

O LÚDICO, A GEOGRAFIA E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

THE LUDIC, THE GEOGRAPHY AND DIDACTICS MEDIATION

Laydiane Cristina da Silva

Universidade Federal de Goiás - Catalão

Cláudio José Bertazzo

Doutor em Geografia

Universidade Federal de Goiás – Catalão

cbertazzo@gmail.com

RESUMO

Discutir o lúdico na educação requer a discussão da influência deste nos processos de ensino e de aprendizagem, e da inserção de modelos didáticos mais dinâmicos, criativos e motivadores. Analisar possibilidades de ensino e aprendizagem para além do livro didático e das simplificadas aulas expositivas é a idéia fundante deste artigo, que também foca-se em reflexionar sobre a aplicabilidade de alternativas lúdicas nas aulas de Geografia. O debate perpassa pela formação profissional e pela valorização do contexto do aluno como contributo para as diferentes situações de ensino e aprendizagem, levando em consideração suas impressões frente à utilização de estratégias didáticas diversificadas nas aulas de Geografia.

Palavras-chave: jogos didáticos; estratégias de ensino; ensino fundamental

ABSTRACT

Discuss the playful education requires a discussion of the influence of the processes of teaching and learning, and the insertion of didactic models most dynamic, creative and motivating. Analyze possibilities for teaching and learning beyond the textbook and the lecture is simplified founding idea of this article, which also focuses on reflecting on the applicability of alternative recreational classes in Geography. The debate goes through the professional formation and the appreciation of the context of the student as a contribution to the different situations of teaching and learning, taking into account their impressions against the use of diverse teaching strategies in Geography lessons.

Key-words: educational games, teaching strategies, basic education

O lúdico na escola: onde começar?

A importância da utilização do lúdico como recurso didático nos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia foi o problema que orientou as reflexões contidas neste artigo. Reconhece-se que o lúdico, enquanto atividade que desencadeia prazeres, possa fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que as aulas de Geografia sejam mais dinâmicas e participativas; inclusive, proporcionando sentido e significado ao conhecimento construído. Compreende-se, portanto, que o lúdico contribui para que as aulas de Geografia do Ensino Fundamental – EF – sejam mais motivadoras, prazerosas, nas quais os alunos possam criar e recriar com base nos conteúdos estudados.

Neste artigo conceitua-se como lúdica toda a atividade escolar realizada com finalidades didáticas, e que estejam relacionadas com elementos originados em jogos, brincadeiras, representações e expressões estéticas, concebidas ou desenvolvidas sobre conteúdos geográficos. Pois como preconiza Friedmann (2006):

Pensar em utilizar o brincar como meio educacional é um **avanço** para a educação, porque tomamos consciência da importância de trazê-lo de volta para dentro da escola e de utilizá-lo como instrumento curricular, descobrindo nele uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem (FRIEDMANN, 2006, p.126 – grifado no original).

Por isto se está a analisar, neste trabalho, a necessidade e a oportunidade de usar tais atividades lúdicas com objetivos de ensinar Geografia, livrando os alunos do enfadonho cotidiano teórico, fundado em cópias de mapas e lousas, além das atividades baseadas nos livros didáticos. A ludicidade, nessa perspectiva, se torna um instrumento para reinserir o gozo e o prazer nas aulas de Geografia Escolar, pois como afirma Friedmann (2006, p.17) “o jogo é prazeroso e tenso, alegre e sério ao mesmo tempo”. Sobretudo, devem os professores, conforme adverte a autora: “definir os espaços físicos onde estas atividades se desenvolverão: dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais. Os objetos, brinquedos ou outros materiais também devem ser providenciados.” (FRIEDMANN, 2006, p.37)

Acresce também ser consignado que o manuscrito irá expor reflexionamentos e idéias desenvolvidas sobre aportes conceituais de autores como Kimura (2008), Straforini (2008), Castrogiovanni (2001), Kaercher (1999, 2001, 2007) e Libâneo (1994), dentre outros, para fazer uma defesa do uso do lúdico nas aulas de Geografia. Estes autores referidos contribuíram com embasamentos teóricos e metodológicos que permitiram discutir a importância do lúdico nas aulas de Geografia escolar e na formação do aluno inserido nestas aulas, bem como a prática pedagógica voltada para sua formação enquanto sujeitos ativos, criativos, capazes de criar e recriar com base nos conteúdos de aula propostos.

Aos professores são atribuídas as ações de planejamento de atividades - relacionadas à Geografia – que sejam significativas e desafiadoras, capazes de ampliar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em seu meio sociocultural, e nos estudos anteriores. Isto tudo se realiza através da mediação das relações do aluno com os elementos da natureza e da escolha de conteúdos e propostas metodológicas que possam provocar situações problemáticas e desafiantes, capazes de levar os alunos a construir novos conhecimentos.

Pensar a Geografia escolar numa perspectiva de educação emancipadora requer pensar a importância que o contexto sociocultural e histórico, nos quais seus sujeitos

envolvidos – professores, alunos, pais, comunidade em geral – se encontram inseridos. Para Cavalcanti (2005), Kimura (2008) e Straforini (2008), no meio em que o aluno vive há uma diversidade de conhecimentos que, ao serem considerados enquanto componentes curriculares subjacentes, proporciona-lhes a oportunidade de vivência e construção de sua base intelectual e cognitiva. Ao ser trazida para a sala de aula, a realidade contextualiza o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Os processos de ensino e aprendizagem da Geografia nesta perspectiva requerem da escola repensar a realidade como ponto de partida, como já tem sugerido Cavalcanti (2005), Kimura (2008) e Straforini (2008). Ao mesmo tempo em que solicita uma proposta didática e pedagógica que explique tal realidade, dando-lhe sentido e significado.

O lúdico, como é notório, está presente no dia a dia dos alunos do EF. Ao utilizá-lo como proposta didática e pedagógica é possível não só tornar as aulas mais estimulantes e criativas, como também contextualizar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia com atividades vivenciadas pelos alunos. E, como, como nos ensina Friedmann (2006, p. 37), através “da observação da atividade lúdica [o professor] pode obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos.”

Nesse contexto, a discussão orienta-se pelo reconhecimento da importância da utilização de diferentes recursos e materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem, assim como a discussão de mudanças necessárias à construção do conhecimento de forma mais democrática e menos excludente, que permitam aos escolares construir/reconstruir suas intelectualidades e concepções de mundo. O lúdico, portanto, é um recurso didático privilegiado e de fundamental importância para as aulas de Geografia; pois, como o lúdico faz parte do universo infantil e juvenil, percebe-se que ao utilizá-lo na forma de recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da Geografia do EF, poder-se-á ampliar as chances de este processo ter mais sentido/significado e tornar-se mais prazeroso, motivador e estimulante.

Além disto, as práticas docentes que considerem/utilizem diferentes recursos e materiais de apoio didáticos para a dinamização das aulas devem ser valorizadas, pois que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, criativo, motivador. Ao mesmo tempo, se reconhece a necessidade de oferecer capacitação e subsídios teóricos-práticos significativos durante a formação inicial dos professores do EF para que possam superar os desafios de ensinar Geografia no século XXI. E, *par i passu*, compreende-se ser necessário investir na formação continuada daqueles professores que já estão nas salas de aula. Embora tais necessidades mencionadas sejam uma agenda grande, ao se começar pela formação inicial, já estará sendo garantido que, em poucos anos, o EF estará abastecido com professores

preparados a atuar em contextos escolares conscientes das limitações que este possui; todavia aptos a usar criativamente os recursos (ou a falta destes) na escola para dinamizar suas aulas e atrair a atenção dos seus alunos para os conteúdos geográficos, sem depender, exclusivamente, do livro didático. Algumas graduações já estão formando professores com tais perfis.

Diferentes recursos didáticos nas aulas de Geografia

Os discursos de Castrogiovanni (2001), Kaercher (1999, 2001), Kimura (2008), Vlach (1991), dentre outros, apontam para a necessidade de serem utilizados diferentes recursos e materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar. Suas proposições perpassam pela compreensão de que, além de ampliar o conhecimento geográfico do aluno, a utilização de distintas metodologias de ensino proporciona novas possibilidades de apreensão da realidade. Kaercher (1999) considera que

[...] a Geografia pode ser um instrumental valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações-limite, quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano (KAERCHER, 1999, p.65).

No entanto, uma Educação voltada para a formação de sujeitos mais críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos, é influenciada por diversos fatores, principalmente, pelos socioculturais, políticos e econômicos. O currículo escolar, assim como o livro didático, aos quais a escola pública geralmente tem acesso, principalmente no EF, tem um papel fundamental para a classe dominante controlar a maioria da população, transmitindo valores e conhecimentos que servirão para formar sujeitos acríticos e passivos para lhes servir (KAERCHER, 1999). Por isto mesmo é que se necessita buscar e inserir outras fontes de conhecimento para que os alunos possam desenvolver-se na diversidade de ideias, opiniões e visões de realidade.

Kimura (2008) e Vlach (1991) apontam que o recurso mais utilizado nas salas de aula ainda é o livro didático. Muitas vezes ele é o único referencial para o trabalho do professor. Se por um lado, seu uso adequado garante um mínimo de qualidade às aulas - pois ele tem a função de sistematizar o conhecimento – por outro, sua utilização não deve ser

prioridade maior do processo de ensino e aprendizagem da Geografia no EF. Pois que, estes livros, apesar de servirem para sistematizar os conhecimentos, omitem aspectos da realidade, segundo os interesses econômicos e sociais dominantes.

Vale ressaltar que, no presente trabalho, os autores não se opõem ao livro didático, pois entendem que, se for eliminado das aulas, se estará negando aos alunos um importante material de apoio didático que apresenta, de forma sistematizada, o conteúdo para um determinado ano escolar. Em que pese não ser, por si só, um garantidor de aprendizagens, todavia, é um instrumento valioso para leitura e estudo de temas geográficos. Discorda-se, entretanto, da supervalorização do livro didático, inclusive quando é apontado como principal recurso das aulas. Também se refuta qualquer tentativa de vir a ser utilizado enquanto modelo cristalizado e incontestável, sem poder adaptá-lo à realidade sociocultural dos alunos. Kimura (2008, p.26), também se insurge contra a utilização do livro didático de forma mecânica, como fazem alguns professores, colocando-lhe como “o mestre do ensino-aprendizagem”.

Como o acesso dos alunos da escola pública a diferentes materiais de apoio didático é dificultado, resta-lhes, com frequência, o acesso aos livros didáticos. Estes passam, naturalmente, a ser utilizados pelos professores enquanto apoio didático de suas aulas. Entretanto, é preciso que se faça uma escolha criteriosa e bem discutida pelo coletivo de professores de Geografia, acerca de quais livros didáticos serão utilizados na escola. É notório que isto nem sempre é possível, pois as escolhas dos professores, nem sempre resultam no recebimento dos livros que indicaram. Em decorrência, as escolas recebem obras não solicitadas pelos docentes, cujas quantidades, via de regra, são insuficientes para a totalidade dos alunos; muito embora o censo escolar balize as quantidades a serem recebidas. Lamentavelmente, nem isto é considerado. Por conseguinte, e pela necessidade de diversificar as fontes de leitura e de pesquisa de seus alunos, é que o professor precisa de outros materiais de apoio didático.

Do mesmo modo, caberá ao docente fazer as adaptações que considere pertinente aos conteúdos dos livros didáticos que venha a utilizar, suprimindo as deficiências encontradas nas ilustrações, no conteúdo e nos exercícios, adequando-os as suas escolhas metodológicas. Como se sabe, os livros didáticos trazem os conteúdos subjetivados pelos autores e pela linha editorial da Editora que o publica. Assim, orientados pelos interesses cumulativos dos autores/editores, tais livros omitem aspectos da realidade. Portanto, as inserções/adaptações/complementações realizadas pelos docentes poderão influir na qualificação discente, desde que se faça uma análise complexificada com os alunos. Algo já preconizado por Vlach (1991, p. 55), quando reconhece que “[...] é preciso que o professor se

proponha a uma reflexão crítica, por exemplo, considerando que o conteúdo poderá levar o aluno a agir também como sujeito na sala de aula”. Assim que, o professor ao adotar uma postura reflexiva, analisando os textos, verificando sobre quais bases teóricas são abordadas as temáticas geográficas, o professor pode aderi-los com experiências dos alunos e as próprias, re/ratificando, ou não, aquilo que está posto nos livros.

Como afirma Kimura (2008, p.26),

[...] esse material poderá apenas fazer parte do acervo de estratégias para elaboração do fazer-pensar do professor, que poderá, assim, construir sua autonomia, não se colocando como refém do livro didático ou de qualquer outra tecnologia educacional (KIMURA, 2008, p.26).

Ao utilizar outros recursos e materiais didáticos o professor poderá contribuir para que seus alunos construam conhecimentos de forma mais significativa, estabelecendo relações entre o que foi proposto na escola e sua realidade sociocultural e histórica. Ademais, quando os alunos não percebem o valor dos conhecimentos adquiridos na escola, não conseguem compreender a relação existente entre a aprendizagem e a vida. Isto gera uma apatia discente com a conseqüente falta de envolvimento no trabalho escolar. Na escola de EF, relacionar o processo de ensino e aprendizagem aos conhecimentos trazidos pelos alunos, de seu meio sociocultural e histórico, através de diferentes recursos e materiais didáticos é uma estratégia muito valiosa para que continuem motivados a aprender.

Isto resulta em que a aprendizagem se torna significativa, pois que agrega sentido e significado para o aluno e, logo, é incorporada aos saberes internalizados. Ela ocorre quando este percebe que o conhecimento adquirido relaciona-se com seus próprios interesses, seu cotidiano, seu espaço geográfico. A motivação, nesse processo, prepara-o para incorporar novas e desafiadoras aprendizagens, de forma que possa querer aprender e se envolver de forma efetiva nas aulas de Geografia.

Neste contexto, a utilização de diferentes metodologias poderá ser um fator decisivo e estimulador para que as aulas de Geografia sejam mais dinâmicas e interessantes. Kaercher (2001) menciona que é possível, de forma criativa, levar os alunos a perceber que os espaços geográficos podem ser dinâmicos e vivos.

No entanto, promover a interação dos alunos com uma variedade de recursos e materiais didáticos no EF é um desafio. Muitos alunos não têm condições financeiras para adquirir livros, revistas, jornais, etc., e, as bibliotecas das escolas, muitas vezes, não atendem às demandas, com um acervo robusto e diversificado. Esta é a realidade da maioria das escolas, muito embora o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação –FNDE –

tenha feito grandes esforços, criando coleções preciosas sobre o Brasil, a fim de equipar as escolas com livros clássicos de literatura e obras especializadas das diferentes disciplinas.

De igual modo, o acesso aos jogos eletrônicos e outros recursos da *internet* continuam restritos. O Governo Federal se move muito lentamente no sentido de oferecer *internet* banda larga às Escolas.

Apesar destas dificuldades expostas, não dá para abrir mão destas possibilidades e de reconhecer a importância de construir/elaborar/adquirir um acervo de diferentes recursos que proporcionem aos alunos o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos geográficos. Cabe ao professor ampliar, de forma criativa, o cabedal de saberes trazidos pelos alunos, com vistas à apropriação de novos conhecimentos geográficos. Na comunidade onde estão inseridos e nos meios de comunicação de massa há uma diversidade rica de recursos passíveis de utilização, enquanto recursos didáticos na escola. Os próprios alunos poderão levar para a escola textos utilizados em suas práticas sociais, como: cartazes, bilhetes, diários, letras de canções, cantos, reportagens, dentre outros. As brincadeiras e jogos tradicionais, bem como outros também poderão ser utilizados. Pois, como esclarece Kaercher (2001, p.168): “[...] é possível, sem gastos extras ou recursos extraordinários, criar atividades que levem os alunos a perceber o (os) espaço (os) geográfico de forma mais plural, dinâmica e viva”.

Sendo assim, os recursos utilizados poderão dar subsídios para que os conhecimentos adquiridos proporcionem ao aluno sua formação, enquanto sujeito que pode lutar pela transformação da realidade em que está inserido, aproximando a Geografia do contexto em que vive. Se o conhecimento adquirido/construído/ apropriado tiver sentido/significado para sua vida e relações sociais, será mais factível participar ativamente das aulas e, conseqüentemente, construir/reconstruir novos conhecimentos.

A partir do que foi exposto, compreende-se que uma proposta de ensino-aprendizagem verdadeiramente focada no estabelecimento de relações significativas entre o conhecimento geográfico e a realidade do aluno, deva valorizar/utilizar diferentes recursos e materiais didáticos; os quais integrarão as estratégias de ensino e serão utilizados em múltiplas situações. Contudo, faz-se oportuna uma boa reflexão sobre as diferentes possibilidades e pertinência do emprego de cada uma delas, notadamente sobre as bases teóricas que suportam tais escolhas metodológicas. Isto poderá resultar em um processo de ensino e aprendizagem diferenciada das práticas docentes mais comuns. Práticas estas baseadas, principalmente, na transmissão do emissor para os receptores, preocupadas em oferecer ao aluno conceitos e conteúdos cristalizados. Uma forma de domesticação e alienação (DEMO, 1997), que não oferece aos interlocutores a oportunidade de diálogos entre

os diferentes saberes. E que, por ser consolidada e por pacotes, não se submete as mais simples experiências de construção e reconstrução do conhecimento.

A função do professor, portanto, está carregada de potenciais realizáveis e é muito diversificada pela própria natureza deste ofício. Todavia, convém lembrar, o professor ainda é o mais experiente nas salas de aula e pode, com exclusividade, através de uma intervenção democrática, complexa e criativa, propor novas situações de aprendizagem, mesmo usando estrategicamente o bom e velho livro didático. Afinal, o docente, funcionalmente, é um mediador de conhecimentos, e isto lhe dá condições para problematizar os conteúdos dos programas curriculares a que precisa submeter-se por obrigações diversas e inventar, abrindo aos seus alunos possibilidades infinitas de apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos, segundo as intencionalidades descritas por Demo (1997).

E o papel dos professores?

Muitos autores já discutiram o papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros, nos embasamos em Kimura (2008), Straforini (2008), Cavalcanti (2005), Kaercher (2001) e Freire (1996) para as reflexões aqui aportadas. Para estes autores, o aluno, com o auxílio do professor, poderá construir o conhecimento, a partir do que lhe é proposto, inclusive na forma de desafios. Para que isto se efetive, faz-se necessário que o professor oportunize diferentes modalidades de atuação e atividades aos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento da autonomia; da criatividade; das relações intra/interpessoais; e do trabalho em equipe.

Ora, nesta relação entre professor e alunos e no processo que se estabelece de ensino e aprendizagem, adverte Libâneo (1994), faz-se necessário considerar, enquanto marco de partida, além de tudo aquilo que o aluno já sabe, o seu estágio de desenvolvimento intelectual. Para isto, afirma: “é preciso a ação externa do professor, isto é, o ensino e seus componentes: objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas” (LIBÂNEO, 1994, p.84). O professor consolida-se, nesta perspectiva, como o mediador entre o processo de ensino e aprendizagem.

O necessário envolvimento dos professores na elaboração dos programas para a área educacional constitui-se numa das formas de amenizar muitas dificuldades encontradas na prática pedagógica. No entanto, este envolvimento, na maioria das vezes, não lhes é permitido. Os departamentos e secretaria educacionais decidem os programas curriculares, restando aos professores seguirem tais diretivas. Diante destes fatos, a tomada de consciência dos professores é significativa para intervir e inventar, podendo utilizar sua experiência

docente e os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, para avançar além do previsto no eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem preconizado pela burocracia educacional; não reconhecendo nos manuais e cartilhas um trilho a seguir sem análise aprofundada a fim de lograr o bem maior de sua missão de educador, que é a formação de cidadãos livres, pensantes e capazes de construir argumentações e conhecimentos de forma autônoma e não subalterna.

Uma visão de realidade mais aprofundada pelos professores poderá fornecer-lhes os meios para a compreensão de que, além da mediação do conhecimento, deve promover a produção de novos conhecimentos por si mesmos, em conjunto com seus alunos. Aqui reside a maravilha da relação professor/aluno/conhecimento. Libâneo (1994, p.95) identifica que “uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsionadoras da aprendizagem”.

Estas condições prévias, naturalmente, devem interligar-se ao estímulo do desejo e gosto pelo estudo, mostrando a importância dos conhecimentos adquiridos para o enfrentamento de situações postas pela realidade. Portanto, o ensino deve proporcionar a formação de sujeitos emancipados, autônomos, capazes de argumentar, fundamentados nestes conhecimentos que se apropriam a fim de posicionarem-se das mais distintas situações de suas existências.

A LDBEN/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu (na forma de uma prática necessária) que a comunidade escolar participasse da elaboração da proposta pedagógica. Esta, por natureza, é incumbência do corpo docente que deve propor ações que deem respostas às necessidades e aos anseios da comunidade escolar, ouvindo-a para compreender tais anseios. Dentre as distintas propostas pedagógicas geradas pela escola, tem-se o Projeto Político Pedagógico – PPP. Este define em seu *corpus* o que é a Escola, quais são as suas metas e de que modo se pretende atingi-las, etc.

Para Kimura (2008), numa proposta pedagógica que considere o contexto do aluno e as relações estabelecidas em tal contexto, permite a possibilidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Contudo, é importante que os professores se envolvam de mente e coração na elaboração e execução do PPP da escola. Em cujo documento devem constar formas de articulação entre escola, comunidade e família para que o trabalho coletivo em busca de resolução de situações problemas que acontecem no contexto escolar possam realizar-se na velocidade que as dificuldades aparecem e na velocidade que os problemas exigem respostas e ações. Nesse contexto percebe-se a importância de se criar

condições para que juntos, alunos, pais e professores, possam construir momentos de diálogo construtivo que leve a um consenso sobre a forma como podem contribuir para a educação dos discentes.

No entanto, muitas vezes, esses projetos são elaborados pela coordenação da escola e repassados aos professores por motivos diversos, como por exemplo, a falta de interesse dos professores em participar dessa elaboração; imposição da direção da escola ou da Secretaria de Educação à qual a escola está vinculada; dentre outros. Como esses documentos traçam diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem da escola, muitos professores encontram dificuldades em segui-las já que não participaram da sua elaboração.

Para Kaercher (2007 p. 35) “compete ao professor assumir o papel de organizador de conceitos, suporte de informações que terão sentido se o professor atuar como lógico, relacionar as informações, problematizar o que se fala em aula.” Não é prudente inserir informações e não analisá-las, fazendo uma ponte entre tais informações e o cotidiano dos alunos, enfim, é preciso mostrar aos alunos que os conceitos discutidos em sala podem ter leituras distintas e que a realidade é percebida subjetivamente pelos observadores. Esta é a origem da necessidade de contextualizar as informações, dar-lhes sentido e significado, com base em uma teoria que as fundamentem. Os conhecimentos construídos em sala devem ser relevantes para o dia a dia dos alunos, para as relações que estabelecem em seu meio sócio, econômico, político e cultural.

A escola, portanto, articula a ciência, o cotidiano, o conhecimento dos alunos e, nas mediações que os professores realizam, significa e ressignifica os saberes promovendo uma formação que possibilita aos alunos criar e recriar conhecimentos, notadamente pelas relações que estabelece com o meio social e cultural, no qual os alunos estão inseridos (DEMO, 1997).

O espaço geográfico e o processo de ensino e aprendizagem

Os escolares participam das suas comunidades, recebem influências e influenciam os contextos em que vivem. O ambiente em que nascem lhes proporciona as primeiras aprendizagens sobre valores morais, éticos, conceitos, preconceitos, culturas, religiões, e até ideias sobre Geografia. Tudo isto coopera com o seu processo de desenvolvimento e subjetivação.

Este processo de formação dos sujeitos se amplia e complementa ao ingressar na escola. Callai (2010) compreende que a escola deve responsabilizar-se, formalmente, pela educação, sem, contudo esquecer-se do conhecimento que os alunos trazem ao ingressar na

educação formal. Estes saberes desempenham um papel importante na construção do conhecimento geográfico pelos alunos. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, faz-se necessário, contudo, que o professor compreenda que o espaço geográfico vivenciado pelo aluno é de fundamental importância para a construção/elaboração/apropriação dos conceitos e noções geográficas.

Ao selecionar os conteúdos a desenvolver em suas aulas, o professor pode contextualizá-los com aqueles que são aportados pelo meio sociocultural em que o aluno vive. E, além de ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, é recomendado que os professores, introduzam novos elementos para que o conhecimento adquirido se multiplique e novos conhecimentos sejam produzidos. Enfim, é preciso, de acordo com Callai (2005, p. 240), “ler o lugar para compreender o mundo em que vivemos”. O professor de Geografia tem competências e habilidades notórias para auxiliar seus alunos nas leituras espaciais e de análise de realidade, sem manipular ou direcionar segundo suas próprias visões de mundo e concepções de realidade. Presume-se que o professor de Geografia coopere e respeite o processo de subjetivação de seus alunos.

Portanto, ao elaborar a proposta pedagógica de Geografia, a Escola poderá posicionar-se por um ensino e aprendizagem que leve os alunos a conhecer o que está posto em seu meio (contexto); ou, então, poderá escolher apenas a reproduzir o que está escrito nos livros didáticos, manuais e/ou programas curriculares oficiais, sem analisar (ou problematizar) se seu conteúdo atende às expectativas da comunidade escolar ou aos interesses das elites.

Sabe-se, contudo, que uma das tarefas da escola é ensinar o espaço geográfico através de estratégias didáticas que ofereçam condições para que todos os alunos tenham chances de ter uma educação que lhes possibilite compreender/analisar/interpretar não só o espaço local/regional/nacional, mas, também outros espaços geográficos, distantes de si e em outras escalas. O aluno precisa, igualmente, ser colocado diante de outras realidades e contextos socioculturais, econômicos e ambientais. Estas formas de estudar ampliam as possibilidades de estabelecer relações e diferenças importantes para a leitura crítica da realidade. Pois, como afirma Kimura (2008)

Trata-se na verdade, de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante, em que um explica o outro. Ao criar condições para o aluno estabelecer as relações entre o próximo e o distante, sua compreensão do mundo ganhará significado, inclusive a da sua realidade imediata, ao serem estabelecidos os elos explicativos entre eles (KIMURA, 2008, p.102).

Portanto, a partir da interligação estabelecida entre os conhecimentos geográficos que os alunos possuem de seu meio e os adquiridos na Escola, podem os alunos sistematizar/categorizar melhor as situações vivenciadas. Ao interagir com outros saberes e outras realidades, eles adquirem competências para se apropriarem do conhecimento específico da Geografia. Estas práticas consolidam a troca de informações necessárias sobre o contexto do aluno, visando aprimorar conhecimento que tem e, através de uma aprendizagem significativa, podem contribuir com o seu desenvolvimento. Pois, segundo afirma Callai (2010),

A Geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história (CALLAI, 2010, p.26).

Assim, o real vivido pelos alunos, principalmente no EF, oferece grande contribuição à formação para a cidadania destes alunos. Para isto, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem seja mediado pelos contextos sociocultural, histórico e político no qual os alunos se encontram inseridos. Pois que, antes de frequentar a escola, a criança já tem uma história, na qual passou por diferentes situações de aprendizagem. Convém para o processo de ensino e aprendizagem que esta história seja considerada pela escola, pois que advêm de sua vivência e das experiências e interações que se estabeleceram em seus contextos socioambientais.

A partir destas considerações, pode-se afirmar que apenas o contato do aluno com os conceitos geográficos não garante seu aprendizado. É necessário problematizá-los. Se tratados de forma isolada do contexto do aluno, muitos destes conceitos não passarão de códigos desprovidos de sentido. Portanto, considera-se necessário que estes conceitos estudados, elaborados e reelaborados com o apoio da realidade vivenciada pelos alunos e suportados pelo seu estágio de desenvolvimento intelectual, se transformem em aprendizado significativo da Geografia.

O lúdico: estratégia didática para as aulas de Geografia

Ao propor uma reflexão sobre o contexto educacional, sobretudo do EF, é possível perceber que o lúdico tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino. Assim sendo, o lúdico é (foi e será) uma das estratégias didáticas que poderá ser utilizada de forma prazerosa e criativa, com a intencionalidade de promover a

compreensão dos conteúdos propostos pelo professor. A necessidade de usar de diferentes atividades, sem ficar restrito apenas aos livros didáticos, por meio das quais os alunos possam investigar e intervir de forma crítica e participativa sobre a realidade também é discutida por Kaercher (2001).

Durante o desenvolvimento das aulas de Geografia, muitas vezes, os professores não conseguem despertar a atenção e o interesse dos alunos para o que é proposto, o que dificulta o aprendizado ou resulta em aprendizagem nenhuma. Geralmente isto ocorre porque as metodologias utilizadas não motivam os alunos. Para Kaercher (2001) o professor que lança mão de atividades variadas nas suas aulas poderá proporcionar um ensino

que não prioriza o conteúdo tradicional e que procura conciliar o conhecimento do cotidiano aliando-o à reflexão acerca do espaço. [...] os alunos participam mais das aulas e mudam de ideia sobre a Geografia como uma disciplina maçante e restrita aos livros (KAERCHER, 2001, p.169).

O importante é pesquisar/desenvolver/criar um acervo de diferentes atividades lúdicas, como: jogar, representar, desenhar, pintar, dramatizar, dentre outras, todavia, sempre orientadas/focadas pelos conteúdos geográficos.

Callai (2005) ao discutir elementos do processo de ensino e aprendizagem adverte que ao professor de Geografia não basta apenas utilizar diferentes metodologias. É preciso que este tenha os referenciais teóricos e metodológicos da sua ciência. Isto também se aplica ao lúdico, que deve estar contextualizado/relacionado com o conteúdo desenvolvido em sala. Brincar não é um fato isolado, é preciso que o aluno estabeleça relações entre a atividade lúdica vivenciada e o conteúdo da disciplina.

Kaercher (2001) dissertando contra a mesmice nas aulas de Geografia sugere alguns passos metodológicos para nortear o itinerário do docente que quer trabalhar com diferentes metodologias e diferentes textos, para além do livro didático. Aqui se estende tal procedimento também para as atividades lúdicas. Dentre outros fatos que devem ser levados em conta, Kaercher (2001) sugere que os docentes ouçam os alunos para entender melhor seus interesses e como estão aprendendo o que lhes foi ensinado.

Outra sugestão de Kaercher (2001) é que os docentes sistematizem as discussões que estabelecem com os alunos, registrando-as no quadro e no caderno. Isto gera novos materiais para preparar as aulas. Pois, é a partir das discussões sistematizadas que se pode “[...] provocar dúvidas e desequilíbrios, fazendo com que o aluno elabore sempre novas hipóteses e faça suas relações.” (KAERCHER, 2001, p. 141-142).

A sistematização das novas dúvidas/descobertas e leituras complementares com discussões sobre o tema proposto possibilitará aos alunos uma maior desenvoltura para argumentar e raciocinar de forma crítica o tema discutido. O último passo metodológico, citado pelo autor, refere-se a produzir surpresas, fazendo que os alunos se tornem curiosos em relação à próxima aula. Isto poderá ser feito através da introdução de novos temas relevantes, utilização de diferentes recursos e materiais didáticos, fazendo-os pensar em coisas que ainda não haviam pensado, enfim, estimulando sua capacidade de expressão e criação (KAERCHER, 2001).

Estas iniciativas possibilitam uma maior participação dos alunos nas aulas, pois estes se portarão como sujeitos de sua aprendizagem, onde assumirão uma atitude colaborativa e proativa, não mais como meros receptores passivos da reprodução/cópia do que lhes foi proposto. Kaercher (2001) declara que o professor que adere a tais atividades faz com que a Geografia seja apresentada aos alunos de forma mais dinâmica, viva, crítica e criativa. São ideias como estas que deram suporte à proposta do trabalho com o lúdico defendido neste artigo. Portanto, aqui se reconhece, e se defende que é preciso aperfeiçoar e ampliar o uso das estratégias de ensino baseadas em atividades lúdicas para abordagem dos conteúdos geográficos. Pois, sob tal entendimento, é impossível que através da atividade lúdica construída sobre temas geográficos não venha facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento e dos conceitos geográficos por parte dos alunos do EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os recursos e materiais didáticos que estão disponíveis aos professores para serem utilizados nas aulas de Geografia. Neste artigo focou-se sobre a pertinência do lúdico como uma importante e profícua estratégia didática para a construção do conhecimento geográfico. É inegável a força que os recursos lúdicos têm para incitar a criatividade, autonomia, expressividade e oralidade dos alunos do EF. Na realidade, o lúdico liberta os alunos do anonimato e da passividade. Pois, como reconhece Kimura (2008, p. 152), ao refletir sobre os fins e funcionalidades do lúdico: “[...] do ponto de vista do papel que cabe à escola, essa conquista é criadora se a brincadeira abre as portas e conduz ou chega a um conhecimento”.

Portanto, quando se pensa no aluno do EF é preciso compreendê-lo como um ser em formação e reconhecer as possibilidades que ele carrega com suas experiências no espaço

geográfico em que vive, pois quanto mais ricas forem as situações experienciadas por ele, maior será o número de conhecimentos por ele adquirido/apropriados. De igual modo, é preciso organizar situações de aprendizagens nas aulas de Geografia do EF que privilegiem os contextos de vivências dos alunos e avançar delas para a problematização, reflexão e construção dos conceitos espaciais e geográficos. Tais atividades coordenadas pelo professor lhe proporcionam introduzir outros/novos elementos aos contextos dos alunos, e são capazes de propiciar aos alunos novas experiências de aprendizagem. Principalmente, poderá planejar atividades inserindo lúdico sobre bases teóricas e conceituais da Geografia. O lúdico, por conseguinte, deverá ser pensado e planejado para inserir conteúdos geográficos mais complexos, que facilitarão o processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, é reconhecido que os jogos didáticos geográficos são verdadeiros meios (estratégias) para ensinar Geografia. Especialmente se vincularmos o lúdico com o espaço vivido pelos alunos.

Finalmente, para a construção dos conceitos geográficos utilizando atividades lúdicas, faz-se necessário uma organização de aula bem estruturada, interessante, desafiadora e acima de tudo produtiva; os jogos didáticos a serem inseridos nas aulas de Geografia devem envolver, portanto, a pesquisa e o desenvolvimento de competências. A competição deve ser descartada. O importante é que todos aprendam e compreendam os conceitos e construam seus próprios conhecimentos, desenvolvendo e interagindo socialmente. Jogos grupais proporcionam atingir estes objetivos.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n. 66, p.227-247, mai./ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CAVALCANTI, L.S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Cad. CEDES, Campinas, v.25, n.66, ago.2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

Revista Eletrônica Georaguia. Barra do Garças-MT. V 3, n.2, p 343 - 358. agosto/dezembro. 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed., 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

KAERCHER, N. A. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de Barro – Comendo Pastel de Vento num FastFood? In **Revista Terra Livre**. n. 28, São Paulo: AGB nacional, 2007.

_____. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2003 (reimpressão).

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez 1994.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Amnablume, 2008.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Fragmentos para a discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. In: **Revista Terra Livre** nº 08. Abril de 1991.

Recebido para publicação em 21/05/2013

Aceito para publicação em 19/11/2013