

APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Eliana Sermidi de Freitas, eliana-geo@hotmail.com, Mestranda / UEL/Depto. Geociências/CCE.

Rosana Figueiredo Salvi, salvi@uel.br, Docente do Departamento de Geociências/UEL/CCE

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir os resultados da elaboração e aplicação de jogos educativos no ensino de geografia que busquem atingir os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e os da ludicidade educativa. Partindo do que o educando já sabe, ou seja, de seus conhecimentos prévios, procurou-se princípios gerais na elaboração de um jogo que possibilitasse processos abrangentes, relevantes e inclusivos de ancoragem de novos conceitos em Geografia Regional.

Palavras-chave: Ludicidade, jogo; aprendizagem; ensino de geografia.

ABSTRACT

This work has for objective to argue the results of the elaboration and application of educative games in the geography education that they search to reach the estimated ones of the Theory of the Significant Learning (TSL) and of the educative ludic teaching methods. Leaving of what educating already knows, that is, of its previous knowledge, one looked general principles in the elaboration of a game that made possible including processes, excellent and inclusive of anchorage of new concepts in Regional Geography.

Key-Words: ludic teaching methods, game, learning, Geography teaching.

INTRODUÇÃO

Infere-se a partir da realidade vivida por muitos professores que se mostram insatisfeitos com os resultados do trabalho educativo, principalmente em relação aos níveis de aprendizagem do educando.

Assim, considera-se um desafio problematizar e investigar o próprio ato educacional a fim de enriquecê-lo a partir do planejamento da proposta de práticas pedagógicas e saberes aos professores que estarão buscando estratégias de ensino significativas para o educando.

Desta maneira, este trabalho parte de estudos e reflexões que têm por base as seguintes questões

- Como proporcionar um ensino significativo e prazeroso para o educando?
- Como o lúdico pode contribuir para o ensino com qualidade? Com o jogo se ensina?

Tendo como objetivo maior buscar alternativas metodológicas para, por meio do lúdico, intervir na realidade das aulas, investigando jogos educativos aplicáveis ao processo de ensino e aprendizagem e ainda, produzir jogos educativos com a mesma finalidade.

À necessidade de problematizar as práticas educacionais a fim de mostrar caminhos alternativos, somam-se as angústias do cotidiano como o número elevado de educandos por turma, a heterogeneidade dos mesmos, as suas dificuldades de compreensão referente aos conteúdos, aulas mais centrada no professor que no sujeito que aprende, entre outras. Dada a tal realidade, não basta à escola adquirir recursos tecnológicos e

materiais pedagógicos sofisticados e modernos. É preciso ter professores aptos a atuar e recriar ambientes de aprendizagem. Isto significa formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscar novas possibilidades, novas compreensões, visando contribuir para o processo de melhorias no sistema de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a ludicidade pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais estimuladora, ganhando destaque enquanto recurso didático pedagógico

OBJETIVOS

A aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos são ancorados em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Procurando seguir esse princípio foi elaborado o jogo, denominado “Paraná em Questão”, desenvolvido com o propósito de:

1. Investigar conceitos geográficos prévios dos alunos, estabelecendo subsunções para os novos processos de ancoragem da geografia regional do Paraná;
2. Planejar a instrução de forma significativa para o aluno. Neste sentido o jogo deve sofrer alterações e ser aperfeiçoado;
3. Intervir no processo de aprendizagem com o recurso instrucional lúdico;
4. Investigar como os jogos auxiliam na reconciliação integrativa, na diferenciação progressiva, na organização seqüencial e na consolidação da aprendizagem;
5. Estabelecer uma aproximação da TAS com a ludicidade educativa;

MÉTODOS E TÉCNICAS

A proposta desta pesquisa situa-se como um projeto de intervenção teórica e prática na escola, estabelecido inicialmente por uma das vertentes da política pública educacional do Estado do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), implementado pelo governo do Estado Paraná; das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica – DCEs e dos fundamentos teórico metodológicos da ludicidade na dinamização e efetivação do ensino e aprendizagem dos conteúdos de geografia no Ensino Fundamental.

1. Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE

O programa foi idealizado no ano de 2004 e concretizado a partir de 2007, com o objetivo de produzir progressões na carreira docente e melhoria na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná, demonstrando um real compromisso com o aperfeiçoamento permanente dos educadores e a perspectiva de um aprendizado significativo aos estudantes. (PARANÁ, 2007). Em parceria com as universidades estaduais o programa proporciona tempo de estudos, pesquisa e investigação para professores da rede pública estadual.

A ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo de concepções baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000). Um exemplo desta visão é a pedagogia dominante nos modelos tayloristas/fordistas que tinha como intenção atender às demandas educacionais dos trabalhadores e dirigentes, numa concepção clara da definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classes bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um, tais modelos não respondem mais

às exigências do mundo do trabalho. Esse modelo de pedagogia definiu um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunha à rigorosa formação científica, pois, era suficiente compreender e transmitir bem o conteúdo escolar que compunha o currículo, manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção e que garantiam a eficácia da transmissão.

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, esse paradigma muda significativamente. A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, próprias de ser desenvolvidas nas escolas, tais como: análise, síntese, criatividade, raciocínio lógico, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, necessárias para adaptação dos jovens às variações de funções que passaram a compor o mundo do trabalho. Nesse viés os fundamentos político metodológicos do PDE, ressaltam a importância da relação HomemX TrabalhoX Sociedade, emergindo como categoria basilar e articulada a ser explorada em suas possibilidades e limitações, considerando a materialidade histórica em que se insere. (PARANÁ, 2007). Desta forma o PDE estabelece os seguintes pressupostos:

- a) Reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem;
- b) Organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) Superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) Organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007 p.12).

As presentes autoras se veiculam ao programa na situação de professora da rede e professora orientadora do grupo de trabalho e formação das IES – Instituições de Ensino Superior.

2. A Ludicidade no Ensino e Aprendizagem

Buscar novas práticas pedagógicas é o desafio que deveria impulsionar os professores no fazer cotidiano, não para justificar uma compensação financeira, sendo assim pouco se avançaria, mas para buscar forças interiores, que no dia-a-dia justifiquem a função social que se exerce e que, ao mesmo tempo, nos possibilite encontrar no trabalho docente um significado. Um professor não necessita ser um recreador, porém, se tiver ou poder desenvolver esta capacidade, com certeza, amplia consideravelmente seu repertório de ação.

Por outro lado, em Arnal (1992, p.41)

um recreador precisa desenvolver a capacidade de inovar, para estar disponível e para compreender e dimensionar suas funções como elemento facilitador, para que as atividades que propõe provoquem nos usuários momentos lúdicos que proporcionem aprendizagens significativas.

O valor da atividade lúdica no desenvolvimento e na promoção de aprendizagens significativas está:

1. em favorecer a aproximação das pessoas para realizarem atividades sem juízo de valor;
2. em favorecer que as pessoas, através destas atividades, possam se compreender melhor;
3. em promover crescimento intrapessoal, possibilitando melhoras consideráveis nas relações interpessoais.

A dificuldade que às vezes se encontra em levar o lúdico para a sala de aula decorre do fato de que seu exílio foi longo. Desde o início foi repellido, em benefício de tarefas mais racionais, que tivessem maior utilidade social. Foi possível observar as crianças sentadas em bancos, obedientes, silenciosas, passivas; o brilho da infância se apagar aos poucos de seus olhos, enquanto o refrão “primeiro o dever, depois o prazer” era cantado em seus ouvidos. René Descartes, séc. XVII, e a máxima do racionalismo: “penso logo existo”, a razão norteando tudo: respostas, dignidade, plenitude. E o prazer foi ficando cada vez mais para depois, tão depois que já nem se sabe muito bem como vivenciá-lo.

Conforme Marcelino (2003), o conhecimento não provém da contemplação do sujeito em relação ao objeto, mas sim da interação entre o sujeito e o objeto. A interação mãe-bebê, a mais inicial e significativa, se dá através do lúdico e é dessa forma que podemos alcançar a humanização, desenvolver valores humanos, favorecer o estabelecimento de vínculos afetivos, o desenvolvimento de atitudes humanas e oferecer subsídio para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano.

3 A construção do Jogo

A Geografia propicia a utilização de diversos tipos de jogos. Todo o interesse que ocorre nos diferentes espaços seja nos bairros, cidades ou países do mundo, podem acarretar na criação de jogos estratégicos, sejam eles de mercados ou geopolíticos.

Iniciando a atividade de pesquisa no PDE foi criado o jogo “Paraná em Questão” e definido o período de três meses de intervenção numa escola pública da cidade de Londrina, tendo uma turma de 7ª série do ensino fundamental como sujeito da pesquisa (39 alunos).

O Jogo em questão foi fundamentado na noção dos jogos de regras piagetianos. Buscou - se ainda, estar em sintonia com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná disciplina de geografia. Tais diretrizes promovem a geografia como uma ciência que espacializa fatos, dinâmicas e processos geográficos, bem como a explica que as localizações relacionais dos eventos em estudo, são próprias da análise geográfica da realidade. Além disso, seu papel é indagar orientando do professor, com perguntas tais como:

- Onde?
- Como é este lugar?
- Por que este lugar é assim?
- Por que aqui e não em outro lugar?

- Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico?
- Qual o significado deste ordenamento espacial?
- Quais as conseqüências deste ordenamento espacial?
- Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros?(PARANÁ, 2006, p.17).

Além do uso das diretrizes em seu sentido geral, o jogo foi inspirado nas categorias geográficas prescritas nas mesmas diretrizes relativas à noção de lugar, bem como em outros autores, conforme conceituação a seguir.

3.1 Lugar

O conceito de lugar tem sido alterado ao longo do tempo, conforme o campo de conhecimento que a ele se aplica. Uma das primeiras definições de lugar é de Aristóteles, em sua obra Física. Para ele seria os limites que circundam o próprio corpo, uma espécie de invólucro. Descartes, no século XVII, afirma que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação a posição de outros corpos (RIBEIRO, apud LEITE, 1998). Na Geografia a expressão lugar é um de seus conceitos-chave, estando na base de sua epistemologia. Para o pensamento geográfico tradicional da escola francesa de La Blache, a Geografia era a ciência dos lugares (e não dos homens). Os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciavam uns dos outros. O conceito de lugar estava ligado, então, a uma noção de localização absoluta e à individualidade das parcelas do espaço. Atualmente é possível identificar dois sentidos: o da Geografia Humanística e da Dialética Marxista.

Para os seguidores da corrente humanística, o *lugar* é principalmente um produto da experiência humana: “(...) lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas à tipos de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança” (RELPH, apud LEITE, 1998). Ou ainda, “lugar é um centro de significados construído pela experiência” (Tuan, apud Leite, 1998). Trata-se na realidade de referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e com o outro. Eles são carregados de sensações emotivas principalmente porque nos sentimos seguros e protegidos (Mello, 1990); ele tanto nos transmite boas lembranças quanto a sensação de lar : “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” (TUAN, BUTTIMER, apud LEITE, 1998).

Um outro sentido de lugar diz respeito a sua compreensão enquanto expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva, associada ao positivismo ou ao Marxismo. Trata-se na realidade de uma visão na qual o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade. Neste sentido, o lugar se apresentaria como “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta e enquanto momento” (CARLOS, 1996, p. 16).

A origem deste entendimento encontra-se intimamente relacionada ao processo de expansão do modo capitalista de produção que através de uma ampla rede de fluxos (de transportes, de informação e de mercadorias), conseguiu incorporar progressivamente todos os pontos da superfície do planeta, inclusive aqueles considerados como os mais remotos. A partir das grandes navegações, com a exploração

de novos territórios, a ampliação os conhecimentos a respeito do globo, indicando simultaneamente que este era finito e potencialmente apreensível. De acordo com Harvey (1992, p. 221) “a acumulação de riqueza, de poder e de capital passou a ter um vínculo com o conhecimento personalizado do espaço e o domínio individual dele. Do mesmo modo, todos os lugares ficaram vulneráveis a influência direta do mundo mais amplo graças ao comércio, à competição intraterritorial, a ação militar, ao influxo de novas mercadorias, ao ouro e a prata, etc”. Ele acrescenta ainda que “em virtude do desenvolvimento gradativo dos processos que lhe davam forma, a revolução das concepções de espaço e de tempo se manifestou lentamente”. Na medida em que a dimensão espaço foi se tornando cada vez mais finita, a dimensão tempo foi aos poucos sendo reduzida. Este foi um reflexo direto do aprimoramento das técnicas (aumento da produção em um tempo menor) e das redes de transporte e comunicação.

Adota-se o conceito de lugar que é por um lado o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvidos pela sua presença/ausência.

Alguns lugares se destacam economicamente por seus (conteúdos) *objetos* – equipamentos e conhecimentos – e pelas *ações* que neles se realizam como, por exemplo, os centros financeiros das grandes cidades, as áreas de importante concentração industrial ou os centros de pesquisa e desenvolvimento científico. Outros lugares caracterizam-se por suas configurações socioespaciais simples, pouco atraentes para os interesses econômicos, por situarem-se à margem das intensas relações de produção e exploração. Entretanto, essa diferenciação entre os lugares como espaços econômicos pode ser transitória, porque a qualquer momento outro lugar pode oferecer ao capital atrativos maiores quanto a equipamentos, localização, recursos naturais, humanos, etc. (PARANÁ, 2006, p.26).

A relação global-local, os interesses hegemônicos, os processos de mobilidade social, a funcionalização e refuncionalização dos lugares, este é o conceito aqui empreendido.

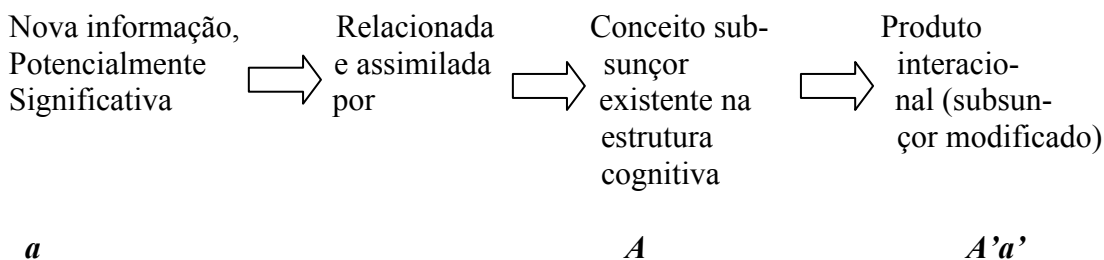
3.2 A teoria da aprendizagem significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta inicialmente por Ausubel (1963) e mais tarde por Novak (2000), pressupõe aproveitar o que o aluno já sabe, usando esses conhecimentos como “pontos de ancoragem” (AUSUBEL, 1980). Tais pontos funcionam como uma base em que novas informações e conceitos se apóiam. No entanto, tornar claro o prévio saber do aprendiz nem sempre é simples: são necessárias estratégias de ação que suscitem saberes às vezes repousado em seu intelecto. Repousados no sentido de que em sua vivência se apresentam pouco necessários à sua prática, ou no sentido de terem sido adquiridos de forma arbitrária e literal, numa aprendizagem mecânica, o que nem sempre possibilita uma contextualização com o viver. Esses saberes podem ter origem na experiência educativa, no senso comum ou na educação não formal (Internet, mídia, leituras afins). Ausubel (1980) baseia sua teoria na premissa de que a mente humana possui uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimentos e essa estrutura é continuamente alterada pela incorporação de novos conceitos, proposições e idéias. Cabe ao professor identificar essa base de conhecimentos e partindo daí estabelecer conexões criando oportunidades de novas

aprendizagens. Para ser significativa a aprendizagem tem que estabelecer uma interação entre a nova informação e um elemento cognitivo da estrutura mental do aprendiz, não um elemento aleatório, mas sim aquele elemento que dê possibilidades de desenvolvimento e modificações. Considera-se que uma informação é aprendida de forma significativa, quando se relaciona com outros conceitos, proposições ou idéias dotadas de relevância e inclusão, claras, disponíveis no intelecto do aprendiz e que possam ser suportes para outras aprendizagens que venham, a partir desta, serem aí ancoradas.

A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação de uma informação a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do aprendiz. Uma informação é aprendida de forma significativa, quando se relaciona as outras idéias, conceitos ou proposições relevantes e inclusivos que estejam claros e disponíveis na mente do aprendiz.

Assim:



Os conceitos da teoria incrementados através da construção e aplicação do jogo, são:

- a) SUBSUNÇOR: conhecimento prévio; estrutura específica ao qual uma nova informação pode-se integrar ao cérebro humano;
- b) CONHECIMENTOS PRÉVIOS: suportes em que o novo conhecimento se apoiaria; pontos de ancoragem;
- c) PONTO DE ANCORAGEM: conhecimento anterior; o que o indivíduo já conhece; organizadores prévios; estabelecem relação com os novos saberes.

A partir da criação do jogo, foram estabelecidos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre geografia regional;
2. Estabelecimento dos subsunçores para novos processos de ancoragem vinculados ao conteúdo de geografia regional do Paraná;
3. Uma vez estabelecidos os subsunçores, passou-se ao planejamento da instrução e das reformulações do jogo;
4. Intervenção com o recurso instrucional lúdico a fim de investigar o processo das ancoragens;
5. Utilização, para análise e discussão dos resultados, da “Análise Proposicional de Conceitos” (APC), estabelecida por Novak e Gowin (1999), por permitir ao aluno elaborar novos conceitos e proposições a partir do conjunto de proposições e conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico.

A ludicidade como recurso eficaz aplicado à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos métodos ativos. Acredita-se que brincando e jogando, o educando direciona seus esquemas mentais para a realidade que o cerca, aprendendo-a e assimilando-a mais fortemente. Por isso, pode-se afirmar que, por meio das atividades lúdicas, é possível expressar, assimilar e construir a realidade. Assim, é possível aprender qualquer disciplina utilizando-se da ludicidade, a qual pode auxiliar no ensino de línguas, de matemática, de estudos sociais, de ciências, de educação física, entre outras.

Na aplicação do jogo vários grupos foram observados: grupo formado com alunos com melhores notas, que estão sempre procurando se concentrar e entender os conteúdos realizando atividades, fazendo perguntas. Grupo de alunos que em sala de aula são muito quietos, apáticos aos acontecimentos ao seu redor, realizam as tarefas, porém demonstrando pouco interesse em aprender. Grupo de alunos inquietos, falantes, que realizam parcialmente as tarefas, “atenados” em tudo que é dito ou acontece, mas raramente voltados para a aprendizagem. Grupo de alunos que conversam quase o tempo todo em sala, realizam as atividades pouco voltados à aprendizagem, na maior parte apenas como forma de obter nota. Ao tentar agrupar os alunos em termos de comportamentos comuns, esse procedimento não foi rigoroso, pois há faltas de alguns alunos, além disso de início havia resistência, por parte de alguns, na participação, superada após os primeiros grupos jogarem, assim naquele momento a formação não foi rígida. Outro fato a destacar é que ao formar categorias de grupos não se pretendeu discriminar os adolescentes, ao contrário a intencionalidade foi testar o jogo respeitando diferenças e limites de cada um. Todos os grupos eram mistos, formados por meninas e meninos.

Em todos os grupos foi avisado que a participação não daria direito à nota ou qualquer tipo de conceito. Muitos alunos tiveram dificuldades em assimilar as regras do jogo, apresentando um certo não querer, porém após 2 ou 3 rodadas, entendiam e a participação foi ativa. Não houve intervenção da professora durante o jogo.

Alguns resultados, embora diferentes pessoas, são comuns:

- Os educandos/ participantes têm medo de errar, demoram até começar a arriscar, há uma preocupação com que os outros vão pensar. Alguns são inseguros, quando sob pressão, ficam ruborizados;
- As emoções se misturam, estão ao mesmo tempo criticando e incentivando um ao outro. Frases como “chuta, vai que você acerta” e ao mesmo tempo e para a mesma pessoa “mas é um bu...”. Não se nota com isso hostilidade entre eles. O brincar é maior;
- Há muita vibração pelo acerto, não importando a quantidade de casas a avançar, o saber a resposta proporciona alegria, satisfação;
- Nas instruções em que se deve escolher alguém para avançar algumas casas, escolhiam àqueles que estavam mais atrás, este era defendido por todo o grupo. Entre os meninos mais tímidos, vários escolhiam dar essa vantagem para as meninas, procurando talvez uma interação com elas;

- Nas instruções em que se deve escolher um participante para voltar algumas casas, o escolhido era sempre àquele que estava em primeiro lugar, com algumas exceções;
- Nem sempre àqueles com melhores notas se destacam no jogo. Tanto que colocados os diferentes grupos, alunos que possibilidades claras de reprovação ganharam ou muito se aproximaram do FIM, numa posição distantes de outros já com notas suficientes para aprovação;
- Frases como: “ai, espera eu lembro disso”, “oh, tá vindo como a gente não estuda”, “a dúvida dá uma aflição, a gente quer lembrar”, foram comuns em todos os grupos. Aí uma grande diferença: não só o jogo pelo jogo, não havia prêmios, era o querer saber, algo tão necessário nas escolas atuais;
- Ao final do jogo foi perguntado a cada grupo: com o jogo se aprende? As respostas não foram longas: “nossa; muito; faz a gente pensar; exige concentração, hã, hã; vich”. Não é o que se pode chamar de um discurso, mas representa uma afirmação positiva no vocabulário dos adolescentes e uma ênfase na aprendizagem informal.

Durante a aplicação do jogo, em todos os grupos, havia muita descontração e alegria, quando aconteciam conversas paralelas, que atrapalham, chamavam atenção uns dos outros. Ao saírem da sala havia riso e suavidade no olhar, logo depois, andando pelo pátio se podiam ver alunos comentando, falando das respostas, lamentando os erros e vibrando com os acertos, pode-se afirmar; a atividade foi interativa, cognitiva e prazerosa.

CONCLUSÕES

Levar para a sala de aula materiais e propostas de trabalho centradas na ludicidade educativa desperta curiosidade nos educandos. Mesmo aqueles que, por vezes, não se interessam pelo conteúdo, quando em presença do jogo – que é novidade e é dinâmico - querem saber do que se tratam os assuntos e tendem a procurar participar integralmente. Este fato, por si só já motiva o professor a desenvolver tal trabalho. Diante do jogo o desafio, o improvável, a não certeza do resultado final, tudo isso aguça alunos e professores a efetivamente inserirem-se no contexto de tal forma que a integração entre sujeitos e conteúdos acontece de maneira quase sempre prazerosa, alegre e descontraída, além de altamente interativa.

Pesquisar, testar, buscar diferenciadas propostas pedagógicas não é só necessário, é urgente. O conhecimento precisa ser sociabilizado e se tornar acessível a todos. Porém, esse conhecimento realmente necessita ser significativo e deve possibilitar ao educando fazer conexões com o que já apreendeu e com a sua realidade vivida. Um professor que desenvolve esta postura profissional demonstra estar comprometido com o ensinar e o aprender. Demonstra não ter receio do desafio, do novo e do inesperado. É esta postura que se espera do professor atual.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARLOS, A F. A 1996. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo. Hucitec. 150 p.

FREITAS, L.C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPOSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. *Anais...* Jundiaí, 2000. [[Links](#)]

HARVEY, David. **Condição pós- moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LEITE, Adriana Figueira. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências** – UFRJ, Rio de Janeiro, v. 21, 1998.

MELLO, J. B. F. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 52. n. 4, p. 91-115, 1990.

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie Aparecida S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NOVAK, Joseph.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NOVAK, Joseph D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**: Ijuí: Ed Unijuí. 2003 230p.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/SEED. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica**. Curitiba, PR 2006.

PDE – Programa de desenvolvimento educacional - documento-síntese. Curitiba, PR 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca** – o lúdico em diferentes contextos. São Paulo: ed. Vozes; 4ª edição, 1999.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: ed. Loyola, 1995.