



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III - GUARABIRA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

DANILA MARIA DA SILVA

**DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA - PB
2020**

DANILA MARIA DA SILVA

**DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação
/Departamento do Curso de Licenciatura
Plena em Geografia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
obrigatório à obtenção do título de
Graduação em Licenciatura Plena em
Geografia.

Área de concentração: Metodologia do
Ensino de Geografia.

Orientador: Prof.^a Me. Angélica Mara de Lima Dias.

**GUARABIRA - PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586d Silva, Danila Maria da.

Desenho animado como recurso didático no ensino de geografia [manuscrito] : uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental / Danila Maria da Silva. - 2020.

48 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação : Profa. Ma. Angélica Mara de Lima Dias, Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Geografia. 2. Metodologias de ensino. 3. Show da Luna.
I. Título

21. ed. CDD 910

DANILA MARIA DA SILVA

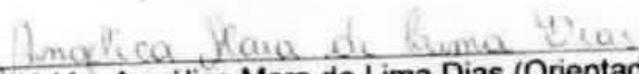
DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
UMA EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

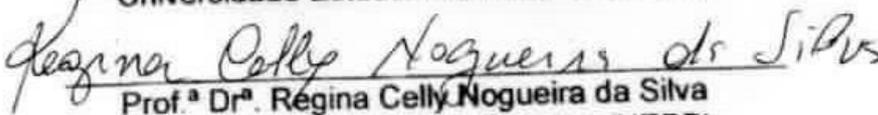
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito obrigatório à obtenção do título de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia.

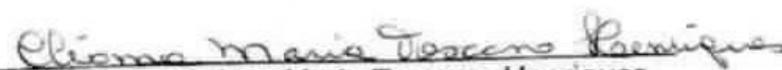
Área de concentração: Metodologia do Ensino de Geografia.

Aprovada em: 01 /12/ 2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Me. Angélica Mara de Lima Dias (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Dr.ª Regina Celly Nogueira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Esp. Cleóma Maria Toscano Henriques
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo o incentivo, a educação e o apoio.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que primeiramente quero agradecer a Deus pela proteção e força nessa caminhada durante toda minha graduação, mesmo sendo uma filha cheia de falhas e na maioria das vezes sempre decepcionando, o meu senhor, o mesmo nunca deixou de me amar. Seu amor é como o ar que respiro, mesmo não conseguindo enxergar eu o sinto.

Aos meus pais, sinto-me agradecida, pois sempre me incentivaram a seguir o caminho da educação, sempre entendi o quanto sonharam para mim o que a vida não os lhes deu.

Aos irmãos que a Geografia me presenteou, Gisleide Serafim, Islane Ribeiro, Rafael Azevedo e Sandylene Sousa, juntos formamos nosso (quarteto), foram quatro anos de muitas risadas, cumplicidade e especialmente muita amizade, quero agradecer a todos por sua amizade e por tudo que fizeram por mim.

Agradeço também a Emanuel, mesmo tendo nos aproximado apenas na reta final da nossa graduação o que lamento, pois ele tem sido uma pessoa muito agradável e prazerosa de se conviver, agradeço por tudo.

Agradeço a minha amiga de graduação Amanda, por todas as risadas e aventuras que sempre compartilhei com a mesma.

Ao meu colega e parceiro de escrita científica, Marcos André.

Ao professor Luiz Artur, pela oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica que muito contribuiu com minha formação, aos seus conselhos e sua paciência. Sempre o terei como referência de intelectualidade.

A todos os professores que contribuíram para o meu crescimento. Em especial a minha orientadora Angélica Mara de Lima Dias pela sua dedicação.

“A educação encontra-se parada no tempo como uma velha casa abandonada que a cada chuva e dia de sol apodrece um pouco mais. Enquanto isso, o estudante tem em sua realidade o videogame, o celular, a internet e as comunidades virtuais. Tecnologias e mídias que domina como ninguém, mas tem de ir à escola de má vontade olhar para um quadro negro, escrever num caderno assuntos que não interagem com sua realidade. Os meninos e meninas sentem-se desestimulados, como se abandonássemos nossos confortáveis carros e voltássemos a andar de carroça”.

Davi Roballo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa de localização da cidade de Tacima.....	34
Figura 2 –	Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Targino.....	35
Figura 3 –	Exibição do episódio “como a água vira chuva”.....	37
Figura 4 –	Autora e a professora do Polivalente.....	37
Figura 5 –	Experiência realizada sobre o ciclo da água.....	38
Figura 6 –	Atividade sobre o ciclo da água.....	39
Figura 7 –	Atividade sobre solos.....	40
Figura 8 -	Atividade sobre as fases da lua.....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	18
2.2 ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS E TECNOLOGIAS	25
2.3 O ENSINO DA GEOGRAFIA E AS TECNOLOGIAS.....	31
3 METODOLOGIA	38
3.1 PLANEJAMENTO PARA ATIVIDADE PRÁTICA.....	39
3.2 ESCOLA CAMPO.....	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
5 CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

RESUMO

Com a evolução do ensino mediante um mundo cada vez mais conectado, algo ainda mais presente para as gerações que já nascem na era digital, tem se debatido ainda mais sobre a inserção de metodologias que dialoguem com esse cenário e possam contribuir no processo ensino-aprendizagem. É nessa perspectiva que o presente estudo busca a partir de uma pesquisa participativa com uma turma do 3º ano do ensino fundamental I, no contexto do ensino da Geografia, inserir episódios de desenhos animados como um recurso didático facilitador que desperte o interesse dessas crianças para os conteúdos e conseqüentemente, auxiliar na sua compreensão. O desenho escolhido foi o brasileiro “Show da Luna”, protagonizado por uma garota curiosa, que ama a ciência e sempre vive questionando e investigando a origem das coisas. Essa animação é premiada pela sua qualidade e proposta educativa, líder de audiência no canal Discovery Kids, presente em 74 países e com mais de 1 milhão de visualizações no Youtube. Sua inserção no contexto escolar, se justifica uma vez que os desenhos animados estão presentes na realidade cotidiana da criança e trazer o cotidiano do aluno para a escola contribui com uma aprendizagem significativa. Foram utilizados três episódios, um a cada semana, além de atividades complementares e experiências práticas para apresentar alguns temas da Geografia física, como: o ciclo da água, solo e as fases da lua, obtendo como resultado, uma melhor aprendizagem dos conteúdos.

Palavras-chave: Geografia. Metodologias de ensino. Show da Luna.

ABSTRACT

With the evolution of teaching through an increasingly connected world, something even more present for generations that are already born in the digital age, there has been even more debate about the insertion of methodologies that dialogue with this scenario and can contribute to the teaching-learning. It is in this perspective that the present study seeks, based on a participatory research with a class of the 3rd year of elementary school, in the context of Geography teaching, to insert cartoon episodes as a didactic resource facilitator that arouses the interest of these children for the contents and, consequently, assist in their understanding. The chosen design was the Brazilian “Show da Luna”, featuring a curious girl, who loves science and always questions and investigates the origin of things. This animation is awarded for its quality and educational proposal, audience leader on the Discovery Kids channel, present in 74 countries and with over 1 million views on Youtube. Its insertion in the school context is justified since cartoons are present in the child's daily reality and bringing the student's daily life to school contributes to a meaningful learning. Three episodes were used, one each week, in addition to complementary activities and practical experiences to present some topics of physical geography, such as: the water cycle, soil and the phases of the moon, obtaining as a result, a better learning of the contents.

Keywords: Luna show, teaching-learning, pedagogical tool.

1 INTRODUÇÃO

Diante de um cenário mundial onde cada vez a internet se faz presente no cotidiano das pessoas em todas as suas esferas sociais, desde a pessoal, passando pelo âmbito profissional e também no acadêmico, que precisa se adaptar para responder a um mundo globalizado e conectado, não se pode desconsiderar a importância das tecnologias digitais como ferramentas cruciais para nosso desenvolvimento. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), em uma pesquisa desenvolvida em 2019, cerca de 4,1 bilhões de pessoas possuem acesso à internet, o que representa 53,6% da população mundial. E para Doreen Bogdan-Martin, do Departamento de Desenvolvimento de Telecomunicações da UIT, é emergencial e prioritário que nos próximos anos seja alcançada a totalidade da população para que todos possam ter acesso ao que ela define enquanto poder das tecnologias digitais (ONU, 2019).

Quando é feito um recorte acerca das crianças e adolescentes, esses índices crescem ainda mais, de modo que trazendo para o contexto nacional, no Brasil, segundo dados da organização TIC Kids Online Brasil em 2018 e divulgada no ano seguinte, entre 9 e 17 anos de idade, 86% desses jovens possuem acesso à internet, representando uma parcela de 24,3 milhões de pessoas conectadas nessa faixa. A população brasileira como um todo com acesso à internet é de 70%. E ainda de acordo com a pesquisa, oito em cada dez crianças e adolescentes do país usam a internet para acompanhar vídeos, desenhos, programas, filmes ou séries (MACIEL, 2019).

Um estudo realizado em dezembro de 2018 pela pesquisadora Luciana Corrêa, do ESPM Media Labque, mapeou o comportamento infantil no *Youtube* e mostrou que, entre os canais de maior audiência na plataforma, 36 abordam conteúdo direcionado ou consumido por crianças de zero a 12 anos. E mais, quando considerados os 110 principais canais infantis, o número de visualizações passa de 20 bilhões. 39 destes, são de jogos e 22 são de desenhos animados e novelas (CORRÊA, 2016).

Desse modo, a educação não pode ignorar essa conexão com a tecnologia, mas sim utilizar de modo favorável para a formação dessas crianças e adolescentes, buscando alternativas que aliem as afinidades dos alunos com as metodologias e conteúdos de sala de aula. Ultrapassando assim, barreiras impostas pela Pedagogia tradicional que perduram até os dias atuais, e que tem como uma de suas características a aprendizagem através da memorização dos conteúdos passados de forma não crítica, em processos que ocorrem de forma mecânica pelos alunos. Uma

educação centralizadora e bancária, como definido por Freire (1987), que coloca o professor enquanto detentor de uma verdade pseudo-absoluta enquanto os alunos seriam compreendidos como indivíduos incapazes de possuir conteúdo a ser compartilhado e utilizado dentro do processo educacional em uma troca de aprendizagens entre ambos.

Entretanto, as contribuições das teorias emergentes do movimento escolanovista a partir da década de 1970, a exemplo do construtivismo, e de diversos estudiosos na área da educação, como o próprio Paulo Freire, é registrado um movimento contra hegemônico, que se coaduna a um movimento político de redemocratização e da Constituição de 1988, que paulatinamente influi no pensamento pedagógico. A virada do século e o advento do avanço da tecnologia em rede, capitaneada por transformações globais, demanda cada vez mais a formação de sujeitos que estejam preparados para dialogar com um mundo cada vez mais conectado e tecnológico. O acesso ao conhecimento vem rapidamente se transformando, bem como a forma, velocidade e plataformas nas quais ele é construído, disponibilizado, analisado e compartilhado (SAVIANI, 2018).

Desse modo, não é mais possível se prender a um sistema que coloca na figura do professor a fantasia de ter todas as respostas, pois a um toque e alguns segundos, qualquer um pode chegar a um milhão delas. Nesse contexto, o professor deve “participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais. A televisão, a mídia em geral e os computadores (isolados ou conectados a redes) oferecem imensas possibilidades” (VESENTINI, 2008, p. 30-31).

Cabendo ao professor o papel de mediador desse conhecimento, alguém que acompanhe essa busca pelo saber, em um aprendizado mútuo, uma vez que se observa que muitos alunos já dominam certas áreas da tecnologia que professores muitas vezes não possuem tanta familiaridade, seja por não ter nascido já nessa era digital ou mesmo por outras dificuldades. Entender esse universo que se apresenta tão instigante e desafiador é um desafio para quem faz o sistema educacional, mas também uma oportunidade de estar construindo uma educação com base em novos pilares que sejam integrativos, e a tecnologia surge para apenas evidenciar e dar o tom emergencial que já apresentava décadas atrás, finalmente ocorra (VESENTINI, 1985).

Quando se pensa no mundo atual observamos a importância da tecnologia e nos remetemos rapidamente a sala de aula, espaço no qual os costumes da sociedade se refletem. De acordo com Lima (2011), na condição de professores, pensamos em

levar tais recursos para o beneficiamento de nossas aulas. No contexto das séries iniciais por exemplo, é necessário levar em consideração que os alunos ainda são crianças e que muitos se identificam com desenhos animados, com linguagens que reproduzem a sua visão de mundo. E o ensino ainda pautado constantemente em ferramentas que não dialogam com esse público de modo efetivo, se mostra em crise, o que não é diferente na Geografia. “O ensino de uma forma geral e, especificamente o de Geografia, passa por profunda crise. O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo” (OLIVEIRA, 2003, p. 11).

O que vai de acordo com a Geografia socioconstrutivista, que busca o alinhamento entre os conteúdos abordados e o cotidiano. De modo que venha a promover o pensar sobre desenvolver “a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 262). Pois os desenhos animados, permitem uma percepção diferenciada quando aplicados junto aos conteúdos didáticos, “que facilita o resgate dos conceitos cotidianos, a aquisição de um novo conceito científico e, conseqüentemente, o relacionamento entre eles” (SANTOS, 2002, p. 24).

Sendo assim, esta pesquisa se pauta na problemática: “como os desenhos animados podem ser utilizados em sala de aula como recurso pedagógico no ensino da Geografia para crianças nas séries iniciais do ensino fundamental?” Como hipótese, essa seria uma alternativa de tornar as aulas mais atrativas para esses alunos e com um melhor resultado na compreensão dos assuntos enquanto um auxiliar para outras ferramentas de ensino, gerando um aprendizado lúdicoeducativo significativo, como destaca Lima (2014). Considerando para isso, a afinidade cada vez maior das crianças com a tecnologia que vem ocorrendo de modo mais breve a cada nova geração, seja por meio de celulares, computadores, tablet’s, entre outras plataformas.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a utilização de um desenho animado como recurso didático no ensino de Geografia no 3º ano do ensino fundamental. Para contemplar esse objetivo, definiu-se enquanto objetivos específicos, refletir acerca do papel da educação e da tecnologia em um contexto cada vez mais integrativo e indissociável, avaliar os principais resultados da utilização de um desenho animado como ferramenta didática para o ensino de geografia para crianças e analisar a importância da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

A escolha do tema justifica-se a partir da identificada carência de discussões sobre as temáticas escolhidas no contexto do ensino de Geografia nas séries iniciais, visto que essa matéria é lecionada nos anos iniciais do ensino fundamental pelo professor polivalente formado em Pedagogia. Bem como nos desenhos animados, assim como outras produções em mídias digitais, se configuram como uma das principais formas de entretenimento das crianças, de modo que se alinham com sua rotina, seu universo e seus interesses, e a educação pode ter nessas produções não um substituto para outras metodologias, mas como um complemento de suas aulas e torna-las mais interessantes para os discentes.

A metodologia que fundamenta o presente trabalho se constitui em duas etapas. A primeira, uma revisão bibliográfica acerca das temáticas definidas. Buscou-se a partir de livros, artigos, revistas, pesquisas, entre outros, subsídios teóricos que fundamentassem essa pesquisa para que a mesma tivesse base para uma aplicação prática e participativa, de abordagem qualitativa e quantitativa, que envolve o pesquisador e o objeto pesquisado estão diretamente conectados para o desenvolvimento e análise de um estudo, conforma orienta Severino (2017).

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

De acordo com Kenski (2012), em seu sentido etimológico a palavra tecnologia tem sua gênese advinda do grego “tekhne” a qual significa “técnica, arte, ofício” ligada ao sufixo “logia” que significa “estudo”. Desde os primórdios da humanidade o ser humano sentiu necessidade de desenvolver tecnologias, mesmo que rústicas para suas necessidades. É possível citar exemplos de técnicas rudimentares que foram de grande importância para a própria sobrevivência dos nossos ancestrais pré-históricos, como a descoberta do fogo, uso de instrumentos para caça, invenção da roda, evolução da escrita, até as tecnologias de ponta de atualmente. De modo que:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologia (KENSKI, 2012, p. 24).

Com o passar do tempo técnicas primárias foram sendo aprimoradas e o homem cada vez mais evoluiu a maneira de criar. As maravilhas do mundo antigo são um bom exemplo, como os sistemas de irrigação de grandes civilizações como:

Mesopotâmia e Egito, sociedades conhecidas por sua tecnologia hidráulica, a última destacando-se também por sua arquitetura na construção de pirâmides até hoje cheia de mistérios. Posteriormente, no período da baixa Idade Média temos o marco do desenvolvimento tecnológico com as contribuições para áreas como agricultura, navegação, armamento etc. (ROSSONI, 2013).

A partir do século XVIII tem o advento da Revolução Industrial, período em que o mundo passa por profundas transformações na sociedade e no mundo do trabalho, surgindo as fábricas com máquinas a vapor alimentadas por combustível fóssil e o modo de produção se modificando. Ocorre então a passagem de uma produção artesanal de subsistência para produções em larga escala mecanizada, com o êxodo rural advindo desse fenômeno as pessoas que antes trabalhavam de forma rudimentar não tinham especialização para atender as demandas na mudança no mundo do trabalho, então houve uma necessidade de especialização de mão de obra para o trabalho nas fábricas, pois até então só quem tinha acesso ao estudo eram as famílias abastadas. Nesse cenário surge a necessidade de uma organização que se encarregasse da formação dessas pessoas, e esta instituição seria a escola (LOMBARDI e SILVA, 2012).

Nasce o ensino tradicional, “que ainda predomina hoje nas escolas e se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino” (SAVIANI, 1991. p. 54). O que se observa é que as tecnologias têm evoluído de acordo com as necessidades e a complexidade da sociedade de cada época e são inerentes ao homem. As mesmas atualmente estão em praticamente todos os campos da sociedade, dentre eles na área educacional.

Segundo Conte e Martini (2015, p. 1192):

Aprender com as tecnologias é uma das preocupações dos últimos tempos na educação, pois assume uma importância universal na vida humana, carecendo de uma revolução nos paradigmas conservadores do ensino. Estes insistem em manter distantes professores e estudantes pelo uso de linguagens abstratas e monótonas empregadas nos sistemas educacionais vigentes, resistindo às potencialidades reflexivas das tecnologias em intercomunicação com o mundo. Por isso se faz necessário o reconhecimento das ambivalências e contradições presentes na educação, em termos de padronização técnica (aulas como preleções dogmáticas) e modelos hegemônicos, para ressignificar as tecnologias, democratizando assim o debate com a palavra mundo na leitura crítica da realidade.

Como explanado pelas autoras, a inserção das tecnologias no contexto educacional tem sido motivo de preocupação visto que ainda há uma permanência de metodologias tradicionais que têm sem dúvidas suas contribuições para o

aprendizado, mas que na sociedade atual é preciso que sejam aliadas a outras metodologias. É possível aliar a teoria do livro didático com a exibição de um vídeo, por exemplo, que exemplifique um determinado conteúdo de uma forma mais lúdica para os alunos, aliando assim uma ferramenta vista como tradicional, com o uso da tecnologia. O fato é que cada vez mais se tem a necessidade da dinamização das aulas, pois o perfil do aluno do século XXI não é o mesmo do século XX por exemplo, são indivíduos que junto com a sociedade tem evoluído, necessitam de outras demandas para sua aprendizagem. Pensar nessas questões contribui para nossa prática enquanto docentes uma vez que,

nas últimas décadas, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, presenciamos no mundo um acelerado processo de transformação dos mais diversos setores da sociedade. Indubitavelmente a educação é uma das áreas que mais vem sofrendo mudanças, por conseguinte uma série de desafios são postos aos educadores brasileiros (PEREIRA, 2012, p. 174).

Para se pensar sobre o tipo de ensino que a sociedade contemporânea carece, é interessante pensarmos primeiramente em nossa identidade enquanto professores, pois esta é algo em construção, como afirma Hall (2006). Nesse sentido, o professor deveria ter uma construção contínua de sua prática. Suas formas de ensino deveriam ser construídas diariamente, se renovando sempre, pois estamos inseridos em uma sociedade de constantes modificações, tudo se renova e se reinventa a todo momento. Por isso, analisarmos nosso perfil enquanto docente é importante para identificarmos se é um perfil mais tradicional ou construtivista.

Ainda de acordo com o autor, no momento em que pensarmos em diversificar nossas práticas de ensino é importante levar em consideração os desafios que esperam o docente na sala de aula, temos várias questões como: problemas de estrutura física da instituição, falta de material de trabalho de qualidade, baixos salários e ainda o desinteresse do aluno pela matéria, todos esses fatores resultam em uma certa desmotivação do profissional, ao mesmo tempo que a mesma surge, aparece também o acomodamento.

Sendo interessante que enquanto professores atualmente, procuremos nos distanciar das práticas tradicionais de ensino, pois essas se manifestam no aluno com caráter mecanizado, o indivíduo se comporta de maneira passiva no aprendizado, não há trocas de diálogos horizontais entre professor e aluno e sim hierarquia. Sobre o assunto, (Mizukami, 1986. p.11) afirma:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

Paulo Freire nos anos 1980 já discutia sobre o termo chamado por ele próprio de “educação bancária”, o mesmo utilizou esse termo para falar sobre os professores que seguiam o ensino tradicional, nessa metodologia apenas o professor é detentor do conhecimento, os saberes dos alunos, suas experiências, suas vivências não são levadas em consideração. Segundo ele,

Enquanto, na concepção 'bancária' [...] o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

Ao mesmo tempo que o autor fala sobre a educação bancária, também fala sobre a educação problematizadora que vem em contrapartida da anterior, esta concepção coloca o educando como centro do ensino, o docente passa a trocar diálogos com o aluno, ao mesmo tempo que ensina também aprende com o mesmo, Freire (1987) defende com esse termo que o ensino deixe de ser aquela prática velada na qual os alunos parecem mais fantoches do que seres pensantes, e comecem a entender o mundo no qual vivem suas dinâmicas e suas questões.

Assim,

O ensino contextualizado pela teoria problematizadora fundamenta-se na relação dialógica entre o professor e o aluno, possibilitando, em todo processo de aprendizagem, a comunhão de saberes, em que todos contribuem para uma visão mais crítica e integradora, totalizante de mundo. Na concepção problematizadora há uma mediação estabelecida pelo objeto de conhecimento em que ambos – educadores e educandos - se detêm a investigar, superando o autoritarismo do educador, o que propicia a ambos a superação do intelectualismo alienante (SCOS; PAULA, 2017. p. 6).

Os sistemas educativos, demandam desde a virada do século XXI no mundo inteiro “respostas ao desenvolvimento econômico e social” (DELORS *et al* 2001, p. 168), particularmente quando se tratam de países e populações pobres. Delors (*et al*, 2001) salienta que nessa virada de século, a tecnologia, apesar dos riscos que carrega é uma das principais vias de acesso à educação. Nela, se colocam na perspectiva do autor, grande parte das expectativas tanto da população de um país, alunos, trabalhadores, mas também de governos e da coletividade.

Desse modo, o papel da educação e da tecnologia nessa virada de século é antes de tudo um papel político, tendo a ver com o conjunto de decisões e escolhas dos governantes, tensionadas entre os embates no campo econômico vivenciados nas décadas anteriores do Século XX, particularmente que fez emergir no contexto do capitalismo global, o modelo hegemônico de formação dos trabalhadores nos países dependentes. Cardoso (1997) assinala que em todas as épocas, a escola esteve vinculada a um projeto de poder, atendo-se ao caso brasileiro, tomando o campo político como o ambiente onde as tendências hegemonicamente direcionadas irão apontar os rumos da educação, fazendo fazendo-se necessária a atuação de movimentos contra hegemônicos, que representam, no mínimo uma dualidade de interesses, quando não, uma pluralidade de possibilidades.

Nesse patamar, de pluralidade de concepções e de interesses, Delors et al (2001) destaca que:

Os tomadores de decisões veem-se efetivamente confrontados com interesses contraditórios. O mundo econômico reclama cada vez mais qualificações e competências. O mundo científico reclama dotações para a pesquisa e para o ensino superior de alto nível, gerador de jovens pesquisadores. O mundo da cultura e do ensino quer meios para o desenvolvimento de escolarização e de formação em geral (...) as associações de pais querem sempre uma educação de qualidade, isto é cada vez querem mais e melhores professores (DELORS *et al*, 2001, p. 169 - 170).

Em suma, a recorrência às novas tecnologias da educação, para o alcance dessas demandas legítimas, defendidas por Delors (*et al* 2002), cumprem um papel importante nesse ambiente de expansão, mas de modo algum apazigua as tensões, quando não as agrava. O momento atual vivenciado pela emergência da pandemia do coronavírus, em poucos meses, fez até mesmo os professores mais céticos, reverem suas concepções acerca do uso das ferramentas digitais, como meio e canal de informação, reconhecendo que ao invés de ferramentas ou recursos

(opcionais), a tecnologia digital passou a ser o canal mediador da comunicação. A “individualização” da educação já apontada por Delors (*et al* 2001) no início da década e na virada do milênio, previa, no contexto da “convergência” a educação digital e o “teletrabalho”, como fenômenos irreversíveis diante da virtualização e da crescente demanda por educação, trabalho e agravamento das condições de mobilidade e outros fatores limitantes.

Tal processo de uso sempre recorrente de ampliação da educação através dos meios de comunicação, em diversos países do mundo, no pós-guerra, mas

particularmente no contexto da Guerra Fria (décadas de 1960 e 1970), que representou uma demanda mundial pela expansão e disseminação do conhecimento, através do rádio, dos cursos profissionalizantes por correspondência, pela televisão e invariavelmente pela internet, que em síntese, representa a

“convergência” de todas essas mídias.

No entanto, é necessário distinguir acesso a meios e recursos, do processo e da arte de ensinar. Ao mesmo tempo em que temos um conjunto de decisões políticas globais que sinalizam e dispõe condições tecnológicas do ponto de vista da qualidade da experiência de interação, há o aumento das desigualdades e o diferencial da educação numa perspectiva que possibilite um rompimento, passa a ser as condições oferecidas ao ensinar a ser, a manter o que “em nada pode ser substituído pelo diálogo pedagógico” (DELORS, 2001, p. 190).

O que as novas tecnologias favorecem indiscutivelmente, é na perspectiva do autor, a capacidade do aluno-pesquisador, cuja função do professor nesse contexto é o de avaliar e gerir a informação que lhe chega. Um dos argumentos fundamentais da educação na atualidade ainda é da replicação dos modelos operacionais do próprio mundo do trabalho, compreendendo que o processo educativo é indissociado das aspirações e projetos coletivos de poder e de hegemonia.

Moran (2007, p. 2) diz que a educação inovadora tem como base ou eixos principais “o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento, a formação do aluno empreendedor e a construção do aluno cidadão”. Esses pilares possibilitam na visão do autor, amparado nas novas tecnologias, tornar o processo de aprendizagem mais flexível, autogerido e desafiador.

Nessa conjuntura, não é só pela via do aluno que as transformações possibilitadas pela educação e tecnologia devem ser pensadas, mas traz para a formação docente novos desafios. Masetto (2003) sinaliza que a transmissão de conteúdo, paradigma ainda em prática na formação docente, acarreta a reprodução das mesmas expectativas nos alunos e na formação escolar. O autor aponta ainda as razões desse descompasso, explicitando a organização curricular com forte ênfase nas disciplinas isoladas e de viés técnico e conteudista, na construção do corpo docente das universidades privilegiando a titulação acadêmica elevada de mestres e doutores, sem a devida vivência pedagógica e relacional com os territórios e desafios da tarefa educativa de base (fundamental, médio e ensino técnico) e também pela preponderância do cumprimento de programas de conteúdos e avaliações, cuja

execução se apresenta como condição *sine qua non* para mobilidade dentro do sistema pedagógico. Como alternativas, Masetto (2003, p. 2) defende o desenvolvimento das “capacidades intelectuais, de pensar, relacionar, refletir, buscar informações, analisar, criticar, argumentar”. Em suma, de atribuir um sentido pessoal e correlacionável ao que se aprende.

Nessa mesma direção, Behrens (2011), sinaliza para a urgência de foco na formação decente. Destaca que a mudança desse paradigma de utilização das TICs se dá de forma lenta, o que explica o descompasso entre a assimilação tecnológica promovida pela indústria cultural junto as populações jovens, de todas as faixas de renda, sem a condição do professor se posicionar criticamente e de maneira instrumentalizadora diante desse processo de transformações.

A sociedade atual na perspectiva do digital, apresenta o que Delors (2001) chama de “convergência” dos diversos meios de comunicação, que na perspectiva de Costa (2005) auxilia a compreender a recorrência do educador, aos recursos da imagem estática e em movimento, do som, dos recursos da escrita, da interatividade e da oportunidade de construção coletiva. Todos esses atributos se prestam a diminuir as distâncias e a compartilhar, aspectos amplamente vistos nas redes sociais e nos processos de comunicação instantânea atual.

Centrado na discussão acerca das possibilidades de atividades mediadas pela fotografia, análise da produção artística e imagética, da produção audiovisual, a abordagem proposta por Costa (2005), auxilia o professor a dominar a linguagem de processos de comunicação que têm amplo respaldo junto aos alunos, não abrindo mão da arte de ensinar, cuja premissa fundamental já apontou Delors (2001), quanto à sua indispensabilidade no ato pedagógico.

O momento atua das transformações digitais que impulsionam a atividade docente como ainda mais desafiadora, carrega trajetórias históricas da atividade docente enquanto exercício de poder, mas também situa essa mesma atividade às margens do processo de rápida disposição dos recursos tecnológicos na velocidade da oferta destes, no contexto da economia global. Interrogações sobre a razão desse descompasso não passar pelas escolas, mas atingir diretamente os alunos, imputar aos educadores uma formação ideológica e conteudista que muito mais prepara para o passado do que para o futuro, também são movimentos calculados do processo de globalização, que tem na atividade docente, o aliado que precisa ser “incluído”. Ou seja, no fundo se reconhece o poder do ato pedagógico de ensinar, como potencial força contra hegemônica (DELORS (2001)).

Ao passo que na formação docente, vigora a moeda das titulações, principalmente como forma de conversão em recursos financeiros para as instituições que possuem as maiores titulações nos seus quadros docentes, levou – se a crer e combater o uso e apropriação dos recursos tecnológicos pelos alunos, inclusive com a sanção de leis proibitivas do uso do celular por parte dos alunos, na incapacidade dos educadores de aliar de modo proativo as potencialidades da comunicação digital. Eis que hoje é justamente esse recurso que na inevitabilidade do trabalho remoto e na irreversibilidade do processo de convergência é o meio de acesso e comunicação principal do educador e suas paredes (DELORS (2001)).

Não sendo possível fechar os olhos para uma realidade tecnológica referente a um mundo que avança a passos largos, e uma educação, que precisa se reposicionar quanto a suas metodologias de ensino para que continue sendo relevante não apenas para manter a máquina do sistema capitalista em constante produção, mas também para que possa ser importante para formação de sujeitos críticos, reconhecedores e transformadores de suas próprias realidades. A cada nova geração, o desafio de tornar isso possível, se intensifica. E no próximo tópico, será discutido o ensino da geografia nas séries iniciais, rompendo com uma concepção tradicional e arcaica do que deve ser um processo de alfabetização.

2.2 ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

A proposta do presente tópico é apresentar contribuições teóricas do ensino de geografia nas séries iniciais. Santos (1996) já reforça a preponderância da história a partir do espaço, que é ele mesmo um espaço social. Freire (2001) reforça também a materialidade do espaço como elemento pedagógico. É prontamente a partir desses referenciais que Callai (2005) busca apresentar possibilidades de estudo da geografia no início da escolarização.

Nos anos iniciais, até o quinto do ensino fundamental, o responsável por ministrar os conteúdos referentes a geografia é um professor polivalente, que como Vieira e Rodrigues (2019) destacam, muitas vezes possuem uma formação insuficiente para aplicação dos conceitos da geografia dentro de uma concepção mais ampla de alfabetização geográfica. Até considerando as limitações do próprio processo de formação e a dificuldade em conseguir abarcar todos os conteúdos de modo mais específico e integrado para cada área. Evidenciando a importância da interdisciplinaridade:

Os saberes da Geografia em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, concorrem para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios, que permitem atribuir sentidos para as dinâmicas das relações entre pessoas, grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer (BRASIL, 2017, p. ?).

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular, o componente curricular de Geografia é organizado para o ensino fundamental em cinco grandes unidades temáticas, sendo elas: o sujeito e o seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambientes e qualidade de vida. Os principais objetos de conhecimento e suas consequentes habilidades que devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino médio, de um total de nove anos que constam no documento, serão de modo breve, resumidas a seguir (BRASIL, 2017).

Para o primeiro ano, as principais recomendações acerca do ensino da geografia, decorrem da percepção de diferentes lugares, suas condições de vida e seus cotidianos, como ocorre a vida cotidiana, seus ciclos naturais, diferentes tipos de trabalho, bem como a formação de um senso de localização a partir de pontos de referência. Com isso, tem-se o objetivo de que a criança construa um senso de diversidade e pertencimento, dividindo com seus colegas suas impressões, ouvindo a de seus colegas ou por meio de outras representações, e apontando semelhanças, diferenças e curiosidades (SILVA, 2017).

O componente cultural e social é muito importante para isso, até mesmo para o desenvolvimento e reconhecimento de diferentes regras para determinados espaços, como a própria escola, por exemplo. A percepção de localização, já deve ser estimulada de modo atuante pelo aluno por meio de desenhos e histórias que o estimulem a pensar trajetos e espaços nos quais ele transita, assim como a de ritmos naturais mais simples, como perceber o ciclo de dia e noite (SILVA, 2017).

Para o segundo ano do ensino fundamental, os pontos anteriores são aprofundados, como por exemplo, nas relações ao seu redor, incentivando que os alunos busquem conhecer histórias de migração, aspectos culturais, assim como também mudanças sofridas nos espaços ao longo dos anos. O documento orienta ainda, que sejam discutidos os riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação, a localização, orientação e representação espacial, aplicando para princípios de localização e posição de objetos, e a utilização que o homem faz dos

recursos da natureza, como por exemplo, o solo e a água, sem desconsiderar os impactos, entre outros pontos levantados (BRASIL, 2017).

No terceiro ano, orienta-se percepção entre diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais, incentivar que os alunos conheçam um pouco mais os fenômenos culturais e sociais dos quais está inserido, e como atuaram para transformação dos lugares que vivem. Assim como, reconhecer e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em representações cartográficas e legendas com símbolos em diferentes escalas cartográficas. E também aspectos naturais, como assimilação da contribuição de ações equivocadas do seu humano, como a produção exagerada de lixo doméstico e a constante ausência de alternativas menos danosas para o seu descarte, e ainda o uso desenfreado de recursos naturais, especialmente a água, e seus riscos para o meio ambiente (BRASIL, 2017).

Diversos autores analisam a importância do ensino da geografia já nos primeiros anos, como Callai (2005), que destaca que a formação da leitura de mundo é fundamental, desde o processo de alfabetização. Acerca desse momento, a leitura do espaço vai além da leitura cartográfica, embora os instrumentos da geografia sejam fundamentais. Nesse sentido, a leitura do espaço compreende os aspectos relativos aos modos de vida, que possibilitem as utopias e os limites no âmbito da natureza e da sociedade.

As categorias fundamentais do conhecimento geográfico são, entre outras, espaço, lugar, área, região, território, habitat, paisagem e população, que definem o objeto da geografia em seu relacionamento. [...] De todas, a mais geral - e que inclui as outras é o espaço (SILVA, 1986, p. 28).

Para Castellar (2000), a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, permite que a criança desenvolva a capacidade de pensar o espaço a partir de uma leitura do mesmo, o que ocorre de acordo com a autora, por meio de um reconhecimento do ambiente e dos seus fenômenos naturais. Para que ela adquira essa capacidade de percepção, deve ser estimulada a observar a partir de novos referenciais que auxiliem na construção de um olhar mais ampliado acerca do espaço.

É o que acontece pela aquisição de mais conhecimento, que permita assim, descrever, fazer registros e análises sobre o espaço. Formando, como define Callai (1998), cidadãos críticos e socialmente ativos. Pois a geografia deve ser vista como "[...] uma forma particular de conhecimento, nem por isso descolada dos sonhos dos homens de viver numa sociedade mais igual e humanamente justa [...]" (MOREIRA, 2009, p. 4).

Ainda com base em Callai (1998), o ponto inicial para isso, deve ser o espaço geográfico ao qual a criança faz parte, pois isso permite um maior diálogo com o universo da criança. Entretanto, o ensino da geografia nas séries iniciais ainda acaba se concentrando em livros didáticos com conteúdos mais genéricos, sendo raras as ocasiões em que por exemplo, as aulas sejam iniciadas com notícias locais, passeios pela comunidade ou outras formas que conectem os planos de aula com os interesses, dúvidas e anseios que a criança possa ter sobre o próprio espaço que vive e que o conteúdo pode auxiliar nessa compreensão.

Pedagogicamente, o que importa é o estabelecimento e o exercício contínuo do diálogo – com os outros (professor, colegas, pessoal da escola, família, pessoas do convívio); com o espaço (que não é apenas o palco, mas também possui vida e movimento, uma vez que atrai, possibilita, é acessível ao externo); com a natureza e com a sociedade, que se interpenetram na produção e geram a configuração do espaço (CALLAI, 2005, p. 235).

Para Straforini (2001), a escola acaba limitando demais essa sede da criança por entender o mundo a sua volta na ânsia em seguir rigidamente quais conteúdos deve trazer, de que maneira, quando, até onde se deve ir e com qual propósito. O universo da criança, como destaca o autor, é subestimado pelo sistema de ensino. E trazendo para o contexto especificamente da geografia, diante de um mundo que vivencia rápidas e constantes revoluções tecnológicas que transformam a forma como as pessoas se comunicam, consomem e compartilham informações, algo cada vez mais comum inclusive entre as crianças, entender o local como ponto de partida é importante, mas não se pode parar nele.

O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual (CALLAI, 2005, p. 230).

As escalas podem e devem ser correlacionadas, pois não são isoladas. O conceito de “lugar”, ganha outros contrastes, não se finalizando em si próprio, pelo contrário, convivendo de modo dialético entre a sua razão local e global. Todo o conhecimento deve estar integrado desde sempre, e não apenas dentro da geografia. Callai (2005) reflete sobre isso quando orienta que o processo de alfabetização não deve estar resumido a capacidade de ler e escrever no conceito mais superficial desses aprendizados. Precisa estar aliado com outras áreas de saber, como a geografia, o que vem sendo cada vez mais compreendido na medida que ocorrem diversos movimentos pedagógicos no âmbito do currículo, principalmente as mais recentes diretrizes de educação básica.

Entre esses e outros fatores evidenciados nesses movimentos curriculares, Staforini (2018), destaca também as permanências e mudanças no ensino da geografia, considerando os contextos regionais e possibilidades de adequação dos currículos. Destaca igualmente o lugar como ponto de partida e que a crise da geografia escolar se dá a partir de um desencontro entre a educação na perspectiva construtivista e da geografia crítica. A forte ênfase na teoria psicogenética de Piaget, segundo o autor, parte de uma relação empírica do mundo através da percepção da criança.

No entanto, essas percepções do espaço, são questionadas pelo autor, na medida em que esses mesmos elementos apontados por Callai (2005) a família, a escola, o bairro, etc., não leva os alunos a compreender os limites que explicam esse as contingências do concreto, relacionando o saber da Geografia na contribuição para a visão de mundo dos alunos.

Esse olhar parte da compreensão da construção do espaço pelas interações sociais e pelas formas de vida. De acordo com a autora, o ensino nesse sentido, o de ampliar a compreensão do espaço próximo da criança em suas dimensões que partem do “eu” para uma compreensão sistêmica, é precarizado pela forma de linearidade que não corresponde às exigências de aprendizagem sobre o mundo.

Callai (2005), define como algo imprescindível a integração do ensino de geografia, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando que se trata do que será uma base para todo o referencial que aqueles sujeitos terão de todo o processo educacional que vivenciarão e do quanto ele dialoga com seus interesses e necessidades. Só assim, será possível que ele não apenas tenha uma leitura de palavras, mas de mundo. Entendo para isso, também o universo dos alunos individualmente e enquanto um coletivo. Entrelaçando “a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesma do grupo envolvido” (MARQUES, 1993, p. 111).

Ou seja, por mais que os anos iniciais tenham como finalidade principal, a missão de habilitar os alunos para a leitura e a escrita, nesse bojo, também se situa o papel da geografia e das ciências da natureza, na perspectiva defendida por Callai (2005). A principal função da geografia, nessa etapa é, portanto, aprender a pensar o espaço, e para isso, é necessário ensinar a fazer a leitura do espaço, que pressupõe o reconhecimento do espaço, vinculado a experiências reais dos sujeitos.

Tais experiências estão vinculadas aos contextos imediatos da criança, à família, à escola, ao bairro, à cidade, às paisagens por onde essa criança transita.

Desse modo, a relação eu-mundo é o ponto de convergência apontado por Callai (2005) para processo de alfabetização geográfica e apreensão dos referenciais históricos e sociais de lugar. A Base Comum Curricular, orienta em sua unidade temática de formas de representação e pensamento espacial acerca da construção do pensamento espacial e da leitura cartográfica, que outras áreas devem justamente fazer parte desse processo (BRASIL, 2017).

De acordo com Feliciano (2017), nos anos iniciais, a Geografia como um componente curricular, assim como as demais disciplinas sofrem mudanças no contexto influenciado por forças das políticas públicas e também do processo de transformação da sociedade e da produção de conhecimento. Essas forças e contextos que contribuem na busca por uma geografia que tenha como ponto de partida as referências de infância, datadas historicamente, uma vez que Berbat; Guimaraes e Torres (2018), destacam o conceito a priori de infância, como decorrente de processos históricos e sociais, que correspondem em suma, à sociedade a ela vinculadas.

Desse modo, Berbat (*et al* 2018) busca a geograficidade infantil, ao reconhecer a brincadeira como uma prática social num contexto espacial e a tematização dos espaços escolares com elementos do universo infantil, enquanto referenciais que situam a criança na relação com o território e com fazeres possibilitados pela variedade de espaços, constituindo-se em elementos fundamentais da noção de alfabetização espacial e territorial.

Callai (2005) desenvolve uma metáfora acerca do que é o mundo para as crianças, que deixou de ser um lugar confortável e seguro para elas como era o ventre de suas mães, passando a ser ameaçador, inquietante e curioso, do qual, ela não apenas quer entender, como precisa disso para que possa sobreviver. Essa noção de espaço, a autora destaca, não é uma condição simplesmente natural e aleatória, mas uma construção movida pela sua curiosidade que vai utilizar as ferramentas acessíveis a ela para obtenção das respostas que busca. Para isso, pode utilizar a sua imaginação, a intuição, a criatividade e suas emoções, como componentes propulsores.

Não por acaso, o lúdico se encontra enquanto uma importante possibilidade de introdução de conteúdos da geografia, e de outras áreas, como facilitadores do aprendizado nas séries iniciais do ensino fundamental. Pode ser um desenho animado, um filme, uma experiência, fotografias, livros, músicas, entre tantas outras possibilidades.

Bem como questões sociais adversas que sejam presentes no cotidiano das crianças e muitas vezes nem mesmo elas tenham a dimensão do que representam, mais intuitivamente, já costumam perceber que algo está estranho. Freire (2001), exemplifica ao trazer a provocação de que se um aluno vive em uma região descuidada pelo poder exemplo, mais uma razão para que na escola se discuta temáticas como poluição, lixos em locais inadequados, falta de infraestrutura, entre outras.

Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou da rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural. (SANTOS, 1988, p. 98).

Em suma, um dos principais aspectos que a sociedade brasileira vivencia no final da década de 1990 e década de 2000, foi a construção política da noção de infância que vinha sendo difundida historicamente pelo mundo, traduzindo-se em importantes movimentos das políticas de educação, direito e saúde. Do ponto de vista geográfico, essas construções políticas e culturais também constroem referenciais importantes de entendimento dos lugares e de construção da geografia como espaços e práticas relacionadas à infância e destes como sujeitos de direitos, inclusive com o direito à formação da sua identidade e de pertencimento.

2.3 O ENSINO DA GEOGRAFIA E AS TECNOLOGIAS

Nessa mesma direção, Scos e Paula (2017) acrescentam que um dos pressupostos da educação na atualidade é contribuir para uma “visão crítica integradora totalizante de mundo, e assim nos remetemos a algumas ciências que contribuem para essa visão crítica, entre elas a Geografia, pois:

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola (CALLAI, 2005, p. 229).

Como já discutido sobre o ensino tradicional e suas práticas, o ensino de Geografia também teve seu período fundamentado na corrente tradicional no qual a mesma se baseava entre outras coisas, na difusão do nacionalismo como aqui no Brasil, na descrição dos aspectos físicos das paisagens e no ensino fragmentado de seus conceitos. Atualmente o ensino desta disciplina escolar não deve ser pautado

meramente na transmissão de conteúdo, com isso seria interessante por parte do docente procurar desenvolver seu senso de criatividade, trazendo para o cotidiano escolar ferramentas e aparatos que possam vir a somar em suas aulas. Para Ribeiro (2013, p. 9):

Formar professores para a pesquisa sem a criatividade, sem aguçar de alguma forma a criação, o seu instinto criativo é continuarmos sem alterarmos o processo de ensino aprendizagem, é ver uma geografia morna chegar aos bancos escolares, é vermos a Geografia tradicional, descritiva, continuar a triunfar, serena e calma diante de um mundo agitado.

O ensino de Geografia contemporâneo necessita de professores que saibam aplicar o que aprenderam no decorrer da sua formação de uma forma que atenda a carência dos alunos e os aproximem da disciplina, seria interessante se houvessem mais discursões na academia sobre as duas formas de Geografias acadêmica/escolar. Também seria válido que o professor tivesse uma formação fundamentada na criatividade, inovar no ensino de Geografia, entre outras coisas seria pensar formas de estimular motivação nos alunos e através dos recursos pedagógicos, esse interesse pode ser despertado no discente. Souza (2007, p. 110) afirma:

[...] o professor poderá concluir juntamente com seus alunos, que o uso dos recursos didáticos é muito importante para uma melhor aplicação do conteúdo, e que, uma maneira de verificar isso é na aplicação das aulas, onde poderá ser verificada a interação do aluno com o conteúdo. Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica.

É nesse sentido que pensar em aliar a realidade dos educandos com os conteúdos escolares entra em notoriedade, precisa-se pensar formas construtivas para o uso desses aparelhos tecnológicos. É preciso que os alunos saibam se utilizar das tecnologias de forma construtiva para sua formação. Necessitamos de uma educação que promova reflexões acerca dessas questões e de suas consequências na vida do ser humano. Observamos sim, o lado negativo das tecnologias, entretanto se soubermos utilizá-las da maneira correta no ensino, as mesmas têm muito a contribuir. Conforme Pazini e Montanha (2005, p. 1330),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) apresentam as diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e médio. Esse documento aponta, como uma das tarefas do ensino fundamental, a utilização pelos

alunos de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Atualmente temos no nosso país a implantação da Base Nacional Comum Curricular que entra em vigor no presente ano de 2020 que se trata de,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

Esse documento traz dez competências que norteiam a aprendizagem do aluno, dentre estas estão as competências quatro e cinco que também discorrem sobre o uso da tecnologia na escola.

4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

Vista com preocupação por Straforini (2019) as recentes mudanças introduzidas a partir da BNCC no que tange ao ensino da geografia, destaca o autor que a Base Curricular elenca como componentes curriculares obrigatórios apenas o Língua Portuguesa e Matemática, cabendo às demais, a inserção em outras áreas do conhecimento, passíveis de flexibilização nos currículos, na contramão do conjunto de mobilizações promovidas pelas instituições de ensino, pesquisa, sindicatos e associações profissionais. Straforini (2019) destaca que naquilo que concerne à Geografia, o autor diz que:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí uma outra possibilidade para a condição da existência humana. (STRAFORINI, 2019, p.118)

Sabe-se do desafio que é ser professor no século XXI, a sociedade acompanhou as evoluções dos anos, mas a instituição escolar ainda não acompanhou essa evolução de forma efetiva. Desta maneira,

Interpretar e explicar o espaço geográfico em um mundo que passa por constantes transformações, principalmente de ordem social, política e econômica, exige do geógrafo, um olhar sempre atento, na busca da compreensão, explicação e posicionamento crítico diante da realidade onde está inserido, afinal de contas é a ação do homem sobre a natureza, mediante seus interesses e necessidades, que produz o grande objeto de estudo da ciência geográfica, o espaço geográfico (ALEXANDRE e AZAMBUJA, 2013, p.4).

O professor Biachi Agostini certa vez em uma palestra para a VIII semana de Geografia da UFTM publicado no Youtube, alertava sobre a questão da reprodução do conteúdo, o mesmo afirmava que se o professor continuar a ser mero reprodutor de conteúdo, sua profissão estará fadada ao fim e um robô fará melhor seu papel de docente, o mesmo chama a atenção para refletirmos sobre essa questão de meramente reproduzir o que nos é passado para lecionar e irmos pelo caminho da problematização dos conteúdos.

São inúmeras as possibilidades para o enriquecimento nas aulas de Geografia, pois atualmente possuímos várias linguagens que podem ser usadas a nosso favor, por exemplo: música, textos, charges, etc. Uma delas é a utilização do vídeo, mesmo não sendo novidade nas aulas, está dentro dessas possibilidades.

Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 263):

Na era da globalização, em que as informações chegam de forma muito rápida por meio da televisão, do cinema, do rádio, do vídeo, do computador, o trabalho pedagógico do professor enriquecer-se-á se ele utilizar todos esses recursos para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a compreender o mundo em que vive.

A opção da utilização do vídeo nas séries iniciais por exemplo é um recurso metodológico interessante, através da exibição de desenhos animados educativos, temos uma ferramenta valiosa para atrair o interesse do aluno em especial nas séries iniciais do ensino fundamental visto que a maioria das crianças tem afinidade com desenhos animados, sempre relatam sobre seus personagens favoritos. “Assim, a animação pode ser pedagogizada e poderá envolver e “ensinar” aos alunos, muitas vezes, com maior eficiência do que uma aula expositiva tradicional” (ANDRADE, SCARELI e ESTRELA, 2012, p. 11).

Segundo Bezerra (2012), a educação básica, assim como as demais etapas de escolarização, vem possuir significações para as crianças a partir de suas linguagens

e construções que permitam ao educador e à criança, o estabelecimento de diálogos e correlações com o universo simbólico das crianças. Nessa perspectiva, Lopes e Vasconcelos (2006), contribuem na discussão sobre a geografia na infância e a formação de territorialidades infantis. Na relação entre

“infância e lugar”, as autoras buscam:

Compreender como cada realidade elabora a sua idéia de infância e quais são os traços e feixes que a constroem e a tornam válida. Em outras palavras, compreender como cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica (LOPES e VASCONCELOS, 2006, p. 104).

Nesse sentido, descrevem as autoras as novas figurações de infância, mediadas a partir de novos paradigmas como as que são convencionadas pelo mercado do consumo, evidenciando que “o mesmo capital que construiu o sentido moderno de infância burguesa está fazendo-a desaparecer” (LOPES e VASCONCELOS, p. 123).

Ao mesmo tempo que os meios possibilitados pela indústria cultural podem e devem ser utilizados como forma de “ensinar”, como modo fundamental de produção dialética inerente à atividade docente, como destaca Delors (2001), a postura do professor não pode ser de esvaziamento do lugar perante a impossibilidade de transitar ou de se transmitir como audiência, nem mesmo ocupar o lugar do cômico, do entretenimento.

A proposta de se trabalhar os desenhos animados como recurso pedagógico vai de encontro com a utilização do lúdico no contexto pedagógico e de significação, este por sua vez seria entre outras coisas algo que serve para divertir ou dar prazer. Ver desenho animado é um dos principais divertimentos de muitas crianças, sendo assim, trazê-lo para realidade escolar serve como mais um recurso valioso para a aprendizagem. De modo que:

O desenho animado é uma forma de brincadeira e modelo contemporâneo, que permite a criança experimentar e vivenciar a cultura lúdica dos dias de hoje. Percebemos isso, quando elas falam de seus desenhos preferidos, o tempo que passam se divertindo assistindo os desenhos, construindo histórias e brincadeiras, incorporando personagens e é o que movimenta a brincadeira, se transportando para outra realidade, bem diferente da vida real. (BARBOSA; GOMES, 2011, p. 5).

No entanto, cabe destacar que as tecnologias de informação e comunicação, são adjuvantes de um processo mais profundo, funcionando muitas vezes como

formas de ser e de pertencer utilizadas pelo professor, na atualidade uma vez que o material primordial da atividade educativa reside na contradição do saber e do não saber. Em um contexto do capitalismo contemporâneo, tais contradições representam as “negatividades”, ou seja, tudo aquilo que é indesejado e capaz de gerar arestas à plena fluidez do ato. Enquanto “positividade”, o ato de educar – ou semelhante qualquer ato ou objeto de consumo – precisa gerar prazer e não contradições (CHU HAN, 2019). Isso nos auxilia a compreender ainda a intolerância ao “não”, enfrentado pelas crianças, sobretudo as que nasceram no contexto da virada do milênio.

Isso tudo para reforçar que os recursos às tecnologias de informações e comunicação existem e estão disponibilizados para a apropriação por parte do docente, dispostos como uma lâmina que ao mesmo tempo conduz e operacionaliza o próprio processo de validação do capital, tanta na construção da noção de infância, quanto na sua destruição. Mais uma vez, com a ajuda de CHU HAN (2019, p. 206), acerca do entretenimento, nessa atual conjuntura, “se eleva a um novo paradigma” uma nova forma de mundo e de ser. Para ser, para pertencer ao mundo, é preciso ser algo que entretém”.

De acordo com Ribeiro e Arnoni (2018), as diretrizes atuais da Base Nacional Comum Curricular abrem a possibilidade de mediação pedagógica das competências ali descritas através do recurso inalienável da atividade docente que são as TIC's. Desse modo, levando em conta, as características do público das séries iniciais, o recurso aos desenhos animados cumpre a função de auxiliar o professor no ensino, compreendendo com espaço de mediação pedagógica e aprendizagem efetiva.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza a pesquisa participativa como metodologia, sendo sua coleta de dados do tipo qualitativa. A pesquisa participante por sua vez, consiste no envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado. Como afirmam Soares e Ferreira (2006, p. 96) “A pesquisa participante, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa”. A mesma chega ao Brasil da década de 1970, sendo seu principal representante Paulo Freire, como afirma Demo (2008, p. 10):

A atenção para a Pesquisa Participativa no Brasil coincidiu com a abertura democrática e teve, sem dúvida, o gosto amargo da recuperação do tempo perdido com a ditadura militar em termos de cidadania popular. Como de praxe, a preocupação desenvolve-se no âmbito da educação, mas é comum às ciências sociais. A uma educação fortemente reprodutivista, por vezes ostensivamente doutrinadora, cujo protótipo era a “moral e cívica”, pretendia-se contrapor outra comprometida com os oprimidos, cujo patrono obviamente era Paulo Freire.

A pesquisa se constituiu das seguintes etapas: no primeiro momento houve o levantamento do aporte teórico de autores que discorrem sobre o tema trabalhado como Azambuja (2013), Cavalcanti (2002), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), Straforini (2002), Freire (1987), entre outros. No segundo momento aconteceu a pesquisa campo, na qual fomos a turma do terceiro ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Targino localizada da cidade de Tacima/PB. Na qual observamos os mesmos, os conhecemos e tivemos um momento de interação.

Já a escolha da animação “O Show da Luna”, ocorreu por ser uma produção nacional vencedora de diversos prêmios pelo seu conteúdo educativo para crianças.

De acordo com Alvarenga (2016), o “Show da Luna”, foi criado em 2014 por Célia Catunda e Kiko Mistrorigo, ainda está em produção e é exibida no país pelo canal Discovery Kids, onde é líder de audiência entre as suas atrações, mas também alcança um grande público em seu canal do Youtube¹ que conta com 2,6 milhões de inscritos e vídeos que chegam a 80 milhões de visualizações, e contabilizando o número total de todos os seus envios para a plataforma, ultrapassa a marca de 1 bilhão de visualizações.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/OShowDaLuna/about> Acesso em 30 de setembro de 2020.

Alvarenga (2016) informa que a animação já está em 74 países, e sua marca é licenciada para cerca de 30 empresas e recebeu diversas indicações e prêmios pelo seu conteúdo educativo e ao mesmo tempo atrativo para as crianças, entre eles, de acordo com Souza (2016), o International Emmy Awards Kids em 2017. Segundo Alvarenga (2016), os criadores do desenho acreditam que ele se destaca por trazer uma protagonista feminina e por ser uma menina que a partir das suas dúvidas, investiga determinado assunto, formula suas hipóteses e tirar suas conclusões, estimulando a investigação, curiosidade e aprendizagem das crianças.

3.1 PLANEJAMENTO PARA ATIVIDADE PRÁTICA

Definiu-se que a atividade seria desenvolvida em três momentos divididos ao longo de três semanas, em que um episódio seria exibido a cada dia sendo correlacionado com um conteúdo da Geografia e uma experiência prática que possibilitasse uma integração entre os recursos e, conseqüentemente, um maior aprendizado.

A escolha dos conteúdos programados, foi pautada na presença de assuntos que integram o plano curricular da série a qual o trabalho foi desenvolvido e que tinham episódios no desenho selecionado, que dialogassem com as questões levantadas. Foram selecionados então, o ciclo da água, a importância do solo e as fases da lua. Para agregar na experiência, foram utilizadas ainda atividades complementares e algumas experiências práticas.

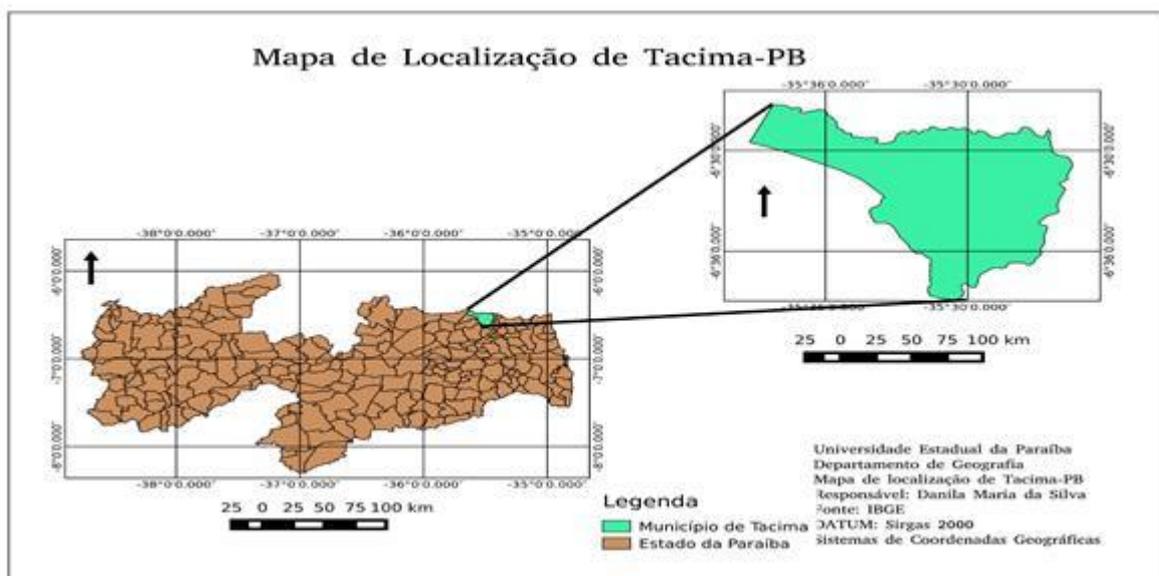
3.2 ESCOLA CAMPO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Targino está localizada na cidade de Tacima-PB que por sua vez, encontra-se precisamente na região imediata de Guarabira e intermediária de João Pessoa, ficando ao norte do estado da Paraíba como pode ser observado na figura 1 (IBGE, 2017). O povoamento da região data do século XVII, posteriormente a cidade conseguiu sua emancipação política no dia 30 de abril de 1959, assim desmembrando-se do município de Araruna e formando um distrito próprio.

Em 2019 segundo o IBGE, possuía uma população de 10.911 pessoas. Possui uma área de 246,005 km². Seu clima é o tropical semiárido com chuvas no verão,

apresentando uma média pluviométrica de 432 mm, encontra-se na região hidrográfica da bacia hidrográfica do rio Curimataú.

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Tacima



Fonte: Danila Maria da Silva, 2020

As dependências da instituição podem visualizadas na figura 2, sendo localizada no endereço: Praça Pedro Targino, nº 255 no centro da cidade, segundo o projeto político pedagógico a escola foi criada no ano de 1951, tendo iniciado suas atividades no mesmo ano.

Seu nome está atrelado a uma homenagem feita ao sr. Pedro Targino Sobrinho, um dos maiores pecuaristas da região e maior do município de Araruna- PB, de onde Tacima na época era Distrito. A EEEF Pedro Targino é uma escola pública da rede estadual de ensino, oferece ensino fundamental I e II que acontecem nos turnos manhã e tarde, oferecendo também educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno.

Conta com um total de dezoito professores, trezentos e quatro alunos e com 17 funcionários os quais estão divididos entre a áreas da limpeza, inspetoria, administração etc.

Figura 2- Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Targino



Fonte: Google Maps, 2019²

Tem como diretora Dulcilene de Araújo e vice-diretora Isabel Paulino. Com relação as instalações de ensino, a escola conta com seis salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados e discussões da experiência desenvolvida no local, bem como um relato de experiência acerca dos mesmos e suas implicações teóricas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira semana foi selecionado para dar apoio a aula o episódio “Como a água vira chuva?” do desenho animado Show da Luna, como pode ser observado na figura 3. Neste episódio trabalhou-se com os alunos sobre o ciclo da água, como acontecem suas fases, e a importância da água para o ser humano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular proposta para o terceiro ano do ensino fundamental, é muito importante que os alunos dessa classe tenham

² Disponível em: <https://goo.gl/maps/i9PPtzcuRt9oAS5A8> Acesso em 30 de setembro de 2020.

consciência acerca dos processos naturais que decorrem da água, mas especialmente de como ela está presente no cotidiano a partir das mais diversas atividades, desde as mais recorrentes para todos nós, como para beber, cozinhar e fazer nossa higiene pessoal, assim como para atividades como o cultivo e a geração de energia. O documento ainda orienta quanto a como o seu uso inadequado gera consequências negativas para o meio ambiente, e a nossa responsabilidade em tomar os cuidados necessários na sua utilização, para que sempre tenhamos água de boa qualidade (BRASIL, 2017).

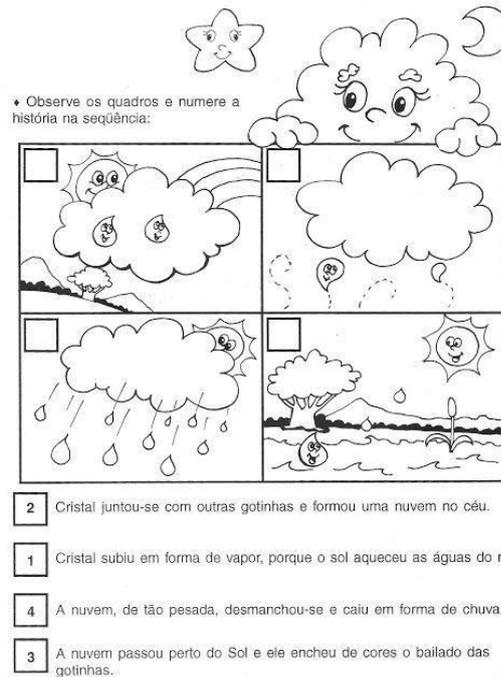
Figura 3 - Exibição do episódio “Como a água vira chuva?”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

Após esse momento, ocorreu uma conversa com os alunos indagando sobre o que eles entenderam sobre o que o vídeo quis transmitir. Também foi desenvolvida uma atividade, que pode ser visualizada na figura 4. Nenhum dos alunos demonstrou qualquer dificuldade para resolver as questões da atividade.

Figura 4: Atividade desenvolvida sobre o ciclo da água



Fonte: Desenvolvida pela autora (2019)

O desenho e a atividade, ambos se utilizando de elementos lúdicos, possibilitaram uma maior abertura dos alunos acerca do assunto abordado, gerando o interesse deles para o que estava sendo explicado e assim, após esses dois momentos, demonstrarem maior interesse em se aprofundar no tema, trazendo novas perspectivas e dúvidas. Sendo uma oportunidade para além da compreensão acerca de como ocorre o ciclo da água, todos pudessem compartilhar sobre como é a relação que eles possuem com ela e qual a importância que tem em suas vidas. Aproveitou-se então, para discutir os cuidados que são necessários para a sua utilização de modo consciente, bem como, a reflexão que nem todos possuem água potável em suas casas. Esse e outros exemplos de contribuições ocorridas ao longo do dia, permitiram uma maior conexão entre o conteúdo e a realidade, o que fez com que os alunos se sentissem mais convidados a participar e dividir com todos suas percepções e experiências. Algo que sinaliza para a geografia construtivista, como aponta (SANTOS, 2002), que destaca a importância de uma conexão entre os assuntos e o cotidiano.

E com esse intuito, além da exibição do desenho animado e da atividade, foi desenvolvida uma experiência prática utilizando um vaso transparente, água, plástico filme secador de cabelo, o que pode ser observado na figura 5. Com essa atividade os alunos conseguiram observar na prática a fase de evaporação da água para atmosfera.

Figura 5 - Experiência realizada sobre o ciclo da água



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

Os alunos passaram a enxergar processos cotidianos e simples, como a água evaporando após ser aquecida, de uma outra maneira. Os Parâmetros Curriculares indicam justamente que o ensino da geografia nas séries iniciais auxilia na formação de sujeitos com capacidade de observação e análise do que está a sua volta, adquirindo a capacidade em reconhecer, diferenciar e discutir processos pela via da busca do conhecimento e da percepção ao que está no seu redor (BRASIL, 1998).

E como destaca Callai (2005), as crianças naturalmente possuem um grande ímpeto de curiosidade, para descobrirem novas coisas, mas também, compreenderem como elas ocorrem. E educação tradicional que acaba muitas vezes a partir de metodologias que não dialogam com o universo delas, afastando o interesse por saber mais.

A falta de investimento na educação e a já estabelecida desigualdade social, é um gargalo para esse e outros avanços, como também evidencia (Guzzo e Filho, 2005) quando discutem a urgência de uma educação emancipalizador que consiga romper com essas estruturas seculares e que ao mesmo tempo em que travam o sistema educacional, acabam muitas vezes, também sendo reproduzidas por ele.

De modo, que a criança não vai se sentir convidada e atraída para aprender, se ele tiver que ser castrada em relação a seus próprios recursos, como a imaginação, por exemplo. Pelo contrário, esse universo imaginário não deve ser entendido enquanto um rival ao aprendizado, mas sim como um parceiro. Podendo estar

incorporado na metodologia enquanto uma ferramenta facilitadora do ensino, como aconteceu com a exibição do desenho animado, e não enquanto algo a dificultar.

A efetividade de elementos diversos incorporado nas aulas de geografia, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, alcança bons resultados em integrações de diversas plataformas, desde fotografias, músicas, livros, entre outros, como já indicavam os Parâmetros Curriculares em 1998 para o ensino da geografia. Entretanto, ainda assim, a utilização de desenhos animados, que se configuram enquanto uma das principais formas de entretenimento para crianças, ainda sejam pouco difundidos em sala de aula. Os alunos em questão, nunca tinham tido um momento como esse, por exemplo.

O que evidencia que apesar dos avanços alcançados e da efetividade validada ao longo das últimas décadas, muitos professores ainda não se sentem seguros em utilizar esse tipo de auxiliar para suas metodologias, por mais que o mercado ofereça alternativas de produções educativas e premiadas pelo seu conteúdo pedagógico, como “O Show da Luna”, por exemplo, que ainda é nacional e um fenômeno entre as crianças.

O lúdico, como bem destaca Callai (2005), permite que o ensino da geografia nas séries iniciais, se torne mais efetivo, pois se aproxima das crianças de forma mais natural a elas, diferente de metodologias tradicionais que muitas vezes não reconhecem as especificidades do ser criança e apenas reproduzem dinâmicas pautadas na lógica adquirida por uma educação bancária, como destaca Freire (2002).

Reconhecer que o universo infantil possui suas singularidades, é também se confrontar com o fato de que a educação tradicional ignorava as suas linguagens e construções psicossociais tentando reproduzir para elas metodologias aplicadas a jovens e adultos, como exercícios exaustivos de memorização. O próprio professor, enquanto adulto, é desafiado a (re)conhecer esse lugar da criança, que naturalmente vamos perdendo enquanto crescemos (FONSECA, 2019).

E por mais que as animações sejam majoritariamente voltadas para o público infantil, é comum que as mesmas consigam também agradar pessoas mais velhas, gerando uma conexão íntima com essas pessoas, mesmo que nelas esse sentimento de pertencimento possa ter contornos mais complexos. Isso também acontece na sala de aula, permitindo que significações para as crianças a partir de suas linguagens e construções que permitam ao educador e à criança um elo de compartilhamento, de troca, pautado na afetividade (LISBOA, 2012).

E como bem destaca Ribeiro (2013), o ensino da geografia deve estar comprometido com a criatividade e a criação, não podendo, portanto, estar parado no tempo com metodologias pouco eficientes para geração de interesse de seus alunos, especialmente aqueles pertencentes aos primeiros anos do ensino fundamental. E como destaca a BNCC, a geografia é fundamental para a construção de um sujeito crítico e consciente acerca do espaço que ocupa e do que está ao seu redor.

Utilizar um desenho animado para alunos do terceiro ano do ensino fundamental, permitiu que a partir de um trabalho com base nos seus imaginários individuais e coletivos, ocorresse uma comunicação mais direta com essas crianças facilitando a compreensão de conceitos diversos da geografia, tais como as percepções de ciclos naturais, reconhecimento dos impactos ambientais provocados pelo homem, diferentes concepções e representações de lugares que ocupam com base nos relatos que foram sendo feitos, identificando assim, ainda que modo incipiente e introdutório, aspectos culturais, sociais e geográficos que caracterizam cada comentário acerca da relação que eles constituíam com a o mesmo recurso, no caso a água. Ou seja, as ferramentas usadas, facilitaram na compreensão do significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para eles.

O “brincar”, no contexto do ensino da geografia para suas séries iniciais no ensino fundamental, funciona, portanto, como destaca Callai (2005), enquanto uma ponte para novas descobertas, de novas experiências, que possibilitem alcançar resultados satisfatórios no processo de aprendizagem. Entretanto, apesar disso, diante da importância, pouco se é discutido acerca da importância da geografia nas séries iniciais, bem como de quais ferramentas metodológicas podem ser utilizadas e como ser exercida a interdisciplinaridade.

Isso deriva de uma percepção arcaica que carrega traços de uma educação conservadora e uma formação ainda deficitária em relação a esse recorte. O que se torna ainda mais preocupante, considerando que a formação de uma alfabetização espacial não pode ser vista como indissociável da tradicional. De modo que para uma formação que seja consistente e efetiva, ela deve se preocupar com a sua base, que está nos primeiros anos do ensino fundamental. E é a partir da geografia, que se estuda e se alcança uma percepção do lugar geográfico que ocupamos e a realidade que nos cerca, desenvolvendo habilidades que são essenciais para um olhar crítico e analítico.

Dando seguimento a experiência prática, na semana seguinte, foi exibido o episódio “Cheirinho de terra molhada”, em que são trabalhadas diversas questões sobre solo, como a sua importância para a agricultura, a importância da chuva para as plantas, o desperdício de água, entre outros aspectos. Após a apresentação do desenho, discutiu-se com os alunos acerca das questões tratadas no episódio.

Assim como na atividade, foram discutidas questões envolvendo os ciclos naturais, seus recursos, danos a natureza e diferentes percepções de lugar. Foi possível nessa aula, desenvolver bastante os aspectos que diferem o ambiente urbano do rural, sendo essa, também uma das propostas da BNCC para o referido ano do ensino fundamental.

As diferenças e semelhanças entre a cidade e o campo, foram debatidas especialmente a partir dos depoimentos dos alunos que compartilhavam suas experiências de diferentes solos que tiveram contato, desde aqueles que tinham maior proximidade com o ambiente rural, até aqueles que até então, só tinham contato com o cenário urbano. Essa troca de experiências permitiu mais uma vez que a temática trazida no desenho animado, fosse aprofundada na medida que tinha despertado o interesse das crianças e estimulado para que elas também fizessem perguntas e buscassem aprender mais.

Aspectos como matéria prima e indústria foram introduzidos ainda que de modo superficial, para dialogar sobre como ocorre o processo de produção, circulação e consumo entre o campo e a cidade e sua industrialização e impacto ambiental, bem como as especificidades de cada tipo de solo e uma rápida contextualização sobre a razão dessas características. Essa foi também uma oportunidade para discutir as mudanças das paisagens naturais e antrópicas, o que despertou grande interesse dos alunos.

Para reforçar o aprendizado, foi realizada uma atividade aliada ao desenho que consistiu na apresentação de diferentes tipos de solo por meio de imagens, conforme figura 6. Mais uma vez os alunos apresentaram um maior interesse pelos temas apresentados por conta de seu teor mais lúdico, inicialmente pela animação, e até mesmo na atividade seguinte com desenhos.

Figura 6 - Atividade sobre solos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Santos (2002) reflete sobre isso quando afirma que instrumentos como o desenho animado e o diálogo sobre eles em sala de aula, permite uma percepção diferente por parte das crianças, estabelecendo uma união entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Já Andrade, Scareli e Estrela (2012) definem que isso ocorre pois principalmente na infância, as crianças possuem uma ligação afetiva muito forte com as animações, desenvolvendo uma afinidade entre suas narrativas e o universo infantil que é dotado de maior capacidade inventiva e imaginativa, embarcando assim, mas facilmente na fantasia proposta e criando vínculos com ela.

Enquanto para Lopes e Vasconcelos (2006), isso acontece, pois, a criança vai sendo estimulada e despertada a conhecer coisas novas a partir do desenho de um modo que ela não percebe que está sendo levada a isso, para ela é natural. E Andrade, Scareli e Estrela (2012), refletem que essa conexão acontece pois o a utilização do desenho animado em sala de aula estabelece um diálogo e correlações com o universo simbólico das crianças. Para Barbosa e Gomes (2011), é a partir das animações que a criança tem a possibilidade de vivenciar a cultura a partir de um viés lúdico que é acessível e interessante a ela.

Já na terceira e última semana, foi exibido para as crianças o episódio “Quatro Luas para Luna”, onde são retratadas as fases da lua. No roteiro da animação, a partir de um questionamento do irmão da personagem principal, os personagens querem descobrir como acontecem as fases da lua.

Com este episódio trabalhou-se em aula como já mencionado, as fases da lua, a característica de cada fase, os seus movimentos com relação ao planeta Terra, entre outros aspectos. É um episódio que permitiu uma discussão proveitosa junto aos alunos, assim como a construção desses conceitos de modo eficiente, pois traz alguns

conceitos que podem parecer mais complexos para as crianças, porém quando apresentados de modo lúdico, auxiliam no processo de aprendizagem e despertam um maior interesse.

Após a apresentação do desenho e a discussão sobre as questões abordadas, foi realizada uma dinâmica com os alunos que consistiu na utilização de uma caixa com isopor representando a lua na qual apresentava quatro furos nos quais foi inserida uma lanterna. O que pode ser observado na figura 7.

Figura 7 - Atividade sobre as fases da lua.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Desse modo, cada furo com a luz da lanterna representava uma fase e o aluno observava por meio de outro furo. Gerando uma grande curiosidade das crianças, evidenciando que alternativas que saiam das metodologias tradicionais, auxiliam desde a compreensão e no interesse dos alunos, como despertam a curiosidade, saindo da lógica comum das aulas que se tornam previsíveis principalmente no contexto infantil e de como recebem e captam os estímulos ao seu redor.

Por meio do episódio exibido e da experiência desenvolvida, os alunos puderam ter uma percepção mais ampla do conceito de espaço, pois entender a origem da percepção das fases da lua. E como destaca Berbat et al (2018), por meio de um contexto espacial e a tematização dos espaços escolares com elementos do universo

infantil, referenciais auxiliam as crianças em se situar dentro de um território e as mais diversas dinâmicas que existem. Constituindo-se em elementos fundamentais da noção de alfabetização espacial e territorial.

5 CONCLUSÃO

Assim como objetivado, a partir do presente estudo foi possível analisar possibilidades de aplicação de um desenho animado enquanto uma ferramenta pedagógica para o ensino de Geografia no 3º ano do ensino fundamental, para diferentes conteúdos curriculares para a série e faixa dos alunos. Em todas as três semanas de prática pedagógica, cada uma com um novo assunto, os resultados identificados foram positivos, desde a alta aceitação por parte dos alunos, que estavam entusiasmados com a experiência, assim como no aprendizado teórico que estava sendo proposto, algo checado por meio de atividades ao final de cada momento.

Entretanto, vale destacar que a utilização dos desenhos para o ensino da geografia ocorreu de modo introdutório e complementar, sendo indispensável a exposição dos assuntos e o diálogo com e entre os alunos. Além disso, toda a experiência aconteceu de modo integrativo e colaborativo com a professora da turma, com formação em pedagogia, evidenciando como é importante uma interdisciplinaridade em todos os níveis, mas em especial nas séries iniciais, sendo o professor com formação em geografia um importante elo para construção, desenvolvimento e execução de planos didáticos que tenham por objetivo o ensino da geografia como uma construção ampliada de percepção de espaços, lugares, ciclos naturais e ações do homem diante de seu meio.

É importante que esses atores educacionais estão juntos com o propósito de repensar o ensino da geografia e de todo o processo de alfabetização, que vai muito além de saber ler e escrever. O lúdico pode funcionar como um elo para que isso ocorra, traduzindo abordagens teóricas em algo mais acessível para o universo infantil. E o professor com formação em geografia precisa estar preparado para contribuir com isso, considerando que caminhamos para uma educação que seja justamente cada vez mais integrativa.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Darlan. **Sucesso na TV e 'made in Brazil', Luna é o fenômeno infantil da vez.** Economia: Mídia e Marketing. Portal G1 de Notícias. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/02/sucesso-na-tve-made-brazil-luna-e-o-fenomeno-infantil-da-vez.html>> Acesso em 30 de setembro de 2020.

ANDRADE, Leilane Lima Sena de; ESTRELA, Laura Ramos; SCARELI, Giovana. **As animações no processo educativo: um panorama da História da animação no Brasil**. Anais do VI colóquio internacional "Educação e Contemporaneidade". Sergipe. 2012. p. 11. Disponível em: < 11. http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/52.pdf>. Acesso em: 28 de fev de 2020.

ALEXANDRE, Bruno Henrique Gomes; AZAMBUJA Leonardo Dirceu de. ENSINO DE GEOGRAFIA: A TEORIA E A PRÁTICA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO PDE. **Cadernos PDE**. V.1. ISBN 978-85-8015-076-6. 2013.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães Barbosa; GOMES, Cleomar Ferreira. **BRINCADEIRA E DESENHO ANIMADO: A LINGUAGEM LÚDICA DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA**. Curitiba: X Congresso nacional de educação - EDUCERE, 2011.

BEZERRA, Larissa Rogério. **História do desenho animado e sua influência na formação infantil**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ECHE), 11.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME), 1., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Imprece, 2012. p. 1182-1195.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 30 de setembro de 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 441-453, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALMINATTI, Viviane; BARETTA, Roselange Barbara Zenere. **O desenho animado como ferramenta no processo pedagógico**. Editora Online UNOESC, Unoesc, 2012. Disponível em: < <https://www.semanticscholar.org/paper/O-DESENHO-ANIMADO-COMO-FERRAMENTA-NO-PROCESSO-Zenere-Ubialli/97e598fad11b6d28532f2b7c8629e87c83549c61?p2df>> Acesso em 30 de setembro de 2020.

CARDOSO, Miriam. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Coleção Documentos**, n. 18, 1997.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646599>.

CORRÊIA, Luciana. **Geração YouTube: um mapeamento sobre o consumo e a produção de vídeos por crianças** Imagem da capa de uma apresentação Seminário crianças e tecnologia: Publicidade em ambientes digitais. Seminário Crianças e Tecnologia: Publicidade em Ambientes Digitais, ESPM MEDIA LAB, 2019. Disponível em: < <https://criancaeconsumo.org.br/wp->

[content/uploads/2018/09/MediaLab_Luciana_Correa_2016.pdf](#) > Acesso em 30 de setembro de 2020.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. Cortez, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DELORS, Jacques. **EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir**. 6ª. São Paulo: Cortez, 2001.

ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza Sobral. Meninos versus meninas: representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos sob olhares infantis. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 533-546, 2010.

FELICIANO, Léia A. dos Santos. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DO COLÉGIO PEDRO II A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - 1837 A 1934. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2017. P 1-10.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2019.

FREITAS, Natália Teixeira Ananias; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Educação ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas municipais. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, p. 234-253, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia Do Ensino Superior**. Editora Atlas SA, 2000.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Bom entretenimento: Uma desconstrução da história da paixão ocidental**. Editora Vozes, 2019.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; Euzébios FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tacima-PB**. IBGE, Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/tacima/panorama> Acesso em 30 de setembro de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

LISBOA, Iara Alves. **O uso do desenho animado como recurso didático**: filme Rio. Monografia (graduação) Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina, 2012.

LIMA, Joélica Pereira. **A construção do pensamento geográfico através dos desenhos animados**: uma experiência utilizando o pica-pau como recurso didático. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de licenciatura plena em geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2011.

_____. **O desenho animado como recurso didático**: Uma intervenção no ensino médio. Monografia apresentada ao curso de especialização em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei; SILVA, Cláudio Rodrigues. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. ORG & DEMO, Marília, v. 13, n. 2, p. 133-138, Jul./Dez. 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MACIEL, Rui. **86% das crianças e adolescentes brasileiros estão conectados à internet**. Canal Tech, 2019. Disponível em: < <https://canaltech.com.br/internet/86das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-estao-conectados-a-internet-150005/#:~:text=86%25%20das%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20brasileiros%20est%C3%A3o%20conectados%20%C3%A0%20internet,-Por%20Rui%20Maciel&text=Cerca%20de%2024%2C3%20milh%C3%B5es,dessa%20faixa%20et%C3%A1ria%20no%20pa%C3%ADs.> > Acesso em 30 de setembro de 2020.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, v. 2, p. 79-108, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar; TERENA, Marcos. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Editora Garamond, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papirus Editora, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Contexto, 2003.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Estudo da ONU revela que mundo tem abismo digital de gênero**. ONU News. Editoria de Desenvolvimento Econômico, 2019. Disponível em: < <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711#:~:text=O%20uso%20da%20Internet%20continua,continuam%20exclu%C3%ADdas%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20online.> > Acesso em 30 de outubro de 2020.

PAZINI, D.L.G; MONTANHA, E.P. Geoprocessamento no ensino fundamental: utilizando SIG no ensino de geografia para alunos de 5.a a 8.a série. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 12., 2005, Goiânia. **Anais...** 2005. p.1329-1336.

PEREIRA, Francisco Ielos Faustino. O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS NOVAS

TECNOLOGIAS: as perspectivas dos jogos eletrônicos como recurso metodológico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 2, n. 4, p. 173-191, jul./dez., 2012.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Emerson. Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2. 107-116, 2013.

ROSSONI, Sirlei. A história da ciência e do conhecimento: algumas (in) certezas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 4, p. 171-194, 2003.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 195-206, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. Esp, p. 147-167, 2008.

SCOS, Josemary; PAULA, Lucimara Cristina de. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2017. P 1-10.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **RPORT**. V. 6, n. 2, p. 85-110, jul/dez. 2006.

SOUZA, Katrine. **'O Show Da Luna' Indicado ao Emmy Kids Awards**. Zoom Magazine. Disponível em: < <https://www.zoommagazine.com.br/o-show-da-luna-noemmy/> > Acesso em 30 de setembro de 2020.

SOUZA, Salete Eduardo; DE GODOY DALCOLLE, Gislaine Aparecida Valadares. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**. Anais[...]. Maringá: PR, 2007.

STRAFORINI, Rafael. A Totalidade do mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo. Ano 18, v. I, n.18. p.95-114, jan/jun, 2002.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. **Para onde vai o ensino de Geografia**, v. 4, p. 30-38, 1985.

_____. **Educação e Ensino da Geografia**: Instrumentos de dominação e/ou de Libertação. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.