional para a aprendizagem**. *Terræ Didactica*, 6(2):101-123<<http://www.ige.unicamp.br/terraedidactica/>>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop (Coaut. de). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning. 2002.

CÉSAR, J. M; SILVA, F. H. da; BICALHO, Pedro P. G. de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTUP, V. e TEDESCO S. (org). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. (v.2)

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p.185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COMPIANI, M.; CARNEIRO, C. D. R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1993.p. 90-98.

CONSTANTE, A.; VASCONCELOS ,C. 2010. **Actividades lúdico-práticas no ensino da geologia: complemento motivacional para a aprendizagem**. *Terræ Didactica*, 6(2):101- 123.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. **Rodas de ciências na educação infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desenhos, palavras e borboleta na educação infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos**. 2006. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FURTADO, J.C. **O Papel do professor na negociação de sentidos**. Revista Língua Portuguesa, Virtual, p. 26-29, fev. 2015.

GALO, Silvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17 – 41.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Espaço migrante: entre enunciações e olhares**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2010.

GRANDO, Regina Celia. **O Jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000223718>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 1994.

LEAL, Luiz A. B.; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade, cultura e formação de professores na área musical. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, p.59-75, 2015. ISSN: 2359-246X

LISBOA, A. **Olhares sobre o lúdico**. Florianópolis: Traços e capturas, 2012.

LOPES, M. C. Design de ludicidade uma entrevista com Conceição Lopes. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, p.137-156, 2015. ISSN: 2359-246X

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e Atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: <[www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br)> . Acesso em Março de 2017.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia S. e PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MASSA, Monica de S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015. ISSN: 2359-246X

MEDEIROS, C. A. G.; CAZETTA, V. Concepções de Nordeste: desenhos e subjetividades maquinais. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL “A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS”, 12. 2015, Uberlândia. Anais...Uberlândia: 2015. Disponível em: <[http://www.geoimagens.net/#!/\\_\\_anaiscieig/page-23/vstc3=camilavaleria](http://www.geoimagens.net/#!/__anaiscieig/page-23/vstc3=camilavaleria)> . Acesso em 04 jan de 2017.

MEIRELLES, Renata. **Território do Brincar: diálogos com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia**: contribuição para uma geografia escolar crítica. 2005. iv, 158 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104334>>. Acesso em 16 de agosto de 2015.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus; Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.) **A ludicidade como ciência**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 23-44.

OLIVEIRA JR, Wenceslão Machado de. **A cidade (tele) percebida**: em busca da atual imagem do urbano. 1994. [250]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1995.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto alegre: Sulina, 2009, p.203-237.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. 2005, 403p. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SADE, C.; FERRAZ, G C. F; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. (v. 2) p. 66- 91.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Espaços lúdicos: brinquedoteca. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 57-61

SILVA, Luciana Gonçalves. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referenciais e localização espacial. In: CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 137-156.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

YANAZE, Leandro Key Higuchi. **Tecno-pedagogia: os aspectos lúdicos e pedagógicos da comunicação digital**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Artes e Comunicação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## APÊNDICE A – Avaliação Escrita

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 Serie/turma: 6<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_ Valor: 3,0 Nota \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA - III Unidade

Observe o mapa abaixo e responda as questões 1 e 2:



Fonte: ADAS, Melhem, et al. Expedições Geográficas, 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 144.

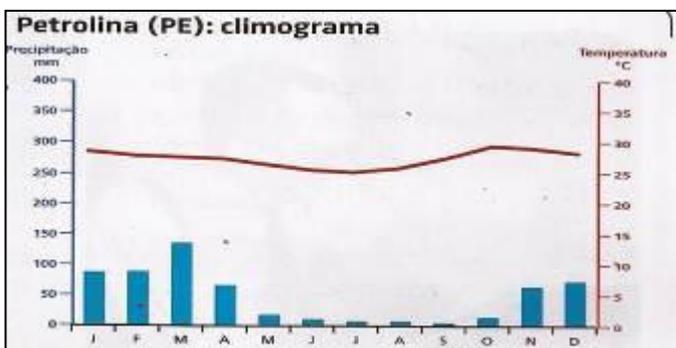
**1. Tendo por base as condições naturais, principalmente o clima, a Região Nordeste pode ser dividida em quatro sub-regiões naturais, denominadas: (0,4)**

- a) Zona da Mata, Recôncavo, Sertão e Mata Atlântica
- b) Sertão, Recôncavo, Litoral e Meio Norte
- c) Zona da Mata, Litoral, Sertão e Agreste
- d) Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte
- e) Sertão, Caatinga, Meio Norte e Mata dos Cocais

**2. Imagine que você fará uma visita as seguintes cidades: Salvador (BA), Feira de Santana (BA), Petrolina (PE) e São Luis (MA). Indique em qual sub-região do Nordeste está localizada cada cidade. (0,4)**

- Salvador (Ba): \_\_\_\_\_  
 Feira de Santana (Ba): \_\_\_\_\_  
 Petrolina (Pe): \_\_\_\_\_  
 São Luis (Ma): \_\_\_\_\_

**3. Analise o climograma e assinale a questão que indica tipo de clima representado. (0,5)**



Fonte: ADAS, Melhem, et al. Expedições Geográficas, 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 173.

- a) Clima Polar
- b) Clima Tropical Semiárido
- c) Clima Equatorial
- d) Clima Subtropical
- e) Clima Tropical Úmido

**4. Explique a expressão “existem vários Nordeste”. (0,4)**

---

---

---

---

**5. Sobre a sub-região Sertão escreva (V) para as afirmações verdadeiras e (F) para as afirmações falsas. (0,4)**

- ( ) Localiza-se entre o Agreste e o Meio Norte e se estende-se até o litoral setentrional do Nordeste.  
( ) Predomina o clima litorâneo úmido  
( ) Predomina o clima tropical semiárido  
( ) O relevo apresenta predomínio de praias e tabuleiros  
( ) A vegetação nativa é a caatinga, que na língua tupi significa “mata branca”

**6. Leia o texto a seguir e assinale a alternativa que contem o tipo de vegetação descrita no texto. (0,5)**

“[...] é a vegetação predominante no Sertão e em parte do Agreste nordestino. Ela ocupa as áreas de clima semiárido, resistindo às secas por meio das adaptações naturais. Para evitar a perda de umidade, muitas plantas perdem suas folhas; outras apresentam espinhos. Além disso, muitas espécies armazenam grande quantidade de água nos caules ou nas raízes, para utilizá-la nos períodos mais secos.

Embora apresente um aspecto cinzento e aparentemente sem vida nas estiagens [...] é bastante variada, o que pode ser bem mais observado após as chuvas, quando as plantas se tornam verdejantes.”

LEVON, Boligian...[et al]. **Geografia espaço e vivência**: a organização do espaço brasileiro, 7º ano. 3ª ed reform. São Paulo: Atual, 2009, p. 84.

- a) Mata Atlântica  
b) Mata dos cocais  
c) Caatinga  
d) Cerrado  
e) Campos Sulinos

**7. A partir de seus conhecimentos sobre a caatinga, indique e explique a diferença entre as imagens abaixo. (0,4)**



Fonte: ADAS, Melhem, et al. Expedições Geográficas, 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 152.



Fonte: Trabalho de campo, 2015.

**APÊNDICE B – Regras do Uno Geográfico**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA  
DISCENTE: Camila Araújo Gomes Medeiros  
ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Valéria Cazetta

**UNO GEOGRÁFICO<sup>18</sup>**

**QUANTIDADE DE CARTAS:** 54, sendo:

10 cartas Zona da Mata: 0 a 9

10 cartas Agreste: 0 a 9

10 cartas Sertão: 0 a 9

10 cartas Meio Norte: 0 a 9

4 Cartas Comprar<sup>+2</sup>: uma de cada sub- região: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte

4 Cartas Pular: uma de cada sub- região: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte

4 Cartas Inverter: uma de cada sub- região: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte

1 Cartas Curinga

1 Carta Curinga Comprar<sup>+4</sup>

**OBJETIVO DO JOGO:** Ser o primeiro jogador a ficar sem nenhuma carta na mão.

**COMO JOGAR:** cada jogador compra uma carta , quem retirar a carta de valor mais alto faz a distribuição. Carta de Ação conta como zero nesta parte do jogo. Em seguida embaralha as cartas de distribui 7 cartas para cada jogador. As cartas restantes são colocadas viradas para baixo para formar o monte. O jogador que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, ou da mesma sub-região (Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte). O jogador que não tiver uma carta que combine com a que está na rodada, precisa comprar uma carta no monte. Se a carta que comprar não servir, deverá passar a vez. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

### **FUNÇÕES DAS CARTAS DE AÇÃO**

**Carta Comprar Duas Cartas:** o próximo jogador precisa comprar 2 cartas e perderá a vez.

**Carta Inverter:** Ela inverte a direção do jogo.

**Carta Pular:** O jogador seguinte àquele que descartou essa carta perde a vez.

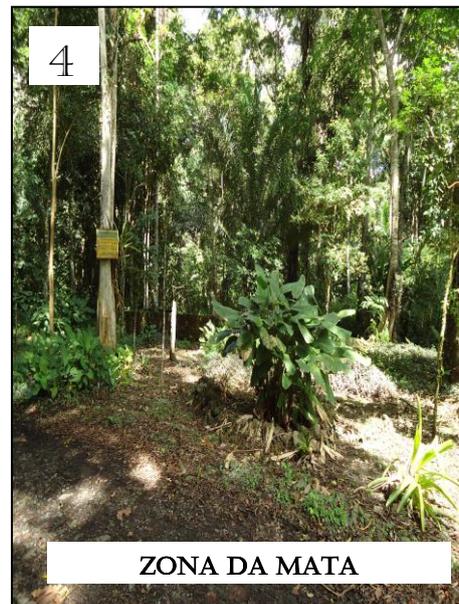
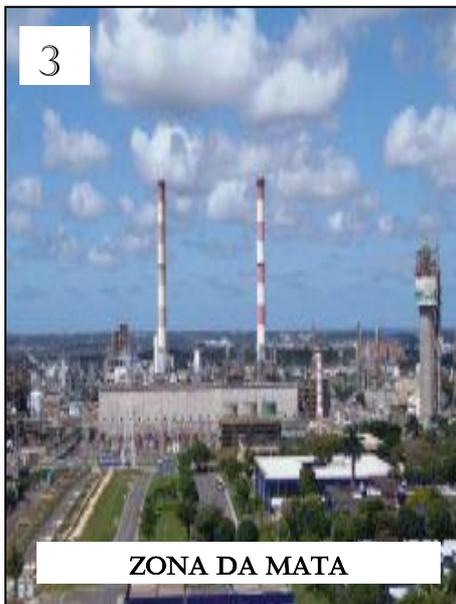
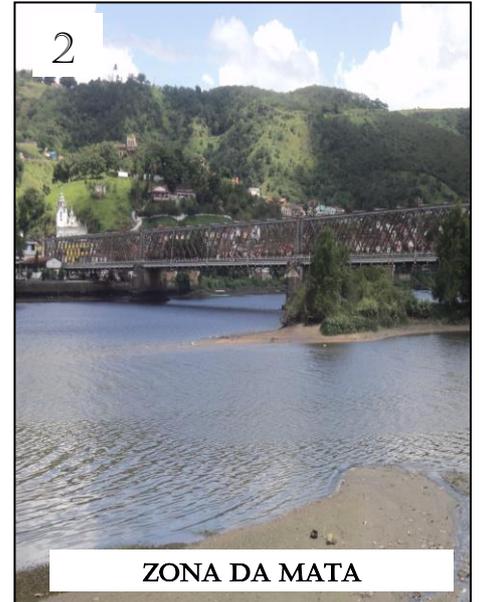
**Curinga:** A pessoa que jogar esta carta tem o direito de exigir qualquer sub-região para continuar a jogar.

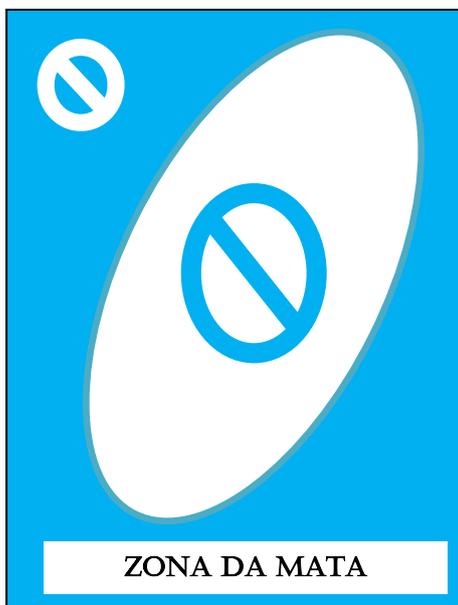
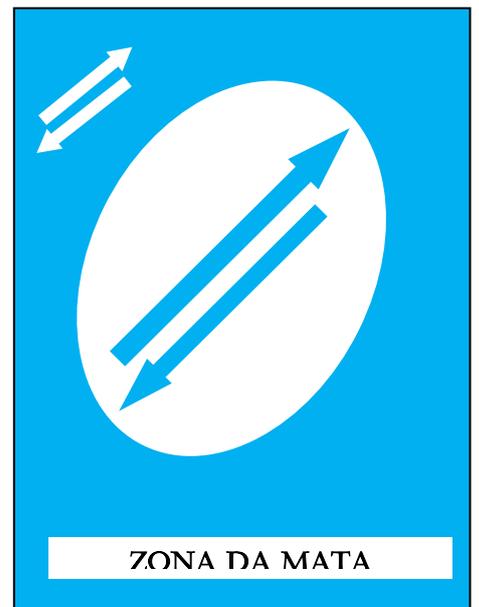
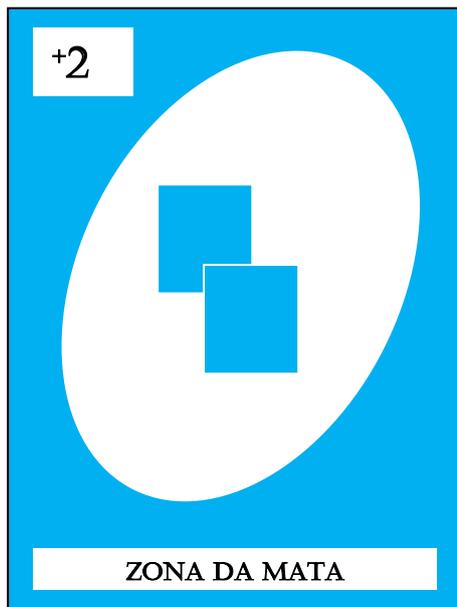
**Carta Curinga Comprar Quatro Cartas:** A pessoa exige a sub-região que continua o jogo e o próximo jogador precisa comprar duas ou quatro cartas respectivamente.

---

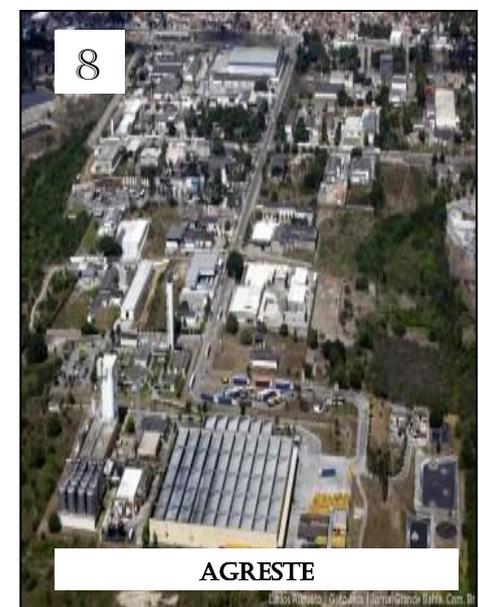
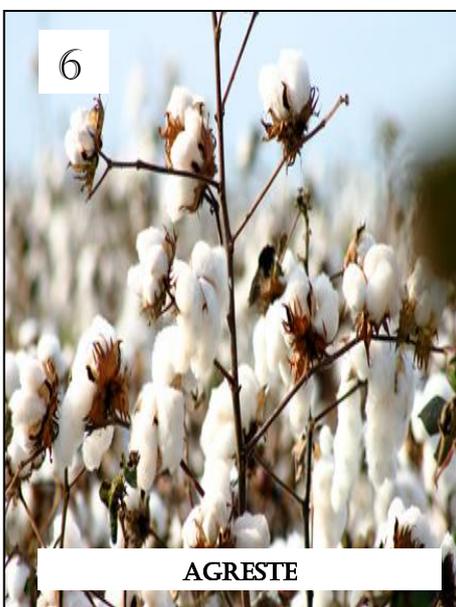
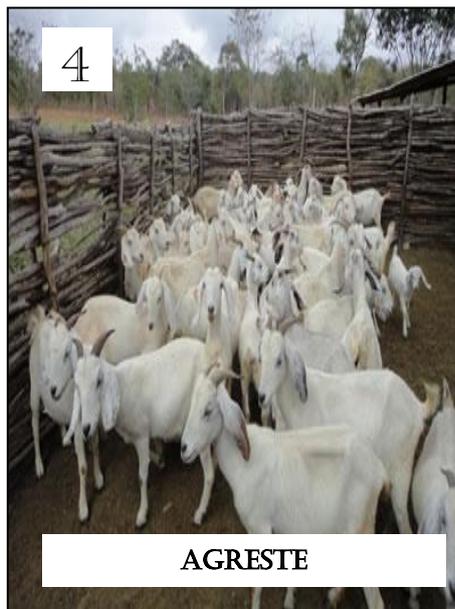
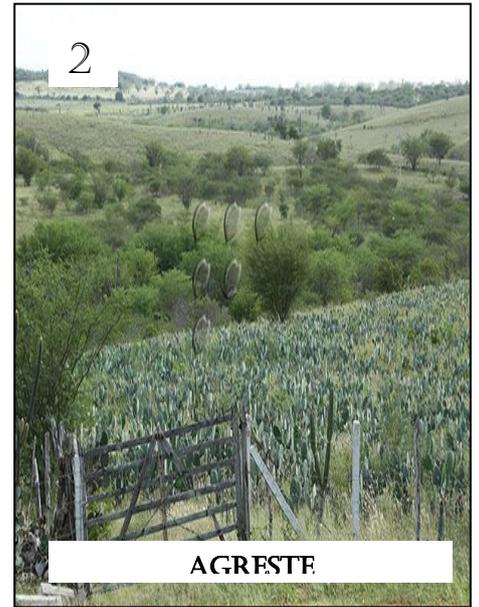
<sup>18</sup> Este jogo é uma adaptação do jogo UNO FAST da empresa MATEELL JOGOS. Na versão adaptada as cores foram substituídas por sub-regiões do Nordeste.

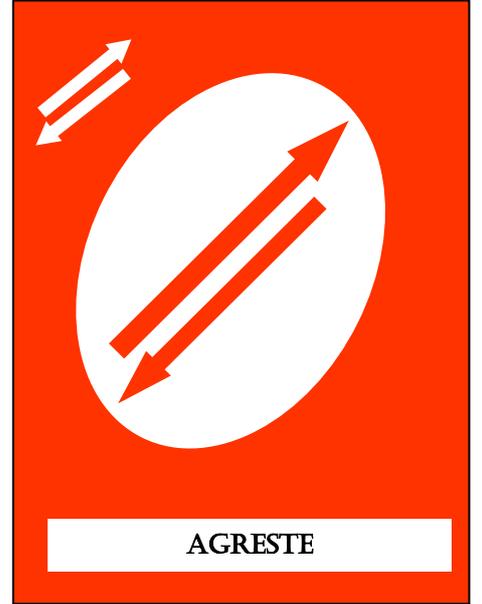
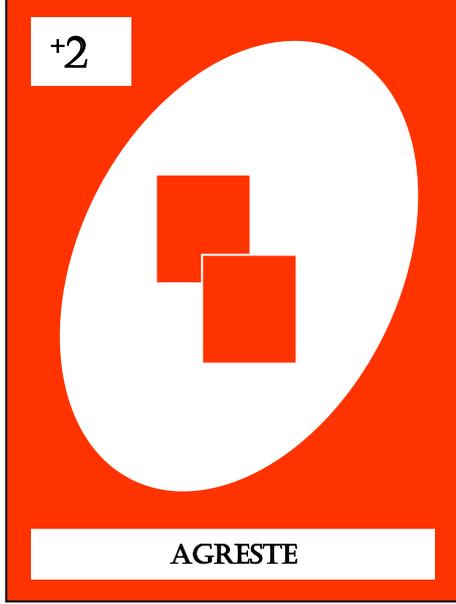
**APÊNDICE C – Cartas do Uno Geográfico**  
**CARTAS ZONA DA MATA**



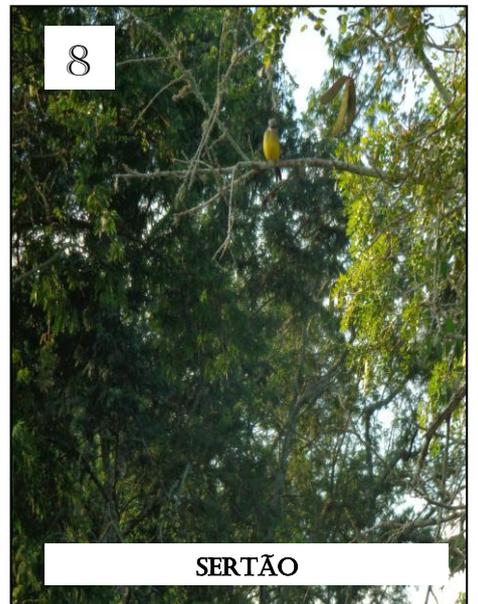
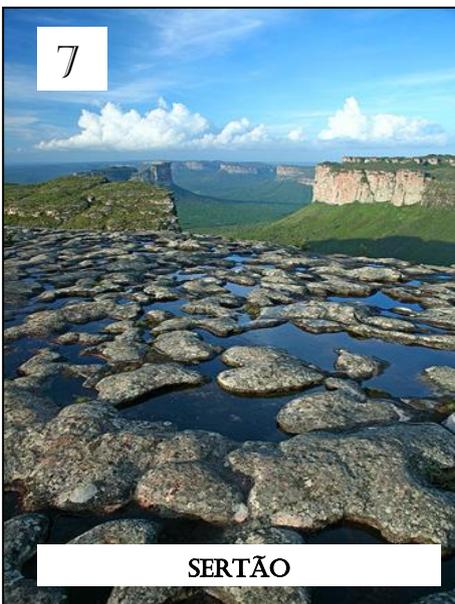
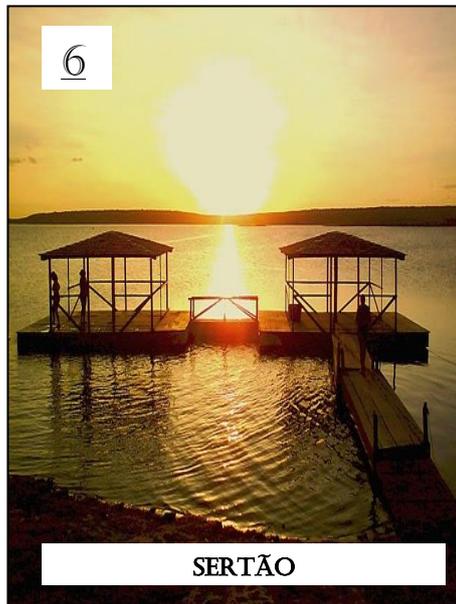
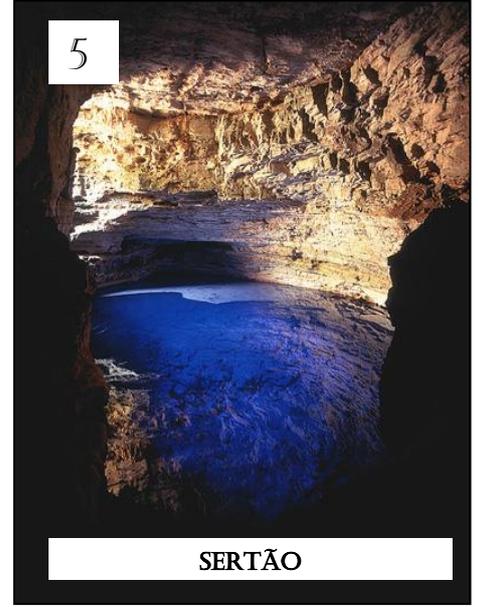
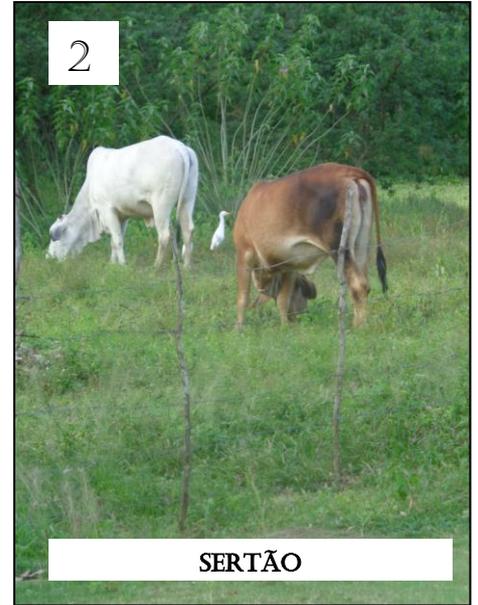


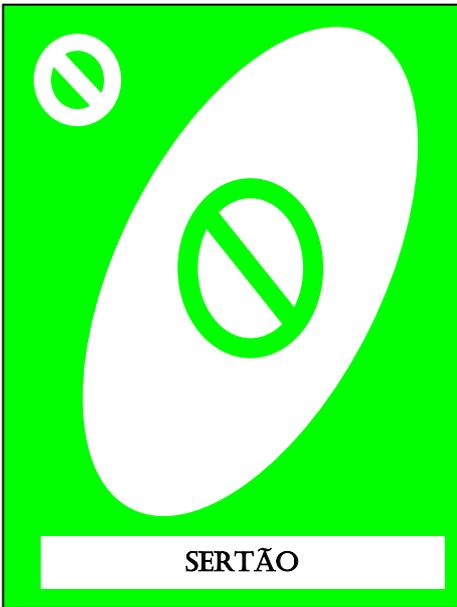
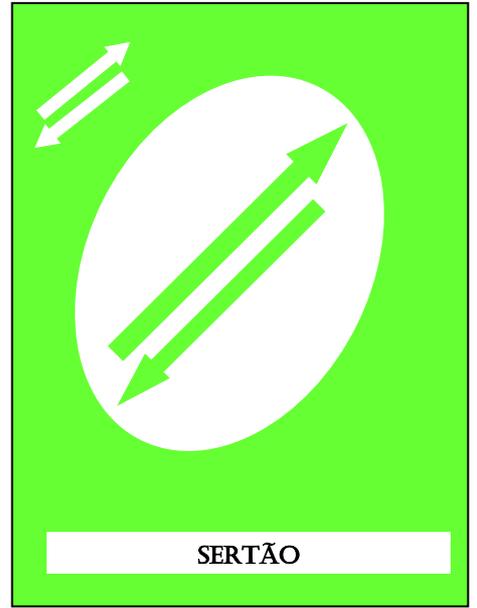
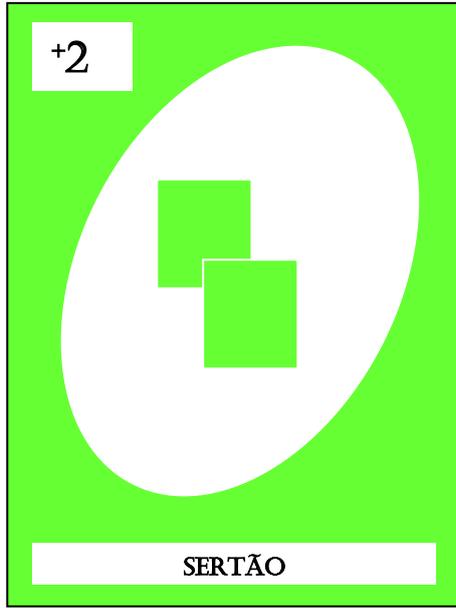
## CARTAS AGRESTE



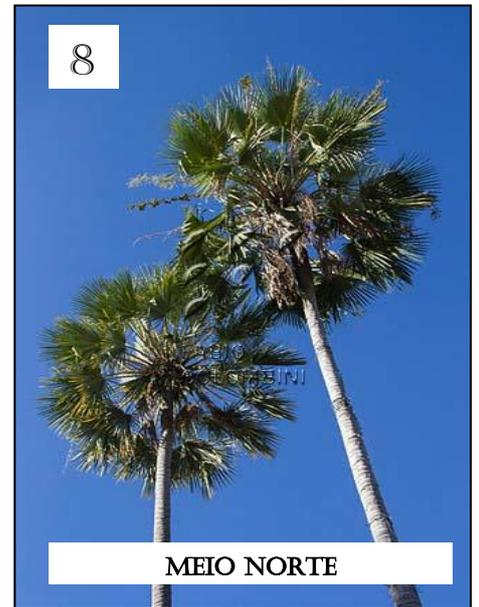
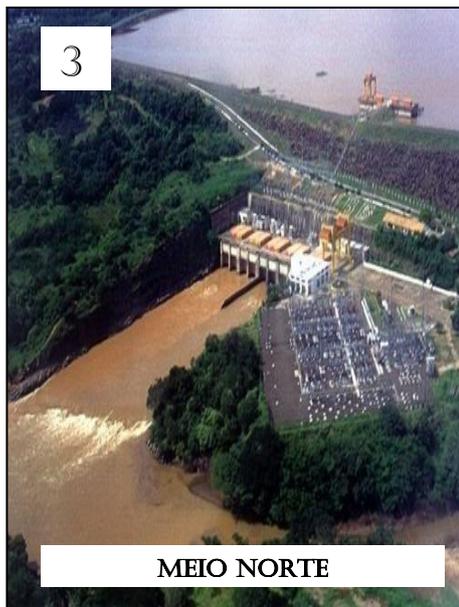
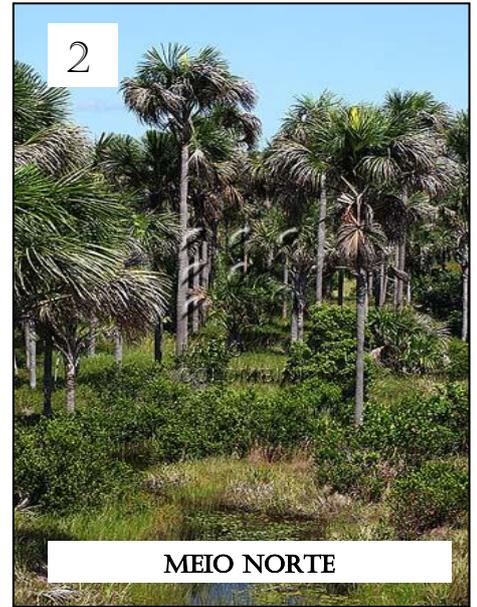
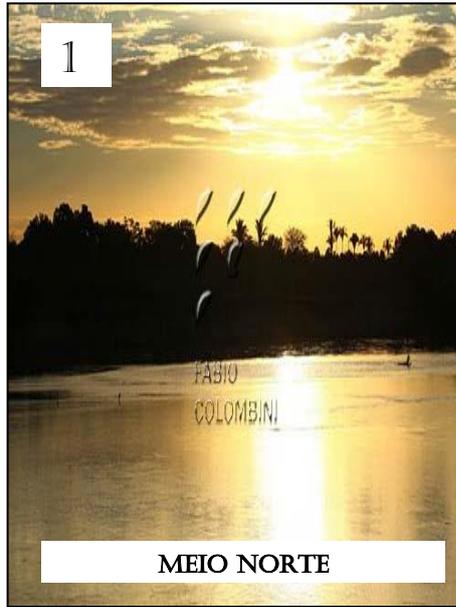


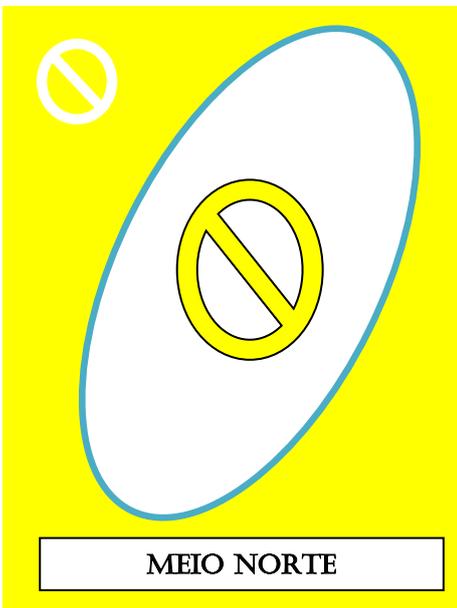
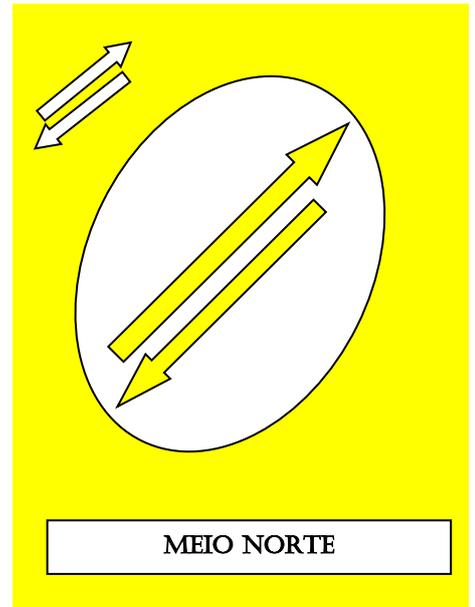
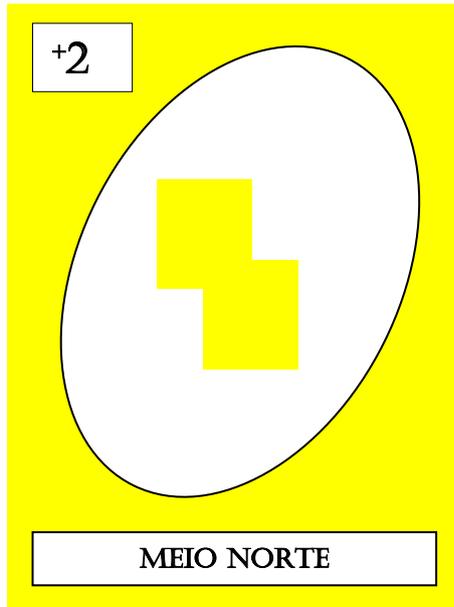
# CARTAS SERTÃO





## CARTAS MEIO NORTE





CARTAS ESPECIAIS

