

A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO PROPOSTA DINAMIZADORA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Elaine Farias Teixeira
Universidade Estadual da Paraíba
elainefariasteixeira@gmail.com

Orientadora: Josandra Araújo Barreto de Melo
Universidade Estadual da Paraíba
ajosandra@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo trata de analisar e propor reflexões com base nas práticas desenvolvidas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira, localizada na cidade de Campina Grande-PB. O trabalho foi ampliado no contexto das intervenções pedagógicas relacionadas à ressignificação das práticas tradicionalistas no ensino de Geografia inserindo as atividades lúdicas como estratégia metodológica eficiente para a construção de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula. Este trabalho foi realizado com base na pedagogia de projetos e no âmbito do planejamento e execução, alguns levantamentos bibliográficos forneceram respaldo para a inserção do lúdico como argumento dinamizador para delinear todo o processo de construção das atividades propostas, sendo assim, norteou-se o planejamento das aulas as estratégias vinculadas aos conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental, ou seja, a América. Nesse sentido, as intervenções reuniram variadas estratégias didáticas com a finalidade de viabilizar subsídios para uma maior dinamização das aulas, sobretudo, inserir o aluno segundo sua vivência e saberes como agentes transformantes do espaço, assim como facilitar a leitura sobre os aspectos que estão intrinsecamente relacionados ao contexto da América e de sua regionalização, partindo de pressupostos de escalas amplas para analisar o local e propiciar com que o aluno perceba os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Dessa forma, o projeto desenvolvido proporcionou significativas contribuições para o ensino e aprendizagem da Geografia, além de ampliar a ressignificação de metodologias para a prática de ensino, prosperando a capacidade cognitiva.

Palavras-Chave: Lúdico, Ensino e Aprendizagem, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Os procedimentos metodológicos para inserção da atividade lúdica como argumento dinamizador para o ensino escolar de Geografia é a proposta de abordagem que apresenta este artigo e está sendo realizado com a participação de 34 alunos na turma 8º ano “D” do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Professor Itan Pereira, localizada no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande, Paraíba. O projeto foi vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID/ Subprojeto de Geografia-UEPB.

A escolha dessa temática se justifica pela indispensabilidade de progressos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, utilizando como argumento a ressignificação das práticas tradicionalistas de ensinamentos descritivos e enfadonhos, viabilizando, assim, a inserção do lúdico como proposta de educação geográfica comprometida em despertar a capacidade cognitiva do aluno, tomando por conhecimento seu título significativo de agente transformante do espaço social. Frente ao panorama que nos é posto, há muito tempo emergem questionamentos sobre a eficácia desse recurso, no entanto, é notória a importância da ludicidade para estimular a expressão das ideias e reflexão do aluno, possibilitando, segundo Piaget (1975), à transformação da vivência concreta do aprendiz em abstrata, ou seja, despertando atenção e compreensão.

Mediante o exposto, o presente artigo objetiva analisar e propor reflexões com base nas práticas desenvolvidas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira, localizada na cidade de Campina Grande-PB.

A estrutura deste artigo está dividida em três partes, a *Primeira* estando vinculada a ressignificação das metodologias no ensino de Geografia, a *Segunda*, ao trabalho com as categorias geográficas: Escala e Região inseridos para melhor compreensão do conteúdo do 8º ano, a América, e a *Terceira* parte referindo-se a abordagem das atividades lúdicas como metodologia para a dinamização das aulas de Geografia, sendo este último, a principal proposta deste trabalho.

1.1 Ressignificação das metodologias no ensino de Geografia

Não é fácil analisar o percurso da Geografia até a contemporaneidade, mas de fato desafiador e interessante quando se trata de evidenciar fatos e momentos. O homem faz Geografia desde a pré-história, a começar pela etapa nômade, não havendo assim moradia fixa e, conseqüentemente, descrevendo suas próprias rotas. Desta forma, o homem não passa apenas a construir o espaço geográfico, como a compor e dinamizá-lo segundo suas necessidades. Conforme nos orienta Andrade (2008):

Na pré-história, na Antiguidade e na Idade Média, a geografia era utilizada apenas para desenhar roteiros a serem percorridos, para indicar os recursos a serem explorados, para analisar as relações meteorológicas, estando profundamente identificada com a Cartografia e com a Astronomia. (ANDRADE, 2008, p.18)

Observa-se que com a evolução das estruturas econômico-sociais, ou seja, a relação entre sociedade e natureza, tornou-se notório o conhecimento e aplicação do homem em dominar e modificar seu meio, sendo assim, desfrutando dos recursos disponíveis. Com o avanço das civilizações, a Geografia torna-se uma ciência em meados do século XIX, tendo como base alguns paradigmas que emergiram em ideias dissociativas diante da falta de precisão em estabelecê-la, vale destacar que o contexto científico desta tem como precursores dos trabalhos geógrafos que trouxeram enormes contribuições para esta área, sendo eles: Alexandre Von Humboldt, naturalista viajante e o Karl Ritter, filósofo e historiador, trazendo para este campo uma ideia formativa e condicionante na perspectiva científica e autônoma desta ciência.

Na França, o desenvolvimento da Geografia ocorreu por mérito de Paul Vidal de La Blache, suas contribuições no pensamento geográfico brasileiro foram significativas, pois, caracterizando uma ciência não politizada ancorada nas ideias positivistas de Augusto Comte, cedeu espaço para o surgimento da Geografia Tradicional, digna e provocadora de debates e embates. Nesse contexto, a esfera de ensino-aprendizagem de geografia não passou apenas de uma disciplina decorativa, ou seja, informar a respeito das várias áreas do globo terrestre, catalogando nomes de rios, cidades, mares, montanhas e recursos produzidos, mas, um ramo do conhecimento meramente instrutivo, não estimulando a cognição e reflexão do aluno. Como nos mostra Lacoste (1998):

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...”. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população - agricultura - cidades - indústrias (LACOSTE, 1998, p.21).

De fato, a própria existência da sala de aula é desafiadora para o professor, o provocador responsável por aderir novos recursos didáticos e metodológicos que ressignifiquem o tradicionalismo enraizado do ensino mnemônico, ou seja, da memorização contínua e enfadonha. Embora a Geografia enquanto ciência tenha aderido contribuições das demais correntes de pensamento, além da Geografia tradicional, dentre elas: Geografia neopositivista, Geografia humanista e Geografia crítica, é interessante salientar e analisar os desafios dos profissionais de Geografia em superar o tradicionalismo.

Partindo dos pressupostos acima, muitos profissionais da área não estão inseridos no contexto das tecnologias disponíveis do século XXI, seja por falta de formação, como também

pela não disponibilidade em reinventar-se. Desde 1988 com o ingresso da internet, principalmente na última década, a nova geração de alunos nasce com acesso à informação, exigindo dia após dia, não apenas a participação do professor nesse espaço construtivo, mas a utilização das tecnologias e atividades lúdicas como proposta dinamizadora do contexto da sala de aula. Conforme nos afirma Kaecher:

(...) os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.) (KAECHER, ,2002, p.03).

Nessa perspectiva, com o pressuposto de “revolução” surge na década de 1970, a Geografia crítica, ou, a “reconstrução do saber geográfico quanto à criticidade e o engajamento” (VESENTINI, 1995).

1.2. Trabalhando com as categorias geográficas: escala e região

A Geografia enquanto ciência utiliza-se de conceitos para nortear de forma ampla os seus estudos mais específicos, sendo assim, torna-se de extrema relevância o conhecimento das categorias geográficas, sendo elas paisagem, lugar, território e região para o objeto de estudo da Geografia: o espaço. Desta maneira, segundo a edição de Cadernos Geográficos, da Universidade Federal de Santa Catarina:

O que importa é que os geógrafos conceberam, na construção da Geografia, uma análise de conjunção do natural e do humano, transformando o espaço geográfico em um conceito que expressa a articulação Natureza e Sociedade, ou seja, construíram um objeto de interface entre as ciências naturais e as ciências sociais. (CADERNOS GEOGRÁFICOS, N°12, 2005, p.47)

Ressaltando a correlação entre a natureza, sociedade e compreensão das categorias geográficas é notória a discussão de outro fator elementar de grande importância para a Geografia, porque durante toda existência o termo escala sempre esteve presente, porém, poucos se arriscaram a discutir esse tema, devido a tamanha complexidade. No entanto, Iná Elias de Castro em sua obra *O Problema da Escala* discute o conceito de escala, que ultrapassa os limites da analogia geográfico-cartográfica, rompendo paradigmas e

encontrando desta maneira, novos níveis de abstração e objetivação, ou seja, visa discutir a escala como estratégia de apreensão da realidade como representação. “Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (RESENDE, 1986, p.20). De modo que, podem-se abordar os conteúdos utilizando a categoria Região, estabelecendo relação das escalas mais amplas para a local, proporcionando a visão de mundo do aluno para a realidade cotidiana, uma vez que, segundo Moreira: “Só ao nível da escala regional a totalidade do real pode ser apreendida em toda sua riqueza multivariada, dir-se-á, portanto esta tende a ultrapassar os limites do alcance de sua apreensão para as escalas de espaços mais amplos”. (MOREIRA, 1981, p.62)

O conceito de Região “está ligado à noção fundamental de diferenciação de área, quer dizer, à aceitação da ideia de que a superfície da terra é constituída por áreas diferentes entre si” (CORRÊA, 2007, p.22), ou seja, distinção não apenas de aspectos físicos: clima, vegetação e elementos ambientais, como também a cultura e a história do lugar. Sendo assim, na década de 70 surge uma Geografia crítica que traz consigo a necessidade de se repensar o conceito de região, desta forma, considera-se o tema regional sob os moldes de articulação de produção, conexão entre classes sociais e acumulação capitalista, seguindo na tentativa de inserir o conceito de região numa condição ampla, que permita a compreensão da diversidade da superfície da terra sob a ação humana, consistindo assim no desenvolvimento desigual.

Portanto, como dimensões próximas ao aluno e o contato que este tem com o espaço, as categorias Escala e Região torna o aluno consciente e integrante no processo de construção do espaço geográfico. Mediante o percurso de ensino-aprendizagem é benéfico, visto que o aluno capta que a Geografia é presente na sua vida e torna significativa sua função. E com isso, conhece o meio, exercita a crítica sobre o que acontece e reconhece possibilidades e alternativas para os objetivos que se quer alcançar.

1.3. A Abordagem da atividade lúdica no ensino de Geografia

A Geografia transformou-se na disciplina de práticas tradicionalistas, onde o professor é meramente um expositor dos conteúdos e os alunos, receptores, fingem que efetivam algum aprendizado, no entanto, é notório que a metodologia não é eficaz, visto que o vestígio para essa afirmação é o desinteresse nitidamente perceptível, tornando-se uma disciplina maçante,

enfadonha e descritiva, pois durante os processos metodológicos tradicionalistas o professor disponibiliza o assunto como algo pronto e acabado e os alunos não são provocados a pensar e captar-se como agentes transformantes de seu espaço.

Partindo do pressuposto acima, segundo Pinheiro (2013), o professor é o grande responsável por tornar a aprendizagem de Geografia significativa, pois os alunos reagem aos estímulos que o docente provoca, no entanto, estes estão inseridos em práticas dissociativas que emergem a apreensão e interesse do aluno, sendo assim, faz-se necessário e de fundamental importância à adesão de novos recursos didáticos para reverter este quadro, norteando seu horizonte na utilização de atividades lúdicas como metodologia para o processo de aprendizagem no ensino fundamental, surgindo como opção atrativa para a dinamização no ambiente do contexto da sala de aula. Como nos mostra Verri:

O jogo vem como um estímulo tanto para melhor compreensão do conteúdo, quanto para o crescimento e desenvolvimento intelectual do aluno – fundamental para atingir a responsabilidade e maturidade. É uma forma de aproximar o conteúdo aos alunos motivando-os a estudar de forma mais atrativa. [...] estamos pensando no seu uso como recurso pedagógico, pois no jogar o aluno articula tanto a teoria quanto a prática, fazendo com que ele estude sem perceber tornando o processo de ensino/aprendizagem mais interessante e atrativo (VERRI; ENDLICH, 2010, p.67).

Desta forma, os jogos, brincadeiras, e o lazer são peças indispensáveis no processo de desenvolvimento humano, principalmente para a criança que traz consigo a disponibilidade em realizar essas atividades lúdicas, ativando sua capacidade cognitiva, motora e social.

2. METODOLOGIA

O projeto “A utilização de atividades lúdicas como proposta dinamizadora nas aulas de Geografia: uma metodologia eficiente” foi trabalhado com a turma do 8º ano “D” na E.E.E.F. M Professor Itan Pereira. Para a realização desta pesquisa, houve em um primeiro momento a aplicação de um questionário diagnóstico indagando os alunos a respeito do interesse na disciplina de Geografia, seus conhecimentos adquiridos, e suas perspectivas para a matéria no decorrer do ano letivo. Com base na análise das respostas, adquiriu-se um conjunto de dados que possibilitaram uma reflexão acerca da necessidade de alteração das abordagens metodológicas, com intuito de diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem durante as aulas.

A partir dessas constatações foi encaminhado um levantamento bibliográfico que desse respaldo à temática da ludicidade como proposta para a dinamização da sala de aula no ensino de Geografia. Em um segundo momento, norteou-se o planejamento das aulas, sendo assim, as estratégias vinculadas ao projeto estão inseridas de acordo com os conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental, com a utilização de mapas, imagens, vídeos, jogos, produções discentes e brincadeiras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira estratégia desenvolvida refere-se à abordagem do conteúdo sobre as paisagens naturais da América Anglo-Saxônica, sendo realizado um jogo da memória, onde os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer as disparidades do relevo, hidrografia e biomas.

Figura 1: Jogo da memória referente aos aspectos físicos da América Anglo-Saxônica.



Fonte: TEIXEIRA, E. F.

Durante a realização dessa atividade foi perceptível o interesse das equipes em concluir o jogo da memória em menor espaço de tempo, sendo esse recurso estimulante para os alunos, visto que mostraram agilidade e disposição em unir imagem à informação sobre os aspectos físicos da América Anglo-Saxônica, assunto que já havia sido exposto em sala de aula, utilizando-se slides, propondo a visualização e observação de imagens e concluído com a prática no jogo da memória.

Dando sequência as intervenções lúdicas, a próxima etapa aborda o contexto da América Latina, bem como seus múltiplos aspectos sociais, físicos, econômicos e culturais, tendo em vista a necessidade de reconhecer os países que integram a América Latina, a atividade proposta foi o sorteio de alguns países que compõe este cenário, como: México, Argentina, Brasil e Venezuela, havendo a divisão em equipes e discussão em forma de seminário de aspectos da cultura, qualidade de vida da população, questões relacionadas à educação, saúde, moradia e desenvolvimento econômico dos países na atualidade.

Figura 2: Apresentação dos seminários sobre Venezuela e México, respectivamente.



Fonte: TEIXEIRA, E.F.

A análise dessa atividade foi positiva, considerando-se o interesse e as descobertas que os alunos fizeram com as pesquisas realizadas e a preparação para os seminários em sala. Quanto às apresentações, embora tenham ocorrido problemas técnicos com os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, a estratégia de apresentação de cartazes foi muito

proveitosa, visto que isso não foi empecilho para o bom desempenho das equipes em trazer curiosidades para os demais alunos e principalmente para o bolsista, tendo em conta a aprendizagem que houve com a aplicação de mais um recurso lúdico.

Durante as aulas e o aprofundamento dos estudos sobre a América Latina, com a finalidade de inserir os alunos como agentes transformantes do seu espaço possibilitando-os a capacidade cognitiva de enxergar e perceber que estão inclusos no contexto da América Latina, desta forma, passando de uma escala mais ampla para a regional, e conseqüentemente local, a proposta dessa atividade lúdica foi justamente fazê-los analisar os problemas perceptíveis pela urbanização excludente devido a migração do campo para a cidade, tendo em vista que os mesmos estão inclusos numa realidade onde a carência de políticas e serviços públicos são frequentes. Para que a bolsista tomasse conhecimento desses problemas foi pedido um texto que fosse discutido os problemas vivenciados no bairro onde os alunos moram, e posteriormente desenhassem para que fosse possível visualiza-los.

Figura 3: Texto e desenhos apontando os problemas vivenciados no bairro pelo aluno.



Fonte: TEIXEIRA, E.F.

Utilizando como base as informações contidas nas produções acima, e com a intenção de expor a segregação sócioespacial da cidade de Campina Grande, a proposta dessa intervenção foi dividir a turma em equipes e disponibilizar imagens de alguns pontos da cidade onde os alunos vivem, imagens que evidenciam as disparidades entre infraestrutura e descaso de políticas públicas, sendo assim, com o auxílio do mapa da cidade, foi pedido para que os alunos fizessem a separação entre áreas segundo sua visão de mundo, e que colocassem as imagens em cada bairro correspondente.

Figura 4: Segregação sócioespacial da cidade de Campina Grande.



Fonte: TEXEIRA, E.F.

Os resultados desta intervenção foram enriquecedores, primeiro pelo interesse evidente dos alunos em olhar todas as imagens, segundo pela disponibilidade em observar o mapa e procurar o bairro onde se inseriam e, principalmente, por compartilharem com a bolsista que nunca haviam tido contato com muitos locais da cidade onde moram.

Figura 5: Alunos e bolsista no decorrer da intervenção



Fonte: TEIXEIRA, E.F.

É importante ressaltar a descontração e o aprendizado com a utilização das imagens enquanto recurso na turma do 8º ano D. Os alunos foram ágeis conseguindo, assim, concluir que o processo de modernização do campo e consequente saída dessas pessoas em busca de trabalho na cidade acarretou na marginalização de algumas áreas.

Por fim, foi possível estudar uma escala ampla, averiguando os problemas locais.

CONCLUSÕES

Através do diagnóstico traçado baseando-se no perfil da turma, o projeto desenvolvido trouxe com as atividades realizadas contribuições significativas na perspectiva da aprendizagem, possibilitando a articulação das metodologias de ensino com os conteúdos geográficos, ocasionando, assim, diminuição da evasão, aumento do interesse nas aulas,

participação frequente, comportamento adequado e uma melhoria das notas. Os resultados apresentados durante a aplicação das atividades lúdicas foram positivos, visto que, provocaram nos alunos disponibilidade e agilidade em executá-las, possibilitando a união dos conhecimentos adquiridos no projeto com sua vivência e saberes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manoel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização espacial**. São Paulo: Ática, 2007.

KAERCHER, N. A., O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In. PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org), **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo, Contexto, 2002.

LACOSTE, I. A **Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Igor de Araújo; SANTOS, Valéria de Sousa; RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. **BRINCAR DE GEOGRAFIA: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Equador (UFPI), Vol.2, Nº 2, p. 25- 41 (Julho/Dezembro, 2013).

RESENDE, M. S. **O saber do aluno e o ensino de geografia**. VESENTINI, J. W. (org.). Geografia e ensino: Textos críticos. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

SANTA CATARINA, Universidade Federal de. **Cadernos Geográficos-Nº12**. Florianópolis, 2005.

VERRI, J.B. ENDLICH, A.M. **A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia**. [Editorial.] Percurso, v.1, n.1, p. 65-83, 2009.