



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

MATEUS DA SILVA SANTIAGO

**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES
GEOGRÁFICAS**

CAMPINA GRANDE

2021

MATEUS DA SILVA SANTIAGO

**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES
GEOGRÁFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Me. Jonas Marques da Penha

CAMPINA GRANDE

2021

E 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.

S235p Santiago, Mateus da Silva.
Por uma epistemologia do ensino de geografia [manuscrito]
: uma proposta de sequência didática para o estudo das
categorias de análises geográficas / Mateus da Silva
Santiago. - 2021.
69 p. : il. colorido.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.
"Orientação : Prof. Me. Jonas Marques da Penha,
Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Categorias geográficas. 2. Ensino lúdico. 3.
Metodologias ativas. 4. Sequência didática - SD. I. Título
21. ed. CDD 372.89

MATEUS DA SILVA SANTIAGO

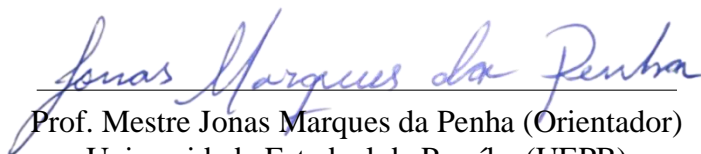
**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES
GEOGRÁFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia

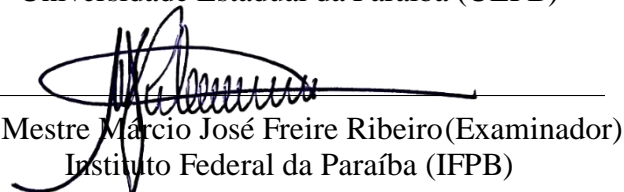
Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em: 27/08/2021.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Mestre Jonas Marques da Penha (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Mestra Nathália Rocha Moraes (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Mestre Marcio José Freire Ribeiro (Examinador)
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Dedico,

A minha avó, Regina Josefa, por todo carinho,
atenção e dedicação. À senhora, minha eterna
gratidão.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo a Deus, por ter me guiado e me dado ânimo e discernimento em todos os momentos e situações da vida.

Aos meus pais Maria das Dores e Simião Felipe, por toda força, carinho e dedicação, que me ajudaram ao trilhar os caminhos do conhecimento e da educação, e, que, com toda a certeza, me levaram, hoje, a mais este importante passo na minha jornada acadêmica e profissional.

A minha tia Maria Santiago, por toda ajuda e apoio em todos os momentos. Tudo isso me deu condições de chegar até aqui.

A Raphaela Barbosa, pela força e por toda a sua ajuda que me motivaram na construção desse trabalho. Por toda sua força e estímulo, sou e serei eternamente grato.

Ao meu orientador Jonas Marques, por suas orientações, por todas as ideias que ajudaram de maneira grandiosa na edificação desse trabalho.

A Profa. Débora Coelho Moura e aos meus amigos e mentores da UFCG Lázaro Ramon e Jose Adailton que muito me ajudaram nos caminhos do mundo acadêmico.

Aos meus colegas do curso da especialização, com os quais construí vínculos que vão além dos muros da universidade Thaís, Márcio, Karla Sabrina, Alisson. Obrigado por sua amizade.

A Fernanda Thaynelly e Ana Paula, por sua importante companhia, por sempre lembrarem de mim nas aulas e nos trabalhos. Minha profunda gratidão por tudo.

A Letícia Acioli, por emprestar um pouco do seu tempo e criatividade em uma das etapas desse trabalho.

Aos professores responsáveis pela minha formação, desde os professores do ensino básico aos da universidade, tanto da UFCG, onde me graduei, quanto os da UEPB, onde concluo mais essa etapa acadêmica chamada especialização. Por todas as contribuições na edificação de conhecimentos que hoje culminam neste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

A construção de saberes voltados para o estudo das principais categorias de análise da ciência geográfica, a saber: espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região, com ênfase no uso de estratégias didáticas consideradas inovadoras, têm-se mostrado um grande desafio nas salas de aulas de Geografia. Em uma perspectiva geral, fatores como lacunas na formação inicial, estudo teórico sobreposto às práticas pedagógicas empíricas, entre outros fatores, contribuem para a ausência de metodologias ativas e das práticas inovadoras, que, via de regra, ainda ocupam pequenos espaços no contexto pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto o uso das metodologias ativas, em especial o uso pedagógico do ensino lúdico, contribuem para processo de dinamização e ressignificação da aprendizagem pelos estudantes. Assim sendo, o trabalho ora proposto objetivou-se na construção de uma Sequência Didática -SD, na perspectiva do ensino lúdico das categorias de análise geográfica, para estudantes do ensino fundamental II da Escola Irineu Joffily, Esperança, Paraíba. Para tanto, buscou-se direcionar a construção metodológica desse estudo na pesquisa aplicada, e na pesquisa exploratória, utilizando da aplicação de questionários a professores do ensino básico da escola supracitada, como forma de orientação do planejamento e construção da SD. Desta feita, entende-se que a compreensão da percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, coopera para a construção de saberes significativos, auxiliando no ensino das Categorias Geográficas, aproximando conceitos abstratos do espaço vivido dos estudantes.

Palavras-chave: Categorias Geográficas. Ensino Lúdico. Metodologias Ativas. Sequência Didática- SD.

ABSTRACT

The construction of knowledge aimed at the study of the main categories of analysis of geographic science, namely: geographic space, landscape, place, territory and region, with an emphasis on the use of didactic strategies considered innovative, has proved to be a major challenge in classrooms of Geography classes. In a general perspective, factors such as gaps in initial training, theoretical study superimposed on empirical pedagogical practices, among other factors, contribute to the absence of active methodologies and innovative practices, which, as a rule, still occupy small spaces in the pedagogical context of final years of elementary school. In this context, the use of active methodologies, especially the pedagogical use of ludic teaching, contribute to the process of dynamization and resignification of learning by students. Therefore, the work proposed here aimed to build a Didactic Sequence - SD, from the perspective of playful teaching of geographic analysis categories, for elementary school II students at Escola Irineu Joffily, Esperança, Paraíba. Therefore, we sought to direct the methodological construction of this study in applied research, and in exploratory research, using questionnaires applied to basic education teachers at the aforementioned school, as a way of guiding the planning and construction of DS. This time, it is understood that the understanding of the perception of the subjects involved in the teaching/learning process, cooperates for the construction of significant knowledge, helping in the teaching of Geographic Categories, bringing abstract concepts closer to the space experienced by the students.

Keywords: Geographic Categories. ludic teaching. active methodologies. didactic sequence - SD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática.....	24
Figura 2 – Ordem de utilização dos recursos pelos professores “Céu” e “Lua”	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquematização detalhada da sequência didática.....	24
Quadro 2 – Tipos de questões.....	29
Quadro 3 – Perfil profissional dos professores analisados.....	32
Quadro 4 – Forma de abordagem dos conceitos.....	33
Quadro 5 – Síntese dos recursos didáticos disponíveis na escola.....	34
Quadro 6 – Organização da Sequência Didática- SD.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	OBJETIVOS.....	13
2.1	OBJETIVO GERAL.....	13
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3	CATEGORIAS DE ANÁLISES GEOGRÁFICAS NO CONTEXTO DIDÁTICO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II...	14
4	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	18
4.1	O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	20
4.1.1	O uso lúdico da história em quadrinhos no Ensino de Geografia.....	22
4.2	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA.....	23
5	METODOLOGIA.....	26
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
5.1.1	Quanto à classificação da pesquisa.....	26
5.1.2	Quanto à abordagem da pesquisa.....	26
5.1.3	Quanto à tipologia da pesquisa.....	27
5.2	UNIVERSO, AMOSTRA E AMOSTRAGEM.....	27
5.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	28
5.3.1	Estruturação e aplicação dos questionários.....	28
6	VEZ E VOZ DOCENTE: ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO.....	31
7	UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - SD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.....	39
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICE – A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	50
	APÊNDICE – B: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	52
	APÊNDICE – C: SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GEOGRAFIA SE APRENDE BRINCANDO: A CONTRIBUIÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS PARA O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.....	56

1 INTRODUÇÃO

Ir além da capacidade de decorar conceitos prontos e do distanciamento entre o conhecimento teórico e conhecimento de mundo, ainda no delinear atual da disciplina de geografia, tem se desenhado como uma grande barreira para construção de saberes significativos acerca da dinâmica espacial e social, que são introduzidas à realidade dos estudantes. Processo de formação aligeirados, estudo teórico sobreposto ao empírico, desvalorização da prática docente, falta de estímulos sociais e governamentais são alguns fatores que levam a permanência de práticas arraigadas e na dificuldade de assimilação dos saberes direcionados pela disciplina de Geografia, por parte dos estudantes.

A sobreposição desses acontecimentos reverbera no fato de que, apesar do papel de destaque no processo de formação de sujeitos atuantes, crítico e reflexivos, ainda existem grandes lacunas que teimam em permanecer dentro e fora dos conceitos dessa disciplina escolar, assim como das práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes.

Ao analisarmos as principais categorias de análise da Geografia, no contexto da Geografia escolar, observam-se uma fragmentação desses conhecimentos sobre os quais se estabelece o objeto de estudo dessa ciência: O Espaço Geográfico. Via de regra, o livro didático aponta qual ou quais conteúdos devem ser contemplados em cada série, privilegiando a um e anuviando a importância e a discussão pertinente dos outros que são deixados para outrora ou não são retomados em debates posteriores.

O ensino fragmentado e a reprodução dos conceitos geográfico de maneira mais técnica, valorizando mais a capacidade de memorização em detrimento da reflexão e no desenvolvimento de estratégias que possibilitem a relação das diferentes Categorias geográficas: espaço, território, lugar, paisagem e região; contribuem para o processo de verticalização dos conhecimentos, que são visto como algo a ser transmitidos, assim como também, para o desinteresse dos estudantes, no tocante aos assuntos discutidos por essa ciência.

No entanto, na contramão de tais fatos, é importante destacar que a busca por alternativas dinamizadoras do ensino de Geografia se constitui enquanto um importante feito para a inovação dos modos de se aprender e se ensinar Geografia, e, nesse sentido, as ferramentas lúdicas, desempenham um importante papel no aprendizado do aluno, constituindo-se como um artifício de grande valia, pois emprega uma atividade útil ao desenvolvimento físico e mental do sujeito envolvido.

Partindo dessa discussão, o estudo ora apresentado busca delinear sua análise a partir do uso de métodos ativos, em especial, na utilização pedagógica do ensino lúdico, no processo de dinamização e ressignificação da aprendizagem feita pelos estudantes acerca das categorias de análise da geografia. Assim, objetiva-se a partir da investigação desenvolvida com os docentes, elaborar uma Sequência Didática - SD, na perspectiva do ensino lúdico das categorias de análises geográficas, para estudantes do ensino fundamental II da Escola Irineu Joffily, Esperança, Paraíba.

Nesse sentido, buscou-se nortear esse trabalho na perspectiva do ensino lúdico, destacando-se o importante papel desse instrumento como ferramenta de mediação de conhecimentos, contribuindo para o despertar do real aprendido e no desenvolvimento do senso crítico nos discentes. Assim, caberá ao professor o papel de agente mediador de conhecimentos, rompendo com os velhos paradigmas do ensino da Geografia e, destacando-se o ensino lúdico, como uma “via de mão dupla” de conhecimentos, atuando como um facilitador direto do processo de ensino-aprendizagem (CALLAI, 2001; CASTROGIOVANNI, 2002; LUNARTI, 2020).

Nesse sentido, o direcionamento metodológico dessa abordagem se deu partir da sondagem da seguinte questão: com ênfase nas metodologias aplicadas, na perspectiva de análise dos professores; como se dá a mediação e apropriação das principais categorias básicas de análise da geografia por parte dos estudantes nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II do colégio Irineu Joffily Esperança, Paraíba?

Embasados por esse questionamento, com vias de contemplar os objetivos desta análise, os procedimentos metodológicos foram com base na conceituação da pesquisa aplicada, e na pesquisa exploratória, sendo realizada a aplicação de questionários com professores do ensino básico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily. Os resultados alcançados, potencialidades e possibilidades do uso do lúdico no desenvolvimento do raciocínio geográfico, assim como, o contexto dos voluntários da pesquisa foram encaminhados como forma de orientação do planejamento e elaboração de uma Sequência Didática - SD.

Nesse sentido, foi possível verificar que o uso dos recursos didáticos apresentados por meio da Sequência Didática- SD, ora proposta, podem contribuir para uma melhor reflexão sobre a mediação do conhecimento e dos conteúdos relacionados a Geografia e suas categorias de análises, mediados em sala de aula, atuando também como um suporte aos professores regentes para que estes possam tornar as aulas mais dinâmicas, favorecendo o despertar do interesse dos estudantes no que diz respeito a ciência geográfica e suas categorias.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Refletir na perspectiva da mediação dos estudo das categorias de análises geográficas no ensino fundamental II da Escola Irineu Joffily, Esperança, Paraíba.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar o perfil dos docentes de Geografia do ensino fundamental II da Escola Irineu Joffily;
- Investigar as metodologias utilizadas pelos professores na construção dos conhecimentos geográficos;
- Estruturar uma Sequência Didática – SD para mediação no ensino fundamental II na perspectiva das categorias de análises geográficas;

3 CATEGORIAS DE ANÁLISES GEOGRÁFICAS NO CONTEXTO DIDÁTICO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Estudar e compreender os conceitos científicos da Geografia, nos anos finais do ensino fundamental II, tem-se destacado como um grande impasse por fatores diversos; ora pela formação aligeirada de professores, o que repercute em profundas lacunas dentro da práxis docente que tem privilegiado o ensino teórico e descritivo, ora pelo desinteresse dos estudantes que veem esses conceitos distantes de sua realidade, e, somando-se a isso, o advento das novas tecnologias propiciadas pelo período técnico-científico-informacional, com o direcionamento rápido de informações fragmentadas de modo atrativo ao público jovem (SANTOS, 2008).

No âmbito das categorias geográficas, objeto de discussão nesse estudo, Corrêa (2005, p. 16) aponta que;

Como toda ciência a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo que confere a geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Quando se considera a introdução desses conceitos geográficos ao cerne dos conhecimentos geográficos, firmados durante a consolidação da Geografia enquanto ciência, percebe-se um atraso na incorporação de tais saberes pragmáticos contidos na concepção do Espaço Geográfico e uma fragmentação de suas categorias ao longo das correntes epistemológicas que constituem as origens da geografia científica e acadêmica, e a geografia escolar. Logo, pode-se compreender que, tal feito tenha influência direta e indireta na existência de lacunas arraigadas nos saberes epistemológicos e científicos, mas também escolares, que alcançam a organização dessa disciplina mesmo na atualidade.

Contudo, apesar de tais dificuldades, a construção de experiências socioespaciais elevando a um nível de conhecimento comum ao estudante e pautadas nas suas percepções cotidianas, do espaço vivido, e na quebra de paradigmas preestabelecidos dos moldes de ensino, é uma necessidade recorrente para a contextualização dos saberes geográficos e as reflexões teóricas que permeiam tais categorias de análise, de modo a compreender também, a sua influência nas relações interpessoais e sociointeracionista que permeiam a vida dos estudantes.

Nesse sentido é importante lembrar que o espaço geográfico se constrói categoricamente como uma importante forma de compreensão e de interpretação das inter-relações entre os seres humanos, bem como, das relações destes com o meio em que habitam. Desta forma, torna-se impossível dissociar o homem do meio e a influência deste último sobre as suas práticas

espaciais, para que se haja uma compreensão efetiva do espaço. Como lembra Milton Santos, em Santos (1998, p. 12), o Espaço pode ser compreendido como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” podendo ser permeado de categorias internas de análise.

Enquanto conceito amplo dentro da geografia, o Espaço Geográfico nos permite ainda elencar outras categorias que estão contidas dentro de sua existência. Tal feito nos permite aproximar ainda mais a dimensão dos saberes pragmáticos da Geografia escolar/acadêmica, aos dos conhecimentos de mundo, constituídos a partir das experiências e atuação enquanto sujeito no espaço que compreende a sua vivência cotidiana, e, desse modo, a construção da práxis deve estar, diretamente e indiretamente, permeada pela percepção do cotidiana dos estudantes.

Essa aproximação entre os saberes não deve ser vista como uma junção homogênea entre diferentes conhecimentos, mas como uma construção continua e diversificada. Um claro exemplo disso está na concepção do ambiente da escola, mais precisamente no espaço escolar, lugar onde as relações interpessoais e pedagógicas se desdobram.

Nesse contexto a escola pode ser considerada um espaço e, simultaneamente, um lugar, e, dentro desse viés interpretativo podemos conceber a noção espacial conforme nos lembra Souza (2010, p. 8):

Com passar dos anos, a escola, em termos espaciais passou a ser vista mais além da sua dimensão geométrica para assumir também a dimensão espacial, no sentido de analisar sua localização, seu entorno, sua relação com outros espaços e lugares, o território ocupado, a localização e os acessos das áreas edificadas e não-edificadas até chegar à sala de aula.

Cabe ressaltar, ainda de acordo com Souza (2010), que, dentro da perspectiva escolar, a dimensão espacial da atividade educativa toma forma a partir da “realidade social, material e cultural”, ocupando lugar de importância nos últimos tempos (SOUZA, 2010). Desse modo, é necessário que haja o entendimento do espaço da escola a partir da superposição de elementos inerentes a estes espaços, considerando-se, para além de estrutura material, a representatividade contida nos signos e valores constituídos a partir da interação dos sujeitos atuantes neste espaço (SOUZA, 2010; SANTOS, 2002).

Nesse enfoque, o desafio de romper com o ensino meramente descritivo das principais categorias de análise da Geografia escolar, a saber: espaço geográfico, lugar, território, paisagem e região; por meio da aproximação didático/metodológica, ganham ênfase na perspectiva socioconstrutivista de mediação do saber que passam a ser direcionadas a partir da orientação de tais conceitos escolares para uma interpretação de mundo, assim sendo, considerar-se-á os saberes prévios dos estudantes na construção de uma aprendizagem significativa.

A educação geográfica especificamente no que tange aos seus conceitos-chave, repercute diretamente na formação de indivíduos críticos e atuantes dentro do espaço que ocupam, e, para tanto, fazer-se há necessário, conforme aponta Castellar (2010), “[...] que haja um certo conhecimento dos fundamentos epistemológicos referentes à compreensão desses conceitos e suas mudanças ou na história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar.” (CASTELLAR, 2010, p. 99). Desse modo as categorias de análise da Geografia além de se formularem enquanto elementos basilares da geografia, são também constituídas de olhares multidirecionados que se entrecruzam na perspectiva de construção da Geografia Escolar por meio da aproximação do estudante, enquanto sujeito ativo do processo de mediação de saberes, e do docente, através das discussões, e, principalmente, da interligação desses conceitos. Conforme discute Castellar (2010, p. 99),

Na aquisição de conhecimento, devem-se evidenciar as capacidades de raciocínio por meio da interligação entre os conceitos, possibilitando a organização de uma rede de conceitos que estruturam o conceito-chave que está sendo o principal. [...] Quando o aluno não entende o significado da palavra, terá, sem dúvida dificuldade em compreender o conhecimento científico no caso escolarizado.

Cabe-nos destacar, dentro dessa premissa, que as principais categorias de análise dentro do contexto didático e pedagógico discutidos e apresentados nos livros didáticos utilizados nas séries finais do Ensino Fundamental II, são os principais norteadores da mediação desses conceitos. Partindo dessa discussão é notável a fragmentação desses conceitos ao longo do ciclo escolar e dos conteúdos abordados, onde, por vezes, é sobressalente uma das categorias de análise enquanto, em contrapartida, uma outra é anuviada ou se torna rasa nas discussões apontadas ou mesmo na contextualização com a realidade vivenciada pelos discentes.

Destarte para as sequências metodológicas e didáticas implementadas seguindo uma roteirização do livro didático e das descrições do livro, delimitando, na maioria das salas de aula de geografia, qual/quais categoria/s deve/devem ser abordadas por série e por turmas, não havendo, portanto, uma fuga no sentido de explorar e contextualizar as demais categorias, que passariam a ser desprivilegiadas ou postas em segundo plano, para serem discutidas quando o livro didático elencar.

Desse modo, a dificuldade em organizar tais conceitos de modo a propiciar uma aprendizagem significativa, tem se mostrado um grande entrave. As experiências e observações do mundo real são deixadas em segundo plano à medida que o livro apresenta as noções e os conceitos que são sobressalentes, de acordo com a série, enquanto a mediação de atividades didáticas, considerando situações intuitivas inerentes à realidade do estudante e do seu mundo empírico, são sintetizados e pontuais.

Podemos então refletir sobre essa seletividade de categorias de análise, orientadas pelo livro didático, nas palavras de Castellar (2010, p. 100),

Os alunos são colocados cotidianamente diante de vários conceitos que são elaborados tendo como referência as ideias do cotidiano que são confrontadas nas aulas, ou seja, os conceitos são provenientes de vários referenciais culturais e teóricos e, por vezes, são pontuais ou fragmentados, e o desafio está em organizá-los.

Cabe-nos a ressalva de que a discussão acerca das categorias pode ser flexibilizada ao longo das discussões escolares, assim sendo, constroem-se as noções desse conceito¹, a partir de características socioculturais, históricas ou mesmo fenomenológica, comum aos educandos, assim sendo, de um pensamento abstrato de uma dada categoria para uma noção empírica. Dessa forma, estrutura-se então, os fundamentos necessários a construção de um saber significativo e provido de sentido por parte dos educandos.

¹ Entenda-se a noção de conceito a partir da ideia de Castellar (2010, p. 102): “uma ideia acerca de um objeto ou fenômeno”.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A reflexão sobre como tornar significativa a aprendizagem dos conceitos científicos, no âmbito escolar, tem se mostrado um grande desafio nos mais variados componentes curriculares, especialmente no que diz respeito às chamadas estratégias e procedimentos metodológicos procurados pelos educadores, na busca de novos caminhos que despertem o interesse coletivo por parte dos alunos.

Não obstante a realidade complexa que engloba as disciplinas escolares, no que diz respeito à apropriação de conhecimentos significativos por parte dos discentes, a Geografia escolar agregou dentro de sua práxis um conjunto de estratégias norteadas nos moldes tradicionalista do saber, consideradas, por si só, insuficientes e com profundas lacunas nos processos de ensino/aprendizagem a serem preenchidos por novas concepções teóricas, na perspectiva da dinamização do processo de construção de saberes práticos e significativos.

Esse processo de construção de um modelo tradicionalista, evidencia-se ainda durante os caminhos de autoafirmação da Geografia enquanto disciplina escolar e acadêmica, no qual, a disciplina de Geografia, engajou em seu conjunto de saberes metodológicos/pragmáticos, a fragmentação dos conceitos-chave como forma de sintetizar a sua objetivação, e, a partir desse conceito tido como objeto, firmar a sua identidade delimitadora de saberes científicos. O resultado desse processo culminou, em um primeiro momento, na emergência da geografia tradicional, calcada, sobretudo, no modelo positivista.

Nessa corrente do pensamento geográfico, que se estendeu de 1870 à 1950, os conceitos de paisagem e região ganham ênfase, enquanto, em contrapartida, o conceito de espaço, conforme aponta Corrêa (2014), é anuviado e colocado em segundo plano dentro dos saberes pragmáticos dessa vertente do pensamento geográfico. De acordo com este autor “A abordagem espacial, associada à localização das atividades dos homens e aos fluxos, era muito secundária entre os geógrafos [...]” e por esse motivo “o espaço em realidade, não se constitui em um conceito-chave na geografia tradicional” (CORRÊA, 2014, p.17).

A coerência interna da construção teórica da ciência Geográfica, estaria, então, vinculada à importância estratégica dessa ciência dentro do contexto dos Estados recém-formados no continente Europeu. Destarte, as obras de Ratzel e Hartshorn no século XIX, respectivamente com a teoria do Espaço Vital, com fortes raízes na ecologia, e o Espaço Absoluto. Logo, a visão do espaço é colocada, através de um cunho político, dentro da

constituição da ideia de território, fortemente ligados a ideia de Estado-Nação (CASTRO, 2014).

Esse fato torna-se perceptível nas grandes dificuldades que esta disciplina ainda esbarra nos dias atuais, resultantes de uma combinação de fatores estruturalistas arraigados no cerne de formação da disciplina de Geografia, destacando-se as práticas pedagógicas pautadas na fragmentação dos conhecimentos, e, a preponderância da memorização de termos e conceitos, sem uma devida apropriação ou aproximação destes conceitos pelos estudantes, assim como a verticalização do processo de ensino e prática docente.

A busca por alternativas teórico-metodológicas que visassem a ressignificação de conhecimentos, a partir de uma abordagem socioconstrutivista, partindo dos saberes prévios dos estudantes e da orientação dos saberes escolares e geográficos para a interpretação do mundo, ganha um melhor direcionamento no final da década de 70.

Críticos a esta percepção tradicional dos saberes verticalizados e a serviço do Estado, geógrafos como Lefebvre e Milton Santos constroem uma ideia de espaço vivido, contido na correlação com a prática social, e, nesse contexto, se consolidando enquanto objeto de estudo geográfico, a partir de um conjunto de relações existentes neste, não dicotomizando espaço e sociedade, mas aglutinando estes na organização espacial, e, portanto, na formação Socioespacial.

Ainda nesse sentido, autores como Cavalcanti (2002), afirma que compreender o espaço e os fenômenos que rodeiam esse contexto, se constitui enquanto uma importante ferramenta no que toca a geografia escolar e no posicionamento crítico e atuante por parte do discente. Nesse contexto, a chamada aprendizagem ativa ganha destaque, ligada ao panorama de interpretação e introjeção do conceito de espaço no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem ativa pode ser entendido a partir da relação de protagonismo do educando, ou seja, o estudante deixa de ter papel de sujeito passivo e de mero receptor de informações, ao papel de sujeito “participativo e reflexivo em todas as etapas d processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 4). Assim sendo, a construção dos saberes e das noções espaciais surgem, portanto, a partir da mediação ativa desses conhecimentos, edificadas por meio da relação professor/educando com ênfase no contexto social em que este está inserido o estudante, havendo assim múltiplas possibilidades de compreender o espaço geográfico, e as demais categorias de análise que integram este, não apenas como um conceitos vazios de significados e distantes, mas como elementos dinâmico inseridos no contexto de vida do estudante.

Logo, uma educação que se objetive na autonomia do sujeito, tem em seus primórdios o enfoque da perspectiva de análise centrada não apenas na difusão de informações, mas na instrumentação do aluno, de modo que lhe permita pensar, ser criativo e abstrair de modo concreto as informações do mundo em que vive (FREIRE, 2015).

Ainda nessa perspectiva, é possível afirmar que a construção da noção dos conceitos de análise da geografia, por parte do aluno é feito com base na inter-relação entre os conceitos do cotidiano e os conhecimentos científicos. Dento dessa premissa, o papel da escola e mais precisamente do professor, e facilitar uma melhor operação desses conceitos, e, por vezes, como enfatizado por Callai (2000), “[...] favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos” (CALLAI, 2000, p. 105).

4.1 O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O emprego de metodologias inovadoras pode ser destacado como importantes agentes dinamizadores do processo de ensino de geografia, despertando no educando a espontaneidade e o desejo pelo conhecimento e aprofundamento do saber. Tais métodos podem ser, os mais diversificados possíveis, ao exemplo da dança, teatro, música, cordel, poemas, filmes, maquetes, jogos etc. (DIAS, 2013).

O ensino de geografia (...), não se deve portar pela descrição e enumeração de dados, priorizando aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse destes) Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 2002, p. 20).

Albuquerque (2011) aponta como exemplo de estratégia dinamizadora desse processo de ensino/aprendizagem o ensino lúdico, que pode ser compreendido como todo processo que se faz sair de um modelo tradicional de ensino guiado unicamente pelo livro didático, atuando, deste modo, como agente facilitador no processo de construção de conhecimento pelos alunos motivando-os e incentivando-os a querer aprender. Sendo assim, o ensino do lúdico é um incentivador espontâneo do desejo do aluno pelo conhecimento e aprofundamento do saber.

O lúdico enquanto ferramenta de aprendizagem desempenha um importante papel no aprendizado de geografia, criticando-se assim as maneiras tradicionalistas de “se aprender” e “se dar aula”, dessa forma, o docente atua como intermediador do processo de construção de conhecimento (CALLAI, 2013). No entanto, ainda é perceptível que as aulas expositivas, são as formas mais reconhecidas no desenvolvimento do processo de aprendizagem nos mais

diversos níveis de ensino, concentrando, desse modo, toda a didática empregada em sala a partir do livro didático, e na exposição oral feita pelo professor.

De uma forma geral ainda há nas escolas brasileiras uma grande ausência, da aplicação de metodologias inovadoras que visem uma melhor assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. O lúdico como ferramenta de aprendizado, ainda ocupa pequenos espaços dentre as metodologias aplicadas em sala de aula (DIAS, 2013; ALBUQUERQUE, 2011).

Certamente, não é tão simples a aplicação de novas metodologias, as “barreiras” e dificuldades que existem nas escolas são muitas na maioria das vezes as escolas esbarram na ineficiência das políticas públicas voltadas para a educação associadas a má conservação das escolas e distribuição de seus espaços. Souza (2010) enfatiza que:

Com o oferecimento de atividades e instalações adequadas ao ensino e aprendizagem o aluno poderá ter boas recordações dessa época, tendo orgulho e satisfação de ter convivido num espaço de oportunidades e de aprendizado. A escola além de ser bem estruturada e precisa desempenhar funções que atendam às necessidades de seus alunos (SOUZA, 2010, p. 6).

Tais fatores, representam sérios entraves no desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas que versem sobre novas formas de se mediar o conhecimento. A discussão acerca da transformação do ensino da geografia, não é de hoje, nem são pouco os autores que versam acerca dessa temática que, se constitui como um importante recurso, desde os tempos passados, enquanto elemento primordial de aquisição de conhecimentos. Atentando-se para o fato de que, no cerne de seus conhecimentos, a humanidade sempre buscou formas de apropriar-se do conhecimento e usá-lo em benefício próprio (FARIAS, 2014; CAVALCANTI, 2012).

Albuquerque (2011), traz à tona questionamentos acerca da relação distante existente entre teoria e prática ao longo do tempo, enfatizando que todos os esforços de outros autores/professores na tentativa de sanar o “problema” ocorreram somente no âmbito teórico. Um outro problema está evidenciado na clara e grande dificuldade dos professores em adotar novas formas de se ensinar geografia, ora por parte da sua formação “aligeirada”, ora por parte da falta de conhecimentos, ora pelo conservadorismo de metodologias “antigas” e enraizadas.

Sendo assim ensino do lúdico pode ser considerado uma medição entre conhecimento teórico e prático, contribuindo no aprimoramento de conhecimentos que, por sua vez, passam a ser observados de maneira palpável, funcionando também como um importante meio de adquirir novas experiências por parte dos discentes (CAVALCANTI, 2002).

4.1.1 O uso lúdico das HQ's no Ensino de Geografia

O uso de histórias em quadrinhos remonta as origens pré-históricas da humanidade. Nesse período histórico, surgem as chamadas pinturas rupestres, quando as primeiras organizações sociais humanas representavam nas paredes das cavernas elementos de sua história e vivência, assim como também, demonstravam aspectos de sua cultura e atividades sociais desenvolvidas no Espaço Geográfico em que habitavam.

Essa estratégia de representatividade e difusão de saberes às gerações futuras continuaram no antigo Egito, conforme destaca Anselmo (1975), quando se incorporou a comunicação através da simbologia dos hieróglifos, caracterizando-se como uma importante ferramenta de perpetuação de conhecimentos e informações, relacionadas ao uso de imagens e figuras. A continuidade dessa técnica se desenvolveu ao longo do tempo e do espaço chegando, séculos depois, ao Brasil, com o surgimento das primeiras HQ,s na década de 1950 (NEVES, 2017; ANSELMO, 1975).

O uso lúdico das histórias em quadrinhos como material alternativo as práticas dominantes e sala de aula, desempenha um importante papel didático pedagógico para a mediação e aquisição de conhecimentos, fomentando não somente aos professores de geografia, mas, aos profissionais da educação em geral, novas propostas de ensino e experiências didático-pedagógicas no tocante ao despertar do interesse dos estudantes, aguçando sua curiosidade e facilitando o seu envolvimento com a aula.

Nessa perspectiva, conforme destaca Neves (2017, p.12) podemos entender que:

Para a Geografia, a linguagem das histórias em quadrinhos caracteriza-se como forma de leitura própria, a qual se constitui através de textos e imagens. Portanto, acredita-se que o uso desse veículo de expressão auxilia na construção da leitura geográfica e propicia inserção mais ativa no espaço vivido. (NEVES, 2017, p. 12).

Para Carvalho & Martins (2009, p. 130) as HQ's enquadram-se enquanto material lúdico," pois propiciam um jogo de linguagem e um jogo com personagens" e, nesse contexto, apresentam um sistema linguístico único, que representa uma aproximação interacionista entre o público jovem leitor com os personagens presentes narrativa. É válido salientar que em um contexto de aprendizagem, tal aproximação se daria num campo criativo no qual os próprios estudantes podem elencar seus personagens ou mesmo se inspirar em personagens da ficção, o que de acordo com os autores supra citados, não está limitado apenas "à apropriação de conteúdos conceituais, mas de procedimentos e atitudes, que não deixam de ser saberes necessários à formação global do sujeito" (Carvalho & Martins, 2009, p. 130).

Desse modo é válido destacar que a construção de conhecimentos, pode-se constituir de uma prática dinâmica e interessante na visão dos estudantes, cabendo ainda, o destaque para o desenvolvimento do senso crítico que é formulado de maneira espontânea, por meio de métodos não tradicionais. Nesse sentido, a potencialização do processo de aprendizagem dos conceitos abstratos, a partir da ressignificação concreta destes, contribui para uma leitura geográfica mais profunda e próxima da realidade dos discentes, e portanto, no desenvolver de aprendizado significativo.

As HQ's estabelecem, dessa maneira, um importante aporte ao professor, bem como, um importante construtor de conhecimentos significativos junto aos estudantes, uma vez que envolvem no seu processo de construção o uso de múltiplas habilidades, fomentando um leque de possibilidades amplas, constituindo-se como uma alternativa ou complemento ao uso do livro didático, por exemplo, o que se constitui como um ensino mais atrativo e prazeroso do ponto de vista dos estudantes.

“As HQ's possuem a relação semiótica do icônico e do verbal, e esse tipo de linguagem favorece a compreensão e identificação da criança com o enredo proposto. Vergueiro (2004, p. 7) confirma essa informação ao dizer que “[...] essa linguagem híbrida apresenta como resultado um código muito mais possante àquele que a simples soma dos dois códigos normalmente levaria.” O conjunto de cores, ilustrações, onomatopeias e imaginação presente nas HQ's fascina o público infantil” (Carvalho & Martins, 2009, p. 130).

Assim sendo, considerando a importância da geografia enquanto campo de estudos dinâmico e de vasto conteúdo presente de maneira direta e indireta na realidade dos sujeitos, faz-se necessário aproximar da vivência cotidiana dos estudantes tais conceitos. Nesse sentido o uso pedagógico de recursos lúdicos como as HQ's, desempenham papel fundamental no que toca a edificação de novos saberes.

4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

A Geografia Escolar desempenha papel fundamental no tocante ao desenvolvimento da capacidade interpretativa e atuante dos estudantes no mundo em que ocupam. No entanto, é válido salientar, que, o rompimento de paradigmas outrora instaurados no cerne da ciência geográfica, e, conseqüentemente, da Geografia lecionada no ambiente escolar, cunhados nos moldes tradicionalista e mecanicistas do ensino, não é uma tarefa simples.

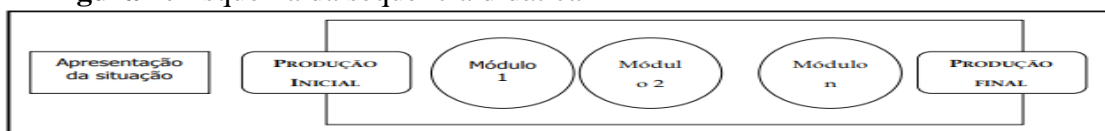
O desafio de rompimento com as práticas tradicionalistas tem se demonstrado um grande problema a ser transposto dentro das práticas pedagógicas, não somente no tocante a disciplina de Geografia, mas de outras ciências que compõem a grande do currículo escolar. Assim, a necessidade de reinventar as práticas pedagógicas torna-se, desde sempre, uma imprescindibilidade constante no que diz respeito aos diálogos estabelecidos entre a ciência acadêmica e vivência cotidiana dos estudantes.

Nesse sentido, o processo de construção de conhecimentos está interligado diretamente com as práticas pedagógicas realizadas em sala, através destas práticas se desenvolvem os melhores caminhos e ferramentas para a real efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse trabalho, destacamos a importância de um deles: A sequência didática – SD.

De acordo com Alves (2018) o conceito de Sequência Didática pode ser compreendido como a sistematização de atividades escolares, que estariam organizadas em torno de um gênero textual escrito ou disposto de maneira oral. Assim estabelecem-se um conjunto de critérios para o desenvolvimento do processo de mediação e construção de saberes, com destaque para os papéis assumidos nesse processo pelos mediadores e os interlocutores na efetivação do conhecimento (ALVES, 2018).

Na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a sequência didática é dividida em quatro partes: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos e d) produção final (figura 1). O conjunto dessas informações norteiam a organização e sistematização da Sequência Didática enquanto instrumento pedagógico.

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Essa esquematização pode ser mais bem compreendida conforme descrito por Alves (2018) como descrito no Quadro 1:

Quadro 1: Esquematização detalhada da sequência didática

Etapa	Descrição
Apresentação da situação	Descrição/apresentação do que os alunos irão estudar e produzir
Produção inicial	É o primeiro texto, oral ou escrito, produzido pelo aluno e correspondente ao gênero trabalhado e que permite ao professor refletir sobre o que deve ser trabalhado com os alunos e quais capacidades estes precisam desenvolver.
Módulos	Correspondem às atividades e exercícios sistematizados realizados com os alunos, a fim de eles superarem as dificuldades expostas na produção inicial.

Produção final	Pela qual o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo e que serve, também, para que tanto o aluno quanto o professor possam refletir e avaliar todas as ações desenvolvidas ao longo da sequência.
-----------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2021). Fonte dos dados: (ALVES 2018, p. 279).

É necessário enfatizar que a construção de uma Sequência Didática leva em consideração fatores amplos que se inserem no contexto escolar, levando-se em conta um conjunto de objetivos que se pretende alcançar, por meio da SD, para a melhoria do ensino. A SD pode assumir, nesse sentido, um papel dinamizador dentro das propostas escolares, uma vez que leva em consideração o cotidiano escolar e as práticas docentes, ajudando a elencar soluções para problemas metodológicos, a partir da compreensão destes e do planejamento estabelecidos por essa ferramenta.

As singularidades contidas na SD enquanto instrumento metodológico, permite um maior entendimento de elementos didáticos-pedagógicos, capazes de fomentar uma melhor apropriação de conhecimentos, que podem ser interdisciplinares e abarcar uma gama de assuntos e conteúdo, que, passariam a ser refletidos e direcionados de acordo com a concepção de melhoria do aprendizado.

Nessa propositura, Alves (2018, p. 278) aponta que “transpor didaticamente um conhecimento é torná-lo ensinável e aprendido”, e, nesse sentido há a necessidade de se observar um conjunto de escolhas teóricas e metodológicas a serem empregados em sala de aula, que visem uma ruptura nos processos tradicionalmente empregados. Assim, para esta autora, haveria três níveis em que acontecem esse processo de transformações: a) o “conhecimento científico”, que sofre mudanças e, partir de então, se constitui como; b) “conhecimento a ser ensinado”; que se transforma durante o processo de ensino e passa então a ser; c) “conhecimento efetivamente ensinado”. A reconfiguração ou transformação de todos os elementos citados, constituem-se em um “conhecimento efetivamente aprendido” (ALVES, 2018, MACHADO e CRISTOVÃO, 2009).

Assim o objetivo da SD é propiciar ao docente uma melhor articulação de sua prática, estabelecendo um conjunto de elementos fundamentais a ressignificação de elementos preexistentes na sua prática cotidiana, assim como, oferecer aos estudantes um conjunto de informações relacionadas a um objeto de estudo em comum, de modo a estabelecer uma processo efetivo de interlocução e conhecimento do projeto comunicativo entre professor e os estudantes, de maneira que estes compreendam o objeto de estudo dentro da suas condições de produção (BARROS e CORDEIRO, 2017).

5 METODOLOGIA

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

5.1.1 Quanto à classificação da pesquisa

A construção metodológica do presente estudo estará direcionada pelo campo da pesquisa aplicada. Esse procedimento metódico é caracterizado por autores como Gil (2008, p.27), pelo “[...] interesse na aplicação, utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos.”, observando-se, que, o enfoque dado pelo proponente visa a construção de conhecimentos direcionados à aplicação prática, relacionando-os à solução de problemas específicos e englobando, no seu cerne, um conjunto de interesses locais (GIL, 2008; GERHARDT, 2009). Nessa perspectiva a preocupação direcionada por esta pesquisa está voltada para a aplicação imediata e na realidade local, desprovendo-se da criação de teorias de valor universal de análise (GIL, 2008).

5.1.2 Quanto à abordagem da pesquisa

Quanto ao tipo de abordagem implementada, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que o estudo se embasa na compreensão de um grupo social, sem, no entanto, se deter a representatividade numérica dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, conforme aponta Gerhardt (2009, p.32), o objeto da amostra é analisado na perspectiva de “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”. Nesse viés, a ênfase maior dessa abordagem é para aspectos não quantitativos da realidade, compreendendo as relações sócio e espaciais do universo dos sujeitos investigados (GERHARDT, 2009).

Ainda dentro dessa perspectiva, pode-se destacar, que, o processo de análise qualitativa, embora sistemático, pode ser considerado compreensivo e não rígido, elencada por Gil (2008), quanto a manipulação qualitativa dos dados obtidos ao longo do processo analítico, como “[...]uma atividade eclética; não há uma única maneira de fazê-la”. Esse mesmo autor aponta a importância de um arcabouço metodológico bem fundamentado, sem, porém, descartar a criatividade do sujeito pesquisador, cabendo a este, desenvolver em inúmeras situações, as próprias metodologias para a manipulação de dados, fugindo de uma rigurosidade científica e mecanicista no desenvolver dos procedimentos de pesquisa (GIL, 2008, TRIVIÑOS, 1987).

5.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa

Buscar-se-á fundamentar-se, enquanto tipologia, no emprego dos princípios da abordagem da pesquisa exploratória descritiva, entendida como estratégia de levantamento de informações a partir da aproximação do sujeito pesquisador do da problemática investigada, de modo a tornar o problema mais claro na construção de hipóteses.

Nesse aspecto Gerhardt (2009, p. 35) define que os principais tipos de estratégias desenvolvidas por esse método se constituem em: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Cabendo-nos destacar ainda, que a compilação dos dados obtidos por esses procedimentos, são interpretados a partir da descrição dos fenômenos de uma realidade específica (GERHARDT, 2009, GIL, 2008)

Assim sendo, exige-se do pesquisador o levantamento de informações acerca do objeto que se pretende estudar com base numa descrição exata ou não de fatos ou fenômenos, destacadas na subjetividade e na aproximação do sujeito investigador com o objeto de análise estabelecido para ser contemplado no decorrer do estudo (GERHARDT, 2009; GIL, 2007).

5.2 UNIVERSO, AMOSTRA E AMOSTRAGEM

O universo desse estudo tem como público os docentes em exercício nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, tendo a amostragem não probabilística por acessibilidade como ferramenta de sistematização dos dados. Nesse tipo de amostragem a seleção dos sujeitos analisados ocorre de acordo com o problema de pesquisa, e da relação empírica de conhecimento de causa dos envolvidos a partir de uma visão mais crítica da situação problema. Pode-se acrescentar ainda, conforme aponta Gil (2008) que, esse tipo de amostragem demanda um menor rigor estatístico, sendo os elementos que constituem esse tipo de amostragem selecionados pelo pesquisador de acordo com o acesso incluídos principalmente em estudos de natureza exploratório e qualitativa. (GIL, 2008).

5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A análise ora apresentada teve como principal instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado intitulado “A docência e o ensino/aprendizagem das categorias de análise da geografia no ensino fundamental II”, sendo este aplicado com os professores dos anos finais do ensino fundamental do colégio Irineu Joffily. Por meio desse instrumento, organizado em questões abertas e fechadas, foram abordadas questões relativas ao processo de ensino/aprendizagem, bem como dos procedimentos metodológicos desenvolvidos em sala de aula, assim como a sondagem de como se dá a apropriação dos principais conceitos da geografia, por parte dos discente na perspectiva avaliativa do professor (GERHARDT, 2009; LAKATOS E MARCONI, 2003).

Deste modo, considerando o objetivo desse estudo, justificamos o emprego de tal ferramenta, assim como da relevância da análise ora realizada, como forma de compreender as práticas docentes e escolares, de modo mais específico direcionado as categorias de análise da geografia, por meio da observância e das impressões dos seus autores concretos, neste caso os professores, e das relações de ensino desenvolvidas entre estes últimos e os estudantes, no que tange a formulação de uma aprendizagem significativa, ou não, das categorias geográficas.

Ademais, lançou-se mão de levantamentos bibliográficos, corroborando com a ideia de Fonseca (2002, p. 32) de que “Qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.”. Dessa forma, pode-se entender que o conhecimento teórico acerca da temática abordada, permite ao pesquisador um melhor delineamento dos objetivos propostos, de uma análise geral, compilação e geração de dados, assim como também, na proposição de estratégias que visem, no caso específico desse estudo, a dinamização do ensino das referidas categorias analíticas da ciência geográfica, em uma perspectiva didática escolar (FONSECA, 2002).

5.3.1 Estruturação e aplicação dos questionários

A aplicação de questionários com os professores investigados durante a pesquisa possibilitou aos investigadores entender e compreender a realidade dos sujeitos investigados, corroborando coma ideia de dar voz aos envolvidos, de modo que estes pudessem apresentar as potencialidades e as dificuldades existentes no processo de ensino aprendizagem das turmas em que eles lecionam.

Para Lakatos e Marconi (2003) o uso questionário representa uma importante ferramenta aliada ao pesquisador. Esse método de coleta é estruturado por meio de uma série de perguntas articuladas entre si, sobre as quais, o pesquisador poderá buscar informações junto ao público envolvido na pesquisa, facilitando o processo de coleta de dados e otimizado o tempo de pesquisa. Além disso, este método pode se configurar como uma forma de investigação social pelo qual se coleta dados para um melhor delineamento de estratégias de tratamento de um problema social (LAKATOS E MARCONI, 2003).

Para realização desse estudo, optou-se por um questionário composto de questões abertas e fechadas (Quadro 2), descritas por Fachin (2005) como sendo:

Quadro 2: Tipos de questões

TIPOS DE QUESTÕES	
a) Questões abertas	são aquelas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Com essas respostas, pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significação.
B) Questões fechadas	são aquelas em que o pesquisado escolhe sua resposta em um conjunto de categorias elaboradas juntamente com a questão. Esse tipo de questão direciona o pesquisado para as alternativas já estruturadas

Elaboração do autor (2021). Fonte dos dados: (FACHIM, 2005).

Para essa autora, o uso de questionário é entendido como uma vantagem em relação aos demais métodos de coleta de dados, pois permite a coleta de informações de modo relativamente acessível em comparação aos demais, além de ser garantida a confidencialidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa (FACHIM, 2005).

Os participantes envolvidos nesta pesquisa compreendem o total de 02 professores de Geografia, o que corresponde a uma amostra de cem por cento do quadro de docentes atuantes no ensino fundamental II da escola participante. Ambos os professores são habilitados em geografia, e aqui serão mencionados como “Céu” “lua”, sendo convidados de individualmente para participação na pesquisa.

Os horários e locais de aplicação dos questionários foi combinado com os professores, por meio de aplicativos de mensagens, e, de acordo com a conveniência e disponibilidade de tempo destes, sendo os questionários impressos e entregues aos mesmos, em virtude da pandemia do COVID-19 – *Coronavirus Disease*, para que pudessem responder em casa. Foi delimitado um espaço de tempo em dias para que os professores pudessem registrar suas respostas que posteriormente foram coletadas pelo sujeito responsável pela aplicação da pesquisa.

É importante destacar que se optou pelo uso de questionário impresso por conta da facilidade de disponibilização dessa ferramenta aos professores, e por conta do número reduzido de sujeitos envolvidos na pesquisa. Ademais, vale ressaltar que durante o primeiro contato com os investigados, foi expressa a liberdade dos envolvidos em participar ou não da pesquisa, seguindo as normativas estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, (Apêndice A), assim como também os objetivos desse trabalho foram esclarecidos aos mesmos.

A organização do questionário (Apêndice 1) foi delimitada por um total de 16 perguntas, das quais 11 se qualificam como questões fechadas e 05 abertas, dispostas de modo a obter dos sujeitos investigados respostas as mesmas questões, que em posteriormente favoreceram a comparação das informações apresentadas pelos professores “Céu” e “lua”. Por meio das respostas dadas a questionário foi possível, por parte dos autores, compreender a realidade das turmas e dos estudantes sob uma perspectiva do olhar dos docentes, e, a partir de então propor sugestões de melhorias do processo educativo, por meio da elaboração da Sequência didática.

6 VEZ E VOZ DOCENTE: ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO

Com base na coleta dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários, foi delineada a análise sistemática dos mesmos por meio da tabulação das informações coletadas com os professores “Céu” e “Lua” seguida pela organização e análise das informações descritas por estes. Seguiu-se, para tanto, o exemplo de Lunarti (2020) realizando-se as interpretações dos dados das questões abertas, a partir da Análise Textual Discursiva- ATD. Essa autora buscou fundamentar-se nas palavras de Moraes e Galiazzi (2006):

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118, apud LUNARTI, 2020. p. 66).

Dessa forma, conforme descrito pelos autores, pode-se entender esse processo como sendo realizado a partir da compreensão dos temas analisados e de sua reconstrução, estabelecendo uma relação entre os elementos unitários, o que contribui para o desenvolvimento de comunicação baseadas nas interações do pesquisador com um conjunto de informações organizadas pela sua semelhança (LUNARTI, 2020).

A análise das questões fechadas se deu de maneira qualitativa permitindo um maior grau de profundidade, bem como um aprofundamento na interpretação dos sujeitos a partir de suas particularidades e comportamentos, sem, no entanto, se ater a frieza dos dados (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, a aplicação do questionário estruturado com os professores teve como objetivo principal compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem das categorias básicas de análise da Geografia, assim como, entender a partir da ótica dos professores analisados, como ocorre a mediação dos saberes referentes a estas categorias, quais as principais dificuldades encontradas pelos docentes no que toca ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, quais os recursos didáticos disponíveis, quais os sistemas de avaliações mais utilizados, entre outras questões apresentadas aos investigados.

Conforme discutido, buscou-se constituir uma base situacional por meio da aplicação de questionários, com a finalidade de conhecer a realidade do público-alvo, e, para se atingir o objetivo principal dessa análise, a construção de uma Sequência Didática – SD com vias de

apresentar possibilidades e melhorias nas aulas ministradas por esses profissionais. Nesse sentido foram elaboradas questões que melhor propiciassem esse entendimento, de modo a retratar a realidade e as dificuldades encontradas nas turmas do ensino fundamental II, nas quais atuam os professores, “Céu” e “Lua”.

As quatro perguntas iniciais direcionadas aos investigados (Quadro 02), buscam traçar um perfil de atuação profissional dos professores estudados, com base na formação acadêmica, no processo de vínculo institucional, tempo de atuação profissional e município onde reside.

Quadro 3: Perfil profissional dos professores analisados

Professor	Formação acadêmica	Vínculo institucional	Tempo de atuação	Município de residência
Céu	Graduação e especialização em geografia	Prestador(a) de serviços	18 anos	Esperança – Zona Urbana
Lua	Graduação em geografia	Concursado(a)	18 anos	Esperança – Zona Urbana

Fonte: Organizado pelo autor (2021).

Percebe-se, portanto, com base na análise das informações destacadas que os professores “Céu” e “Lua” atuam há um período de 18 anos na profissão. No que diz respeito ao processo de formação, ambos possuem graduação em Geografia, sendo que o professor “Céu” possui também especialização na mesma área. No que tange ao vínculo institucional, o professor “Céu” atua como prestador de serviços, enquanto o professor “Lua” é concursado no município de Esperança-PB, onde ambos residem na zona urbana.

A análise do quadro em destaque, permite solidificar as demais respostas a partir da observância do tempo de atuação, da experiência profissional e da área em que os mesmos são habilitados a lecionar, o que favorece um melhor entendimento do público ao qual estes estão diretamente ligados, os alunos das turmas do ensino Fundamental II, suas características, potencialidades e dificuldades na construção de saberes referentes as categorias básicas de análise.

As questões 05 e 06 do questionário buscaram sondar como se dava a abordagem das categorias básicas de análise da Geografia (Quadro 3) e como eles eram trabalhados nas turmas do ensino fundamental II.

Quadro 4: Forma de abordagem dos conceitos

Professor	Forma de abordagem dos conceitos nas aulas de Geografia
(Céu / Lua)	Durante as primeiras aulas de forma introdutória enfatizando o/os conceito(s) abordado(s) pelo plano de aula.
(Lua)	No decorrer da abordagem dos conteúdos do livro didático e seguindo as definições descritas nessa ferramenta.
(Céu)	A partir de outras ferramentas contextualizando com os conteúdos programados, como por exemplo, filmes, jogos, músicas etc.
(-- / --)	Aborda as categorias geográficas individualmente e descontextualizada dos conteúdos estudados.
(Céu / Lua)	A partir da dinâmica cotidiana dos alunos.

Fonte: Organizado pelo autor (2021).

Observa-se a partir das respostas dos professores um conjunto de informações acerca da prática docente, assim como as formas como as categorias de análise são trabalhadas durante as aulas. Verificou-se, portanto, que ambos os professores abordam as categorias durante as primeiras aulas do início do bimestre de maneira introdutória.

Quanto ao uso do livro didático, enquanto norteador do uso dos conceitos e o uso de outras ferramentas consideradas lúdicas, observou-se uma diferença nas repostas, onde o professor “Lua” buscou nortear-se pelo livro didático e o professor “Céu” afirmou que faz uso de ferramentas lúdicas no decorrer de suas aulas. No que toca ao quesito de contextualização dos conteúdos, verificou-se por meio das respostas, que ambos os professores direcionam os conteúdos de acordo com o cotidiano dos estudantes.

A esse respeito,

Sabe-se que, muitas vezes, essa disciplina é vista, por grande parte dos alunos e também pela sociedade em geral, como uma disciplina descritiva, de “memorização”, que privilegia a transmissão de conteúdos sem relação com a realidade social dos estudantes. Cabe então ao professor dessa disciplina, segundo Castrogiovanni (2000, p. 7), proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos discentes quanto ao espaço vivido, que emergem de suas experiências e textualizações cotidianas. (LUNARTI, 2020, p. 69)

As respostas das questões 07 e 08 corroboram as apresentadas nos itens anteriores, quando são relacionadas a frequência do uso de ferramentas lúdicas e o grau de aceitação e participação dos alunos do ensino fundamental II à realização de atividades com caráter lúdico. De acordo com uso dessas ferramentas o professor “Céu” enfatizou que faz uso frequente de tais metodologias e o professor “Lua” afirmou que raramente lança mão de ferramentas lúdicas durante as aulas.

No que toca a aceitação, participação e interação dos estudantes à essas metodologias, o professor “Céu” afirmou que se daria – considerando-se uma escala de “Baixo”, “Médio” e “Alto”, conforme destacado no questionário – de forma mediana destacando como justificativa: “Existe uma boa aceitação, pois vemos que gostam de sair de sala de aula.”. O professor “Lua” classificou de igual modo, justificando da seguinte forma: “Apesar da pouca participação do alunado, esses métodos inovadores, garantem um melhor aprendizado aos alunos participantes”.

Nas questões 09, 10 e 11 do questionário, buscou-se coletar informações sobre a influência do espaço escolar no processo de mediação do conhecimento e no desenvolvimento das aulas, e, também, os recursos didáticos disponibilizados pela escola e o seu uso pelos professores (quadro 5). Foi disponibilizado na questão, uma série de recursos que seriam elencados pelos professores caso os mesmos estivessem disponíveis. Ambos os professores assinalaram todas as respostas, divergindo em apenas uma das alternativas o “Laboratório de informática”.

Quadro 5: síntese dos recursos didáticos disponíveis na escola

Recursos didáticos disponíveis na escola	
Equipamentos físicos e tecnológicos	Biblioteca. Laboratório de informática. Mapas. Livro didático. Datashow. Internet. Aparelho de som. Televisão. Quadro (lousa) e pincel.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Quando analisado o uso desses recursos por parte dos docentes, elencando numa escala de 1 a 8 a ordem dos recursos disponibilizados (figura 1), observou-se semelhanças e diferenças nas formas de utilização desses recursos.

Figura 2: Ordem de utilização dos recursos pelos professores “Céu” e “Lua”

Professor “Céu”	Professor “Lua”
(7) Biblioteca.	(7) Biblioteca.
(8) Laboratório de informática.	(6) Laboratório de informática.
(6) Mapas.	(3) Mapas.
(1) Livro didático.	(2) Livro didático.
(2) Datashow.	(5) Datashow.
() Internet.	(4) Internet.
(3) Aparelho de som.	(9) Aparelho de som.
(4) Televisão.	(8) Televisão.
(5) Quadro (lousa) e pincel.	(1) Quadro (lousa) e pincel.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

Conforme destacado na figura 1, os recursos didáticos mais utilizados pelo professor “Céu” são o livro didático, o aparelho de Datashow e o aparelho de som, já o professor “Lua” opta pelo uso do quadro, do livro e de mapas. Um ponto em comum que merece destaque para ambos os professores é uso do livro como um dos principais recursos norteadores. Conforme analisado, percebe-se que todos os itens aparecem de maneiras diferentes, a partir dos recursos didáticos utilizados pelos docentes, nas aulas de Geografia, com a exceção da “biblioteca” que foi categorizado como o sétimo item mais usado em ambas as avaliações especificadas pelos professores.

Nesse sentido é possível elencar o predomínio das aulas expositivas dialogadas norteadas pelo livro didático por ambos os professores, e quando possível, o uso de outras ferramentas de ensino, destacando-se que o professor “Céu” utiliza-se com maior frequência de instrumentos como Datashow, aparelho de som e televisão, do que o professor “Lua”.

A esse respeito, Braga (2011) nos aponta o professor como principal responsável por escolha dos procedimentos metodológicos, que estarão diretamente condicionados ao desenvolvimento do processo de aquisição de conhecimentos, e de participação ativa dos estudantes (LUNARTI, 2020; BRAGA 2011).

No tocante a estrutura física da escola, os docentes afirmaram que esta tem influência sobre as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Nesse contexto, Monteiro (2015) afirma a infraestrutura da escola reflete diretamente na prática docente, sendo, portanto, observado “como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho”, assim como também nos processos de ensino aprendizagem por parte dos

estudantes. No caso específico da Escola em que atuam, de acordo com a avaliação dos profissionais, essa influência se dá de maneira positiva em suas aulas (MONTEIRO, 2015, p. 20).

Na análise realizada nas questões 12 e 13 do questionário, foi buscado compreender a avaliação dos professores do livro didático e como este engloba dos conceitos chave ao logo dos conteúdos dispostos, no sentido de se entender se esses atendem ou não a abordagem desses conceitos, e, a avaliação dos professores do processo de apropriação dos conhecimentos referentes as categorias de análise (espaço, território, região paisagem e lugar) por parte dos estudantes.

Na avaliação dos docentes, o livro didático atende parcialmente a abordagem das principais categorias de análise geográficas, justificando-se o professor “Céu” em: “É necessário o uso de outros métodos para enriquecer o estudo e o aprendizado dos alunos”. Para mesma questão o professor “Lua” apresentou a seguinte justificativa: “O livro didático, quase sempre, não corresponde a escolha do professor”. Em relação a apropriação dos conhecimentos apropriados pelos estudantes do Ensino Fundamental II ao logo do ano didático – considerando-se as escalas de “Boa”, “Regular” e “Ótima” - ambos os professores classificam como sendo regular essa aquisição de conhecimentos referentes as categorias de análise geográfica.

Sobre livro didático e a apropriação de conhecimentos geográficos feita pelos estudantes, mediadas por esse recurso, Almeida (2015, n. p.) nos aponta que:

A geografia encontrada na maioria dos livros didáticos e que é ensinada, geralmente, nas escolas apresenta uma análise descritiva - ou apenas uma descrição - do que se vê hoje no mundo. Essa geografia escolar consiste, portanto, em uma "visão de mundo": inicia-se pela descrição e explicação do espaço próximo, "vivido", passando, depois, para o estudo de espaços mais distantes [...]. Dessa forma, apresentando uma abordagem estática e a-histórica do processo de ocupação das áreas e da apropriação dos recursos naturais, a geografia pouco valor terá na formação das novas gerações. Ao contrário, ela levará a sérias deformações quanto a sua visão de homem e de mundo.

No que tange as questões 14, 15 e 16 dispostas no questionário, investigou-se, a partir destas, as principais limitações de se trabalhar os conteúdos de Geografia, considerando as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e principalmente realidade das turmas do ensino Fundamental II. Nessa perspectiva de análise, Lunarti (2020) destaca que é a partir de um olhar atento à realidade dos sujeitos investigados que se é “possível identificar as necessidades e/ou confrontar a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades.”. Deste feito, a última parte do questionário desempenhou papel fundamental na organização da Sequência Didática ora apresentada.

As informações obtidas nessa parte do questionário dão conta realidade dos estudantes em termos de participação e interação nas aulas de Geografia. Foi apresentado no questionário as seguintes alternativas à questão: a) Ausência de estrutura física adequada; b) Falta de recursos didáticos; c) Falta de interesse dos estudantes. No que se refere a resposta marcada pelos professores, foi verificado uma unanimidade, apontando a falta de interesse dos estudantes como um dos principais problemas encontrados no desenvolvimento das práticas docentes.

A resposta dada a questão 15, aponta bem essa questão de uma maneira direta, onde o professor “Céu” aponta como dificuldade encontrada para o ensino de Geografia como sendo: “Uma das principais é a falta de interesse de parte dos alunos, geralmente não dão valor aos estudos”, nessa mesma perspectiva o professor “Lua” justifica de maneira semelhante: “Principalmente, a falta de interesse por parte dos *docentes*²”. Entende-se, portanto, que os fatores que levam a esse desinteresse podem ser os mais diversos possíveis, podendo ser também, resultado das metodologias empregadas em sala de aula, tendo os recursos didáticos como elemento chave para o entendimento da questão.

Quanto a esse aspecto, Lunarti (2020, p. 71) afirma que:

Os recursos didáticos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados pelo professor como suporte no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Eles servem como objetos de motivação do interesse para aprender dos educandos. Assim, quanto maior for a diversidade de recursos utilizados pelos professores, melhor tende a ser a aprendizagem, pois se os estudantes não conseguem entender com um método, o uso de um segundo pode melhorar sua compreensão e construção do conhecimento.

Ainda dentro dessa premissa, o questionário objetivou-se em verificar o processo de avaliação realizado pelos professores nas turmas em que atuam. De acordo Freitas et al. (2014) o processo de avaliação pode ser observado em diferentes dimensões, podendo ainda ser aplicado em diferentes formas e finalidades. Ainda na perspectiva desse autor, entende-se que o processo de avaliação pode ser compreendido na visão do *lato senso* como sendo “avaliação formal” e “avaliação informal”, sendo a primeira “uma ação sistemática na busca da compreensão do processo de desenvolvimento de atividades, fatos e conhecimentos previamente estabelecidos” e a segunda “uma expressão da ação trivial e instintiva do ser humano”. Entende-se dessa maneira que o processo de avaliação se dá como o ato de emitir valor ou julgamento sobre algo, um objeto ou pessoa (FREITAS et al., 2014, p. 85).

² O professor “Lua” grafou em sua resposta “docentes”, mas, acreditamos que a tenha sido por um erro de colocação de termos, portanto, entende-se que a palavra que o mesmo queria representar seria “discentes”.

No contexto educacional, Freitas et al. (2014) classifica ainda o processo de avaliação como sendo: i) avaliação diagnóstica; ii) avaliação formativa e iii) avaliação somativa. Enfatizando ainda que:

A avaliação educacional voltada para o processo de ensino se propõe a avaliar continuamente a aprendizagem, atribuindo valores em escalas relacionadas aos aspectos quantitativos e qualitativos. Sendo assim, a avaliação tem como finalidade se reportar aos objetivos que foram traçados logo ao início da etapa, no planejamento do ensino. A intenção é que estas, no seu decorrer, não estejam dissociadas do que foi pretendido, interligado assim a sua finalidade inicial (FREITAS et al., 2014, p. 86).

No que toca aos instrumentos de avaliação usados pelos docentes, foi visto que o professor “Céu” descreveu seu processo avaliativo baseado em: “Avaliação contínua, provas, trabalhos, testes”; enquanto o professor “Lua” enfatizou que: “Devido o período de pandemia, a avaliação está sendo contínua. Em período normal, trabalhos em sala de aula, avaliação bimestral”. Percebe-se, portanto, que as formas avaliativas descritas pelos docentes são diversificadas, contudo, é importante destacar o papel do processo avaliativo em um contexto multidimensional dando ênfase sobretudo ao processo de reflexão uma vez que, conforme destaca Lunarti (2020), a retirada dessa “implica o empobrecimento e, talvez, na anulação do sentido da prática educativa”, o que representa o esvaziamento do processo crítico e do diálogo dentro do processo de educação (LUNARTI, 2020, P.73).

As repostas expressas nas questões fomentam uma série de reflexões acerca do processo de construção de conhecimento, especialmente no que diz respeito a dinamização do ensino a partir de estratégias diferenciadas, o que está associado e escolha dos materiais didáticos e das metodologias, que podem contribuir direta e indiretamente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem considerado inovador e atrativo aos estudantes, e, também, na transformação da ideia de “transmissão de conhecimentos” para a de “construção de conhecimentos” o que certamente influenciará na participação ativa dos estudantes no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

Conforme destacado anteriormente, as informações coletadas e analisadas através do instrumento questionário, corroboraram para melhor desenvolver a Sequência Didática proposta pelos autores, levando em consideração as percepções dos próprios participantes que identificaram as facilidades e dificuldades, assumindo papel de destaque na construção de informações relacionadas ao processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que contribui para a dinamização do processo de ensino aprendizagem realizado nas turmas em questão.

7 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - SD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

A Sequência Didática – SD (ver apêndice C) ora discutida, foi desenvolvida a partir da necessidade expressa nos resultados do instrumento de coleta de dados questionário, aplicado com os professores regentes do Ensino Fundamental II da escola Irineu Jofilly. Os resultados foram analisados a partir de uma abordagem reflexiva, para um melhor delineamento da SD proposta, de modo a contemplar o mais próximo possível as necessidades dos docentes participantes do estudo, e, por conseguinte, contribuir para a transformação da aprendizagem do ensino das categorias de análise da Geografia.

Neste sentido, buscou-se por meio desse instrumento, a idealização da aproximação das categorias de análise geográficas, aos conhecimentos empíricos dos estudantes, contextualizando com sua vivência e percepção destas categorias, com vias de construção de uma aprendizagem significativa baseada na edificação de um olhar multidirecional, atuante e crítico, por parte dos indivíduos envolvidos no processo de construção de saberes geográficos e conceituais. Para Monteiro (2015, p. 23),

Mais importante do que as aulas e a transmissão de conteúdos, na busca de cobrir extensões infindáveis da matéria, é abrir espaço para que o aluno trabalhe com temas de pesquisas, a fim de exercitar a capacidade de dar conta de temas com aprofundamento intensivo, os quais lhe permitam desenvolver a capacidade de elaboração própria (DEMO *apud* PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007. p. 98). Assim, temos que ensinar a pesquisar e isso requer criar situações e condições didáticas para estimular a curiosidade e a criatividade.

No Contexto de construção da Sequência Didática- SD, considerou-se um conjunto de estratégias metodológicas preparadas etapa por etapa, a fim de facilitar a articulação destas com a prática docente, objetivando-se no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes e no processo de execução por parte dos docentes. A esse respeito Lunarti (2020) aponta, que, uma das virtudes da SD é que estas possuem um caráter unitário que agrega três fases de toda a intervenção reflexiva: 1) O planejamento, 2) Aplicação, 3) Avaliação (LUNARTI, 2020).

Observou-se por meio da análise dos questionários, que os professores “Céu” e “lua” destacaram o desinteresse dos estudantes como uma das principais dificuldades no desenvolver das aulas de Geografia. Este aspecto abordado no questionário, permitiu avaliar as metodologias e/ou recursos mais utilizados pelos professores como um dos fatores, mas não somente este, responsáveis por esse desinteresse. O uso do livro didático ocupa ainda nas aulas um papel de destaque, o que pode favorecer o desinteresse dos estudantes.

Nessa perspectiva, compreendendo o uso de recursos didáticos lúdicos como importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, nos propusermos no campo das metodologias ativas, com o ensino lúdico enquanto principal ferramenta norteadora, em contribuir através da proposta de Sequência Didática – SD na dinamização das aulas e no aprendizado desenvolvido de modo mais dinâmico e atrativo, de modo a contextualizar de maneira interativa os conhecimentos acerca das categorias de análise básicas da geografia, através de recursos didáticos acessíveis, considerando a realidade individual e coletiva de professores e estudantes.

Assim, reforça-se a importância da mediação de práticas pedagógicas sistematizadas e contextualizadas com a realidades dos discentes, conforme discute Alves (2018), pode “contribuir para a compreensão da problemática do planejamento de sequência didáticas na escola básica” (ALVES, 201, p.275). Nessa perspectiva a construção de saberes geográficos torna-se harmoniosa, de modo a configurar essa disciplina como mais interessante do ponto de vista dos estudantes.

Pode-se então compreender, conforme aponta Penha (2019, p. 4) que:

Esses aspectos podem ser relacionados a uma Geografia a serviço do ser humano, preocupada não apenas com o material, mas com ênfase na experiência vivida pelos sujeitos nos espaços buscando compreender a totalidade a partir das relações dos espaços que estão próximos, do que está ao alcance dos olhos, das paisagens.

Nesse sentido, corroboramos ainda com a ideia de Alves (2018, p. 281), quando esta autora afirma que:

[...]a sequência didática não pode ser reduzida simplesmente a um procedimento com certas etapas a serem preenchidas com atividades, não se trata de um mero esquema de fases, como bem ressaltam Barros e Cordeiro (2017) [...]a SD implica atividades sucessivas e inter-relacionadas com vistas a atingir o objetivo estabelecido na unidade de ensino. Esse objetivo remete à construção de conhecimento, característica inerente ao ensino produtivo[...].

Para elaboração dessa sequência didática, buscou-se nortear nos trabalhos de Alves (2018) e Lunarti (2020), delimitando a sequência em 12 aulas distribuídas em (5) etapas (Quadro 7), tendo como objetivo principal desenvolver um conjunto de atividades lúdicas, destacando-se como elemento norteador as respostas dos docentes, assim como também levou-se em conta o estabelecimento de um protagonismo dos estudantes na construção, ampliação e na (re)significação dos saberes referentes as categorias de análise da Geografia.

Quadro 6: Organização da Sequência Didática- SD

ORGANIZAÇÃO DA SD	AULAS	AÇÕES PROPOSTAS
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA (JOGO DA FORÇA GEOGRÁFICO)	1 e 2	Aplicação de atividade diagnóstica acerca das categorias de análise básicas da Geografia (Espaço, lugar, território, paisagem, região), por meio da aplicação de jogos no contexto didático pedagógico;
Módulo 1- Mapa mental no ensino das categorias de análises	3,4,5 e 6	Representação do espaço de vivência dos estudantes à luz das categorias básicas de análise da geografia, utilizando-se da criação de um mapa mental com base na percepção cotidiana das categorias de análise;
Módulo 2- Oficina de HQ's (histórias em quadrinhos)	7 e 8	Formular, por meio de oficina realizada em sala, estratégias de leitura, compreensão e interpretação do gênero HQ's (Histórias em Quadrinhos);
Módulo 3- Produção de HQ - As categorias de análise na perspectiva do cotidiano	9 e 10	Construção de um raciocínio geográfico, compreendido com base na interpretação de fenômenos a partir do estudo das categorias de análises da Geografia, demonstrados os conhecimentos por meio da representatividade lúdica das HQ's, na perspectiva da vivência no município em que residem;
Módulo 4- Culminância	11 e 12	Sociabilização dos resultados alcançados pelos estudantes durante o período de mediação dos conteúdos e produção dos materiais práticos desenvolvidos;

Fonte: Organização do autor, 2021.

A primeira parte dessa sequência didática se propõe inicialmente no levantamento de informações sobre a realidade da turma, a fim de detectar, por meio (sondagem dos conhecimentos prévios por meio do “jogo da força geográfico” dos conhecimentos construídos acerca das categorias de análise da geografia, como se dá o processo de abstração desses conhecimentos por parte dos estudantes, e, como base nesse primeiro diagnóstico possam ser direcionadas um conjunto de outras estratégias com vias no aprendizado e em uma maior participação e interação durante as aulas de Geografia identificar e mapear a situação atual dos alunos em relação ao aprendizado e participação nas aulas de Geografia.

Na segunda parte é proposto a aproximação das categorias de análise da realidade dos estudantes e do seu dia a dia utilizando-se de imagens do município disponíveis em plataformas digitais evidenciando como se desenham os conceitos geográficos no cotidiano e no contexto do município em que os estudantes residem, sendo possível a partir destas apresentar elementos como a diferenciação das paisagens naturais e artificiais, a transformação do Espaço Geográfico no decorrer do tempo, as diferentes formas de regionalização do município através da delimitação dos bairros, por exemplo.

Nesse sentido Costa (2009) aponta que o uso da fotografia representa um importante instrumento a ser explorado para a compreensão do Espaço Geográfico de modo que “se mantenha como prioridade a observação dos fenômenos, de tal modo que a localização desses esteja relacionada diretamente com o processo de significação dada pelos sujeitos inseridos no seu ambiente de vivência.” (COSTA, 2009, p, 456). Configurando-se dessa forma como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos.

Nas aulas seguintes propõem-se o uso de mapas mentais para melhor assimilação e edificação dos saberes edificados na aula anterior, de modo a construir de um mosaico de informações acerca dos conceitos, mas com informações representativas distintas, uma vez que cada estudante terá uma maneira diferente de perceber as categorias geográficas no dia a dia.

Conforme destaca Lopes (2013, p. 7) “é importante que a Cartografia esteja presente durante todo processo de construção de conhecimentos que se relacionam com o espaço geográfico, desde a produção dessa representação até a interpretação das informações que compõe o mapa.”, tal processo deve estar associado ao espaço de vivência do estudante, desse modo, possibilita-se a discussão e a troca de informações sobre elementos do cotidiano entre os estudantes, contribuindo para a construção de conhecimento próprio e concreto (LOPES, 2013).

A terceira e quarta parte da Sequência apresentaram-se o uso de Histórias em quadrinhos- HQ's, como forma de construção autônoma e prática de informações representativas das categorias de análise, levando-se em conta a realidade e uso e apropriação dos conceitos do cotidiano adquiridos pelos estudantes.

Para tanto, optou-se pela divisão em dois momentos: i) No primeiro momento e proposto a elaboração de uma oficina de produção de HQ's, enfatizando-se os elementos constituintes dessa, assim como, da sua estruturação; ii) No segundo momento, com base nas reflexões, e as diferentes formas de apropriação de conhecimento estabelecida durante as aulas, estabeleceu-se a oficina de produção de HQ's entendendo-se o uso pedagógico do lúdico, como procedimento metodológico da presente aula.

Na última parte intitulada Culminância, destacamos o processo de sociabilização dos conhecimentos adquiridos e os materiais produzidos de maneira interativa pelos estudantes, em um espaço destinado a expressão da capacidade criativa e comunicativa dos estudantes, a partir da utilização de elementos comuns e atrativos que serão trabalhados dentro do processo de construção de saberes, abrangendo as noções básicas das categorias de análise contidas no espaço geográfico do cotidiano de modo que, os estudantes, eles próprios, assumam o papel de mediadores de saberes. Esse fato corrobora com a ideia de autores como Liev Semiónovich Vigotski (1896-1934), a partir da teoria da Zona de desenvolvimento proximal - ZDP, sabendo-

se das diferenças no processo de assimilação e construção de habilidades de cada estudante é diversificada e dinâmica. (ALVES, 2005)

Assim sendo, apesar dos ritmos diferentes de assimilação de conhecimentos durante a construção dessa SD, por parte dos estudantes, no processo de culminância, a interação dos estudantes por meio da sociabilização dos materiais e dos saberes adquiridos auxiliam no processo de construção de saberes de maneira individual e coletiva, uma vez que um estudante auxilia o outro no preenchimento de possíveis lacunas existentes no processo de assimilação dos conteúdos.

Dessa forma, foi buscado na Sequência Didática ora apresentada, a partir das necessidades apresentadas pelos docentes e da realidade observada nas turmas do fundamental II, observada a partir da ótica dos professores regentes, estabelecer uma ferramenta de conhecimento referentes às categorias básicas da ciência geográfica, tais como espaço, paisagem, território, lugar, região, de maneira lúdica e interativa de modo a promover aulas mais atrativas.

Assim, compreende-se que os recursos didáticos ora apresentados por meio dessa Sequência Didática- SD podem contribuir para uma melhor mediação do conhecimento, atuando também como um suporte aos professores regentes para que estes possam tornar as aulas mais dinâmicas, favorecendo o despertar do interesse dos estudantes para os conteúdos relacionados à essa importante ciência e de suas categorias, facilitando também o despertar do interesse dos estudantes para as aulas de Geografia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na premissa de que a construção de saberes ultrapassa a ideia da mera transmissão de informações a partir de métodos repetitivos e decorativos, sendo assim o viés que ora discutimos neste trabalho escrito, está embasado contexto do ensino dinâmico e inovador, presentes no que podemos considerar como ensino lúdico.

Cabe-nos ressaltar, que, o objetivo deste trabalho não é meramente fornecer receitas prontas de metodologias a serem aplicadas em sala de aula, mas refletir acerca destas apresentando novas possibilidades e horizontes no que toca a edificação dos conhecimentos no contexto escolar, em específico da escola e dos professores aqui apresentados.

Também não nos cabe demonizar ou enaltecer quaisquer metodologias empregadas nas salas de aula, mas, sim, refletir sobre o seu processo de afirmação e as dificuldades contidas nestas que, por vezes, são atribuídas aos professores como se estes fossem os únicos responsáveis pelo processo de construção e edificação de saberes práticos.

Sabe-se, portanto, que desconstruir certos paradigmas arraigados no cerne da construção dos saberes geográficos, dentro das mais variadas correntes epistemológicas implementadas por esta ciência, obviamente, não uma tarefa fácil. Como já exposto, não se pode também imputar aos profissionais da educação o encargo da perpetuação de tais metodologias.

Nesse sentido esta pesquisa tornou-se adequada à proposta de construção de uma Sequência Didática - SD, pois procurou analisar os aspectos envolvidos na utilização das metodologias aplicadas na disciplina de Geografia nas turmas do ensino Fundamental II, por meio da percepção de professores de Geografia aqui elencados como “Céu” e “Lua”, com vias de propor melhorias ao ensino aprendizagem. Observou-se que ambos os profissionais entendem as ferramentas lúdicas como metodologias alternativas ao ensino tradicional e, portanto, como instrumentos importantes a serem usados nas salas de aula, embora esse uso tenha ocupado pequenos espaços em suas aulas.

Contudo, não nos coube o papel de juízes ao se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores investigados ao longo dessa pesquisa, mas o de entender o processo de ensino ora desenvolvido e com base nas necessidades e dificuldades apresentadas propor direcionamentos. Assim, mais do que uma análise, este trabalho se propôs a dar voz os sujeitos participantes e partir da realidade delineada pelo olhar destes direcionar um conjunto de estratégias que favorecessem as práticas educacionais dos mesmos.

Foi possível ainda, a partir deste trabalho, compreender na perspectiva dos professores participantes, o contexto que envolvem os alunos da referida escola participante e assim sugerir

metodologias de aproximação dos conhecimentos geográficos escolares dos conhecimentos prévios e de vivência dos estudantes de modo a favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa crítica e emancipadora.

Ficou evidente a partir dessa análise as limitações e potencialidades no estudo das categorias de análise da geografia espaço, paisagem, território, lugar, região, emergindo a partir da análise realizada por meio do instrumento de coleta de dados aqui aplicado, o questionário, a necessidade de se propor o ensino lúdico as aulas de Geografia, tornando por meio dessa ferramenta, esta disciplina mais dinâmica e atrativa aos olhos dos estudantes.

Desta feito pretendemos com base nesse trabalho, desenvolver como alternativas aos modelos tradicionalistas de ensino, por meio do ensino lúdico, novas formas de se trabalhar as categorias básicas de análise geográficas, de maneira a chamar a atenção dos alunos, correlacionando teoria e prática, despertando assim a curiosidade e instigando os mesmos a participar e interagir durante as aulas, uma vez que esse foi um dos principais problemas citados pelos professores, a falta de interesse dos estudantes.

Assim, acreditamos, que, para que se haja uma compreensão aprofundada de tais saberes, é necessário conhecer e entender como se dinamiza o processo de aprendizado ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento até sua aplicação, modificando, de forma direta ou indireta, a realidade do sujeito que está envolvido no mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Século de Prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO et. al. (Org.). **Geografia: práticas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13 – 30.
- ALVES, Maria Fátima; MEIRA, Vanderléia Lucena. A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades. **SOLETRAS**, n. 35, p. 274-294, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/31802>. Acesso em: 25 de mar. 2021.
- ALVES, José Moysés. As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, n. 1, p. 11-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1466>. Acesso em: 10 de maio de 2021.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 8, 2015. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/92/91>. Acesso em: 26 de mar. 2021.
- ANSELMO, Z. A. Histórias em quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 217-248.
- BRAGA, Ramon de Oliveira Biéco. Algumas práticas de ensino em Geografia. In: X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação, 2011, Curitiba. **Anais... do X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2011. v. Único. p. 12943-12951. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5434_3724.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 83-134, 2000.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: Muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 02 de março de 2021.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2002.
- CARVALHO, Letícia dos Santos; MARTINS, André Ferrer P. Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi. **Revista Educação em Questão**, v. 35,

n. 21, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3959/3226>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem. **Espaços da escola**, n. 47, 2013.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na Escola/ Lana de Souza Cavalcanti**. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

COSTA, Moisés Meira; BENITES, Miguel Gimenez. **Realismo na fotografia: um ensaio sobre o estudo da linguagem fotográfica para o ensino de geografia**. Título Páginas, p. 455, 2009.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

DIAS, Angélica Mara de Lima. Uma análise histórica da geografia escolar moderna e suas inovações pedagógicas. In:_____. **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia escolar na revista do ensino de Minas Gerais (1925 - 1935)** [Dissertação de mestrado] UFPB: João Pessoa, 2013. p. 46-72.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128. Disponível em: <http://mairasaporette.blogspot.com/2012/06/sequencias-didaticas-para-o-oral-e.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Organizadores). **A formação docente em geografia: teorias e práticas** – Campina Grande: EDUFPG, 2014. 338 f.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2005. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Sirley Leite; DA COSTA, Michele Gomes Noé; DE MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. Métodos de pesquisa. – 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 19 abr. 2021.

LOPES, Alyne Rodrigues Cândido; RICHTER, Denis. A construção de mapas mentais e o ensino de Geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. **Revista Territorium Terram**, v. 2, n. 3, p. 2-12, 2013. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium_terram/article/view/606/548 Acesso em 28 de abr. de 2021.

LUNARTI, Elciane A. P. **Estudo do Lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de Geografia na educação básica e formação integral**. Morrinhos: IF Goiano, 2020. 155 p. [Dissertação de mestrado]. Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação de Goiás, Morrinhos, 2020. Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1467>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151. Disponível em: http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf Acesso em: 25 mar. 2021.

MORAM, José. **Metodologias para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. ISSN 1980-850X. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em 28 de abr. 2021.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315>. Acesso em: 14 ago. 2021.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; RUBIRA, Felipe Gomes. Histórias em quadrinhos na geografia escolar. **Geo-grafia, Ensino & Pesquisa, Santa Maria**, v. 21, n. 3, p. 118-129, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270300755.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: **projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.incaper.es.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PENHA, Jonas Marques; MELO; Josandra Araújo de. **Ensino de Geografia: Categorias de análise e percepções do espaço de vivência pelos alunos**. Revista Ensino de Geografia (Recife) V. 2, N°. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/242433>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2008. HUCITEC, 1988.

SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional, Edusp, ED. 5, 2008.

SOUZA, Jamine Krause de. **Escola: espaço onde as relações interpessoais e pedagógicas acontecem** [Dissertação de mestrado] UFPE: Salvador, 2010. 93 f.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE – A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Nome da Pesquisa: É Hora de Brincar! O Lúdico no Estudo das Categorias de Análises Geográficas.

Pesquisador responsável: Mateus da Silva Santiago

Informações sobre a pesquisa:

Convidamos, você, professor(a), a participar do projeto desenvolvido como trabalho de conclusão de curso intitulado “É Hora de Brincar! O Lúdico no Estudo das Categorias de Análises Geográficas.”. Assim sendo, solicitamos a sua colaboração respondendo a algumas questões sobre este assunto. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e de abordagem qualitativa. O objetivo desta pesquisa consiste em Elaborar uma proposta didático-metodológica para estudantes do ensino fundamental II da Escola Irineu Joffily, Esperança, Paraíba. Os participantes da pesquisa serão os professores do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, situada na cidade de Esperança-PB. A técnica utilizada para o processo de escolha da amostra será a amostragem não probabilística por conveniência- um tipo de amostragem que consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população, nesse caso o alunado e os professores do ensino fundamental II. O instrumento utilizado será um questionário estruturado com questões fechadas – que é um instrumento cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente dos investigados e favorece uma padronização e uniformização dos dados coletados. O que caracteriza o questionário é que a coleta de dados se dá a partir de uma série ordenada de questões que devem ser respondidas por escrito pelo pesquisado. A coleta de dados acontecerá por meio da aplicação de questionários impressos, em dia e horário agendados com os professores. O risco para participar da pesquisa, é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento por parte do professor para responder ao instrumento de pesquisa. Para minimizá-los, os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa e como responder o questionário - de forma a tranquilizá-los. Os benefícios da pesquisa, serão de suma importância, uma vez que se referem a ações que serão redirecionadas para o desenvolvimento de um produto educacional na perspectiva da formação integral dos estudantes.

Para tanto, esclarecemos ainda que você terá a garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS).

Dentre outras garantias destacamos:

- a) a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
- b) a garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;
- d) a garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- e) a garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;
- f) a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- g) a garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- h) a garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e
- i) a garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado entrevistado em qualquer momento.

A sua participação é muito importante, pois trará contribuição em relação ao tema abordado tanto para os participantes do estudo como também para o ensino e a pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, de livre e espontânea vontade concordo em participação, podendo a qualquer tempo desistir, pois estou ciente de que terei de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o disposto no Capítulo III - Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os meus direitos acima relacionados.

Tenho ciência do exposto acima e autoriza a participação na pesquisa.

Campina Grande/PB, ____ de _____ de 2021.

Participante maior de idade

Campina Grande/PB, ____ de _____ de 2021.

Pesquisador responsável

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB (CEP-UEPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o(a) senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-UEPB.

Rua Baraúnas, 351 – Campus Universitário, Bodocongó Prédio Administrativo da Reitoria, 2º andar-Sala 229, Cep: 58429-500- Campina Grande-PB. Telefone:(83)3315-3373. E-mail: cep:@uepb.edu.br.

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 08h às 12h e das 14h às 17h.

APÊNDICE – B: Questionário de Pesquisa

1º) Qual a sua formação?

Licenciatura: () Geografia () Outra área _

Especialização: () Geografia () Outra área: _

Mestrado: () Geografia () Outra área: _

Doutorado: () Geografia () Outra área: _

2º) Você é professor efetivo, aprovado em concurso

público? () Sim () Não

3º) Qual o tempo de atuação profissional como professor de

Geografia? 4º) Onde você mora?

Município: _____ () Zona Rural. () Zona Urbana.

5º) Considerando a abordagem das principais categorias de análises da Geografia (Espaço, Região, Paisagem, Território e lugar), indique como é feita a abordagem destes conceitos nas aulas de geografia (pode marcar mais de uma alternativa se for o caso):

- () Durante as primeiras aulas de forma introdutória enfatizando o/os conceito(s) abordado(s) pelo plano de aula.
 - () No decorrer da abordagem dos conteúdos do livro didático e seguindo as definições descritas nessa ferramenta.
 - () A partir de outras ferramentas contextualizando com os conteúdos programados, como por exemplo, filmes, jogos, músicas etc.
 - () Aborda as categorias geográficas individualmente e descontextualizada dos conteúdos estudados.
 - () A partir da dinâmica cotidiana dos alunos.
 - () Outros:
-

6º) Relacione as categorias de análises geográficas aos respectivos anos trabalhados em sala de aula:

- | | |
|---------------|---------------------------|
| 1. Lugar | 6ºAno () () () () () |
| 2. Espaço | 7ºAno () () () () () |
| 3. Território | 8ºAno () () () () () |
| 4. Região | 9ºAno () () () () () |
| 5. Paisagem | |

7º) Qual a frequência do uso de ferramentas lúdicas, como exemplo, HQ, jogos, filme, música e outras na abordagem em conceitos originais da geografia?

() Frequentemente () Raramente () Nunca

8º) Considerando a práxis (teoria/prática) docente na aplicação de metodologias consideradas inovadoras com o uso de recursos lúdicos: Qual o grau de interação, participação e aceitação do alunado do Ensino Fundamental II.

() Baixa () Médio () Alto Justifique:

9º) Quanto a estrutura física (instalações e áreas de convivência) do colégio Irineu Jofilly influencia no desenvolvimento das aulas?

() Sim () Não

() Positivamente () Negativamente

10º) Quais os recursos didáticos disponíveis na escola?

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| () Biblioteca. | () Datashow. |
| () Laboratório de informática. | () Internet. |
| () Mapas. | () Aparelho de som. |
| () Livro didático. | () Televisão. |
| | () Quadro (lousa) e pincel. |

11º) Enumere de 1 a 8 na ordem de uso dos citados recursos na sua prática docente?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Biblioteca. | <input type="checkbox"/> Internet. |
| <input type="checkbox"/> Laboratório de informática. | <input type="checkbox"/> Aparelho de som. |
| <input type="checkbox"/> Mapas. | <input type="checkbox"/> Televisão. |
| <input type="checkbox"/> Livro didático. | <input type="checkbox"/> Quadro (lousa) e pincel. |
| <input type="checkbox"/> Datashow. | |

12º) Como você avalia o livro didático adotado pela a escola quanto a abordagem das principais categorias de análises geográficas (espaço, território, região, paisagem e lugar)?

- Atende perfeitamente Atende Parcialmente Não Atende

Espaço para breve justificativa:

13º) Com base nos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano nas turmas do Ensino Fundamental III qual a sua avaliação em relação a apropriação dos estudantes aos conhecimentos das categorias de análises da Geografia?

- Boa Regular Ótima

14º) Caso exista, quais as principais limitações de se trabalhar os conteúdos da Geografia no Ensino Fundamental II?

- Ausência de estrutura física adequada;
 Falta de recursos didáticos;
 Falta de interesse dos estudantes;
 Outros. _____

15º) (LUNARTI, 2020) – Considerando a realidade da(s) turma(s) na qual você leciona, qual(ais) dificuldade(s) encontradas(s) no ensino da Geografia?

16º) (LUNARTI, 2020) – Qual/Quais instrumentos são utilizados durante o processo de avaliação?

**APÊNDICE – C: SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GEOGRAFIA SE APRENDE
BRINCANDO: A CONTRIBUIÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS PARA O
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

Autores

**Mateus da Silva Santiago- Orientando
Jonas Marques da Penha - Orientador**

**ILUSTRAÇÕES
Canva**

**Campina Grande
2021**

GEOGRAFIA SE APRENDE BRINCANDO



A contribuição de recursos
lúdicos para o raciocínio
geográfico

Apresentação

O estudo da Geografia pode ser delineado por um campo dinâmico e prazeroso do ponto de vista dos estudantes, e, relacionado a este estudo, podem ser estabelecidas trocas de experiências construídas por professores e alunos na edificação de saberes concretos e significativos. Não obstante dessa situação o objeto de estudo dessa ciência, o Espaço Geográfico, assim como as categorias básicas contidas nessa – O Território, o Lugar, a Paisagem e a Região - podem ser mais bem compreendidos a partir da aproximação desses conceitos abstratos dos conhecimentos de empíricos construídos a partir da vivência dos estudantes.

Nesse sentido Castellar (2010, p. 99) aponta que “Na aquisição de conhecimento, devem-se evidenciar as capacidades de raciocínio por meio da interligação entre os conceitos, possibilitando a organização de uma rede de conceitos que estruturam o conceito-chave que está sendo o principal.”, atrelando-se a esse fato a realidade espacial onde se estabelecem as relações interpessoais dos estudantes, define-se como um importante meio de aquisição de saberes.

Assim, o método ora apresentado leva em consideração o uso de ferramentas lúdicas e interacionistas, como um meio dinâmico e atrativo de instigar o desenvolvimento de saberes por parte dos estudantes acerca das principais categorias de análise da geografia, relacionando-os de maneira direta e indireta, com sua vivência de mundo, assim como também dos seus conhecimentos prévios.

Partido dessa premissa, essa sequência didática- SD, tem como proposta a formulação de saberes práticos e dinâmicos acerca das categorias básicas de análise da ciência geográfica, definindo um conjunto de sugestões didáticos - pedagógicos para o trabalho com os conceitos e as teorias que envolvem as mesmas agregando um conjunto de metodologias lúdicas das quais se destacam o uso de jogos e dinâmicas de grupo, uso de mapas mentais, elaboração de Histórias em Quadrinhos- HQ's, e, por fim um espaço de roda de diálogo ou de conversa estabelecidos por meio da sociabilização dos resultados alcançados pelos estudantes ao longo do processo de edificação de conhecimentos.

Nessa perspectiva a SD aqui apresentada idealiza a aproximação dos saberes escolares aos saberes concretos do mundo real vivido pelos estudantes no seu espaço cotidiano, entendendo-se para além espaço escolar, como um ambiente de desenvolvimento pedagógico, o espaço de vivência na edificação de saberes significativos que contribuem para promover o desenvolvimento cognitivo associado aos saberes práticos observados no cotidiano.

Desta feita, propomos a utilização de elementos comuns e atrativos que serão trabalhados dentro da prática docente abrangendo as noções básicas das categorias de análise contidas no espaço geográfico do cotidiano, com o destaque para a capacidade criativa e comunicativa dos estudantes, compreendendo o uso de recursos didáticos lúdicos como uma ferramenta de suma importância para uma melhor mediação dos conhecimentos.



GEOGRAFIA SE APRENDE BRINCANDO

A contribuição de recursos lúdicos para o raciocínio geográfico

Professor(a): Mateus

Turma: 8º Ano do Ensino Fundamental II

Componente Curricular: Geografia

Carga horária: 12h/a.

1 TEMA:

O lúdico na compreensão e generalização das categorias de análises geográficas

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Construir, de maneira lúdica e interacionista, conhecimentos acerca das principais categorias de análise da Geografia - Espaço, Lugar, Território, Paisagem e Região;

Objetivos específicos:

- Refletir sobre as principais categorias de análises geográficas;
- Entender como essas podem ser contempladas a partir do espaço de vivência;
- Aproximar o estudo teórico das categorias de análise da geografia aos conhecimentos empíricos dos estudantes;
- Relacionar os conteúdos estudados anteriormente aos recém-construídos, estabelecendo um liame para uma aprendizagem significativa.

3 CONTEÚDO

Principais categorias de análise da geografia:

A construção e reconstrução do **espaço geográfico**;

O Conceito de **lugar** e não lugar;

O **território** na perspectiva do cotidiano;

Paisagens naturais e artificiais;

O que é uma região e para quê regionalizar?



4 RECURSOS E MATERIAIS

Quadro branco;
Pincel;
Datashow e notebook para apresentação de Slides;
Folhas de papel A4,
Caneta e lápis de colorir
HQ's e modelos de elementos de uma HQ impressos;
Modelo de diagrama (Anexo 1);

5 METODOLOGIA

- Aulas dialogadas;
- Uso de métodos ativos, dinâmicas explorando e construindo recursos lúdicos como: Jogo da força, Mapas mentais e História em Quadrinhos – HQ e roda de diálogo ou de conversa.

6 AVALIAÇÃO

- A avaliação se inicia com o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes. Segue de forma contínua na perspectiva formativa e culmina com a socialização dos materiais produzidos.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

7.1 JOGO DA FORÇA

Primeiro encontro

Carga horária: 2h/a

Procedimentos

A referida atividade deverá seguir as regras tradicionais do chamado “Jogo da Força”, adaptando-se aos conhecimentos geográficos, visando, desta forma, uma melhor assimilação desses por parte dos estudantes. Para tanto o professor deverá seguir os seguintes passos para realização da atividade:

1º momento - Organização do espaço da sala de aula e divisão dos estudantes;

2º momento - Exposição da dinâmica, com referida explicação das regras, seguida da escolha dos representantes dos grupos;

3º momento- Sondagem dos conhecimentos adquiridos mediante o desenvolvimento da atividade, com base na participação e interação dos estudantes.

Como jogar?

- ✓ O professor regente poderá dividir a turma em dois grandes grupos, Equipe “A” e “B” (podendo ser aumentado esse número de grupos de acordo com a quantidade de alunos por turma, ou de acordo com a necessidade do professor);
- ✓ Em sequência, o professor, que será mediador da atividade, deverá escolher em conjunto com os estudantes, um representante de cada um dos grupos, que terá a função de porta-voz, para cada grupo definido;
- ✓ Como forma de decidir a ordem de início do jogo, os estudantes deverão escolher no “par ou ímpar” quem será o grupo que terá o direito a arriscar a primeira letra;
- ✓ Uma vez decidido que será o primeiro grupo com o direito de fala, o professor deverá dar a dica da palavra a ser descoberta (Exemplo: abarca todas as categorias de análise da geografia. R. Espaço Geográfico);
- ✓ Descoberta a palavra, por um dos grupos, a equipe deverá sintetizar de acordo com os seus conhecimentos prévios o que na opinião do grupo é aquele conceito (palavra descoberta);
- ✓ Como forma de dinamizar e tornar a interação entre todos os alunos mais concreta, a equipe terá um minuto para conversar entre si e chegar a uma definição em comum, apresentando contribuições de todos os estudantes;
- ✓ Apresentada a definição, os componentes da equipe adversária tentarão apresentar sua definição para o mesmo conceito, sendo avaliadas ambas as respostas pelo professor regente. A pontuação será creditada ao grupo que apresentar a definição mais completa, envolvendo os conhecimentos de todos os integrantes do grupo;
- ✓ Por fim o professor poderá fazer uma breve reflexão dos conhecimentos abordados, relacionando-os com os conhecimentos prévios e com o espaço de vivência dos alunos, abrindo leque pra futuras discussões aprofundadas dessas categorias, em outras aulas e com outros conteúdos.

7.2 PRODUÇÃO DE MAPAS MENTAIS

Segundo encontro

Carga horária: 4h/a

Procedimentos



1º momento:

Para realização desse primeiro momento serão necessárias duas aulas.

- ✓ No primeiro momento o professor deverá, através de aula expositiva dialogada, com o auxílio de imagens do município disponíveis em plataformas digitais (também pode ser lançado mão de imagens de acervo próprio ou de imagens que os próprios estudantes possuam), evidenciar de maneira simples e didática como se desenham os conceitos geográficos no cotidiano e no contexto do município em que os estudantes residem.
- ✓ Por meio das imagens do município, será possível apresentar como as categorias de análise se apresentam no dia a dia, o que é um lugar e um não lugar na perspectiva dos estudantes, do espaço em que habitam e nas relações socioespaciais desenvolvidas, como eles percebem os territórios existentes no contexto da cidade (desde sua casa, por exemplo, até espaços mais amplos e comuns a todos como a feira livre e a delimitação de territórios pelos feirantes);
- ✓ Será possível ainda apresentar a diferenciação das paisagens naturais e artificial, assim como, a sua transformação no decorrer do tempo, e, por fim, mais não menos importante, o professor pode mostrar as diferentes formas de regionalização do município através da delimitação dos bairros, ou por exemplo, da delimitação das áreas de cobertura dos postos de saúde demonstrando não apenas o conceito de região, mas também a importância da regionalização.
- ✓ O professor poderá fazer um comparativo de imagens antigas e recentes dos espaços levando os estudantes a refletir sobre os processos de formação e transformação do espaço geográfico em que eles habitam. Objetiva -se com esse estudo, contribuir para que os estudantes abstraíam os conceitos de modo a torná-los próximos, a partir da sua realidade e das percepções do espaço vivido. Essa etapa é importante para o desenvolvimento das próximas intervenções.

2º momento:

Para realização da segunda parte dessa atividade serão necessárias duas aulas.

- ✓ Na primeira aula o professor deverá elencar de maneira expositiva, os elementos constituintes de um mapa mental (título, norte geográfico, legenda, símbolos etc.), especificando ainda sua importância na representatividade do cotidiano. Nesse momento é importante que se traga exemplos de mapas mentais, nos quais os estudantes possam se fundamentar para construção de seus próprios mapas mentais.
- ✓ Em seguida, após relembrar o que é um mapa mental, será proposta uma atividade prática na qual o professor irá dividir a turma em cinco grandes grupos e cada grupo ficará responsável por produzir um mapa mental sobre uma categoria de análise. A saber: Espaço, lugar, território, paisagem e região.
- ✓ Seguindo a ordem da chamada, o professor definirá os grupos, de modo que estes sejam distribuídos de maneira equitativa no total de cinco grupos. A ordem de cada grupo quanto a categoria a ser abordada ficará a critério do professor regente.

- ✓ Após a delimitação dos grupos, o professor irá explicar a atividade: cada grupo uma vez conhecendo a categoria a ser representada deverá articular-se entre seus integrantes de modo a sistematizar as informações inerentes àquela categoria. Em seguida cada integrante representará com base no seu espaço de vivência cotidiano como a categoria é percebida.
- ✓ O objetivo é a construção de um mosaico de informações acerca de um mesmo conceito, mas com informações representativas distintas, uma vez que cada estudante terá uma maneira diferente de perceber a categoria no dia a dia, possibilitando dessa forma a discussão e a troca de informações sobre elementos do cotidiano, contribuindo para a construção de conhecimento próprio e concreto.

3º momento:

- ✓ Uma vez iniciada a atividade, o professor poderá acompanhar cada um dos grupos, tirando possíveis dúvidas e auxiliando no processo de construção dos mapas, que deverá ser realizado com a utilização de recursos didáticos simples e acessíveis como: folha de papel A4, lápis grafite e lápis de colorir.
- ✓ É importante destacar que a autonomia dos estudantes na representação dos conceitos de acordo com a vivência a partir do desenvolvimento da representação do espaço em contexto lúdico, e, de maneira interacionista entre os estudantes envolvidos no processo de criação dos mapas. Tais estímulos favorecem o desenvolvimento de uma capacidade criativa e cognitiva dos sujeitos envolvidos no processo, categorizando-se como uma importante ferramenta de abstração do espaço geográfico por parte dos estudantes.

7.3 OFICINA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS – HQ

Terceiro encontro

Carga horária: 2h/a

Procedimentos

A construção de uma oficina de HQ's tem como objetivo principal, apresentar de maneira direta e didática os elementos estruturais de uma História em quadrinhos, instrumentando e orientando os estudantes para que eles possam construir de maneira autônoma a sua própria história de acordo com os objetivos propostos pelo professor.

Como fazer?

Para realização dessa aula, o professor poderá lançar mão do uso imagens, de modo a demonstrar os tipos de elementos gráficos e estruturais presentes em uma HQ (Anexo 1). As imagens podem ser impressas e entregues aos estudantes, ou podem ser apresentadas de maneira digital, por meio de slides.

A atividade também é passível da utilização de tirinhas prontas contendo elementos icônicos de uma História em Quadrinhos ao exemplo de balões, modelos de estruturação gráfica, dicas de como criar personagens e cenários etc. (Anexo 2).

Passo a passo:

Em um primeiro momento é importante que o professor exponha de maneira dialogada aos estudantes o que é uma história em quadrinhos e quais os seus objetivos, ressaltando que esse tipo de gênero textual pode ser observado a partir do uso de quadros nos quais se apresentam imagens/desenhos, podendo conter uma informação textual escrita, que podem incorporar uma mensagem de um interlocutor para um terceiro que irá ler a história.

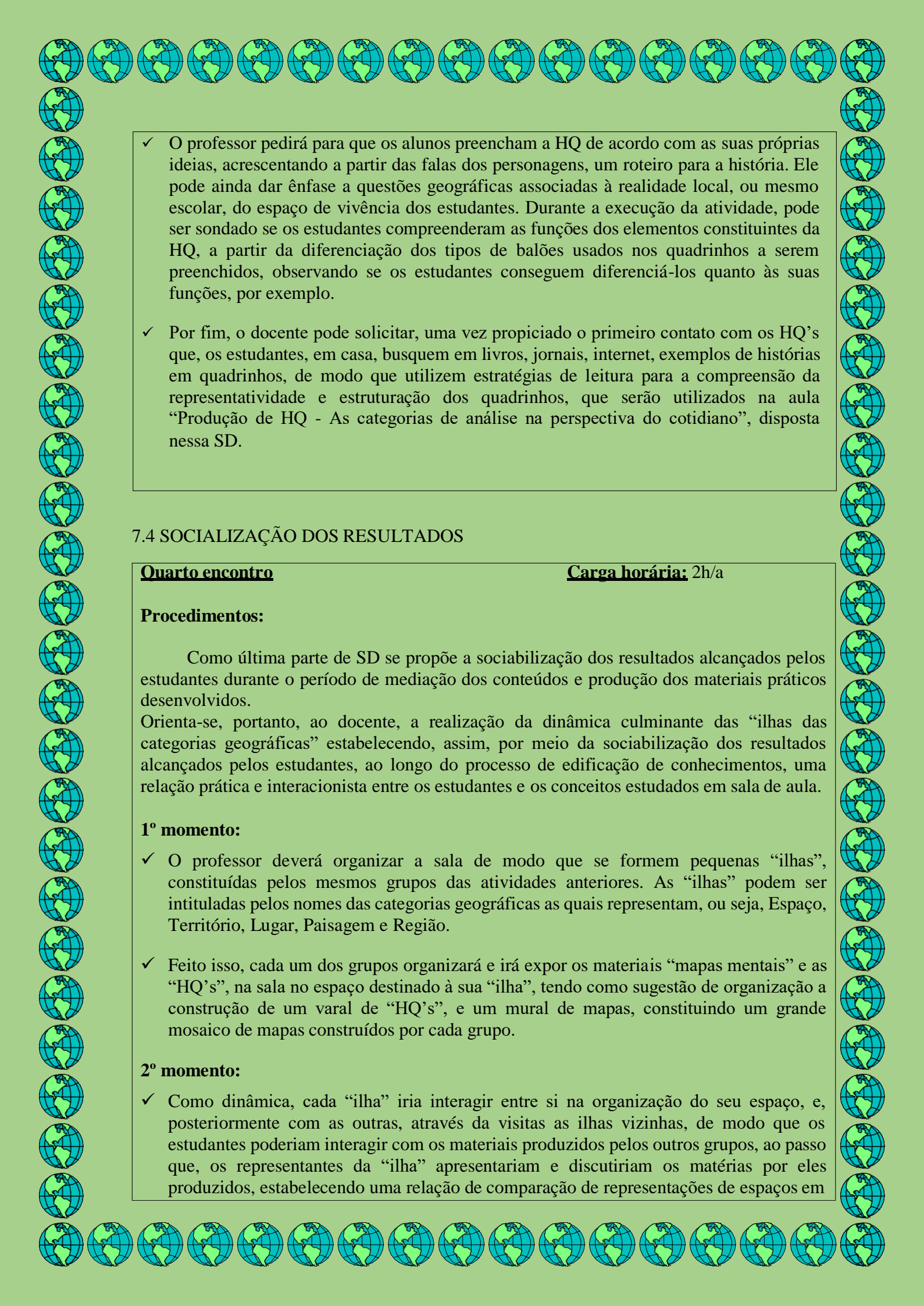
O professor deverá demonstrar, conforme apresentado no quadro 1, alguns dos elementos básicos de uma HQ:

Quadro 1: Elementos básicos de uma HQ.

Elementos básicos para elaboração de uma História em quadrinhos	
1-Argumento	A ideia da trama de forma resumida com início, meio e fim.
2- Escaleta	É a organização de todas as cenas a serem criadas de maneira que sustente a HQ, seguindo uma ordem, bem como uma descrição ligeira.
3- Roteiro	Todas as cenas com cenários, diálogos, apresentação de personagens, desenvolvimento do enredo, os dramas e a finalização.
4- Formato	Estabeleça o número de páginas, visto que tal procedimento indicará o ritmo da narrativa.
5- Capa	Considerado como uma das principais forma de chamar atenção do leitor deve ser extremamente planejada.

Elaboração do autor (2021); fonte dos dados: <https://bityli.com/TJ7ee>

- ✓ Após o diálogo de apresentação da HQ, o professor poderá expor, por meio de slides, modelos gráficos de elementos constituintes de uma História em Quadrinhos como, por exemplo, os tipos de balões, escaleta, formatos, capas etc.
- ✓ Em um terceiro momento, poderão ser entregues modelos de HQ's, prontas ou mesmo semiestruturadas, ao exemplo da disposta no anexo 3, para que os alunos possam compreender, a partir da sua leitura, como se comportam os elementos gráficos, a interação entre os personagens, a ligação e o sequenciamento existente nos quadrinhos, entre outros elementos que constituem uma HQ. Os estudantes poderão ainda acrescentar elementos ausentes ou recriar uma história com base em uma já existente.

- 
- ✓ O professor pedirá para que os alunos preencham a HQ de acordo com as suas próprias ideias, acrescentando a partir das falas dos personagens, um roteiro para a história. Ele pode ainda dar ênfase a questões geográficas associadas à realidade local, ou mesmo escolar, do espaço de vivência dos estudantes. Durante a execução da atividade, pode ser sondado se os estudantes compreenderam as funções dos elementos constituintes da HQ, a partir da diferenciação dos tipos de balões usados nos quadrinhos a serem preenchidos, observando se os estudantes conseguem diferenciá-los quanto às suas funções, por exemplo.
 - ✓ Por fim, o docente pode solicitar, uma vez propiciado o primeiro contato com os HQ's que, os estudantes, em casa, busquem em livros, jornais, internet, exemplos de histórias em quadrinhos, de modo que utilizem estratégias de leitura para a compreensão da representatividade e estruturação dos quadrinhos, que serão utilizados na aula "Produção de HQ - As categorias de análise na perspectiva do cotidiano", disposta nessa SD.

7.4 SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Quarto encontro

Carga horária: 2h/a

Procedimentos:

Como última parte de SD se propõe a sociabilização dos resultados alcançados pelos estudantes durante o período de mediação dos conteúdos e produção dos materiais práticos desenvolvidos.


Orienta-se, portanto, ao docente, a realização da dinâmica culminante das "ilhas das categorias geográficas" estabelecendo, assim, por meio da sociabilização dos resultados alcançados pelos estudantes, ao longo do processo de edificação de conhecimentos, uma relação prática e interacionista entre os estudantes e os conceitos estudados em sala de aula.

1º momento:

- ✓ O professor deverá organizar a sala de modo que se formem pequenas "ilhas", constituídas pelos mesmos grupos das atividades anteriores. As "ilhas" podem ser intituladas pelos nomes das categorias geográficas as quais representam, ou seja, Espaço, Território, Lugar, Paisagem e Região.
- ✓ Feito isso, cada um dos grupos organizará e irá expor os materiais "mapas mentais" e as "HQ's", na sala no espaço destinado à sua "ilha", tendo como sugestão de organização a construção de um varal de "HQ's", e um mural de mapas, constituindo um grande mosaico de mapas construídos por cada grupo.

2º momento:

- ✓ Como dinâmica, cada "ilha" iria interagir entre si na organização do seu espaço, e, posteriormente com as outras, através da visitas as ilhas vizinhas, de modo que os estudantes poderiam interagir com os materiais produzidos pelos outros grupos, ao passo que, os representantes da "ilha" apresentariam e discutiriam os matérias por eles produzidos, estabelecendo uma relação de comparação de representações de espaços em



comum, o que fomentaria a troca de informações e comparações sobre os elementos ali representados.

- ✓ O professor poderá mediar esse processo de modo a auxiliar cada um dos grupos na montagem e organização do ambiente da sala de aula e das “ilhas das categorias geográficas”, assim como avaliar o desempenho de cada um dos grupos no empenho na montagem e na interação com os demais grupos que seriam visitados pelos estudantes no decorrer da culminância.

REFERÊNCIAS

Referências básicas:

ANSELMO, Z. A. Histórias em quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 1975.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da costa; CORRÊA, Roberto Lobato.

Geografia: Conceitos e Temas. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEVES, P. D. M.; RUBIRA, F. G. Histórias em quadrinhos na geografia escolar. **Geografia, Ensino & Pesquisa, Santa Maria**, v. 21, n. 3, p. 118-129, 2017. Disponível em: <https://bitly.com/irXFJ>. Acesso em 10 de abr. 2021.

POLETTE, Marcus. Paisagem: uma reflexão sobre um amplo conceito. **Turismo-Visão e Ação**, v. 2, n. 3, p. 83, 1999. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/6969/5108>. Acesso em: 30 abr. 2021.

REIS, B. M. S. Pensando o espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análises a partir da interação simbólica no Foursquare. **Contemporânea**, v. 11, n 1, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/6969/5108>. Acesso em: 28 abr. 2021.

Referências complementares:

CALLAI, Helena Copetti. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem. **Espaços da escola**, n. 47, 2013.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista.** Goiânia, Alternativa, 2002.

ANEXOS

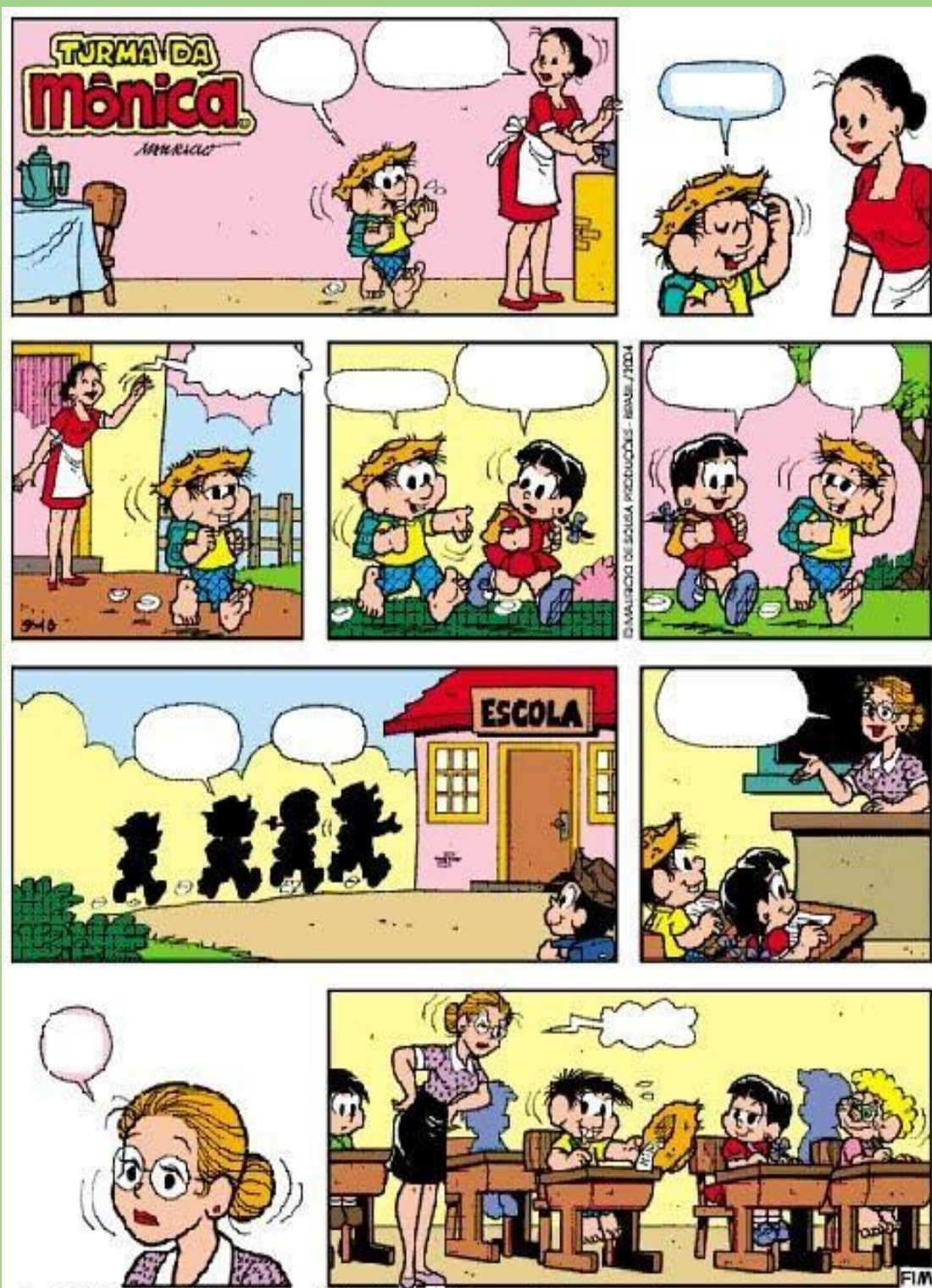
Anexo 1: Tipos de Balões.

Tipos de Balões

					
A fala do personagem.	O cochicho do personagem.	O pensamento do personagem.	O grito do personagem.	A fala de mais de um personagem.	O personagem teve uma idéia.
					
O personagem está com dúvidas.	O personagem está admirado.	O personagem não consegue se expressar.	O personagem está choroso, triste.	O personagem está cantando.	O personagem está zangado.

Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com.br/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>

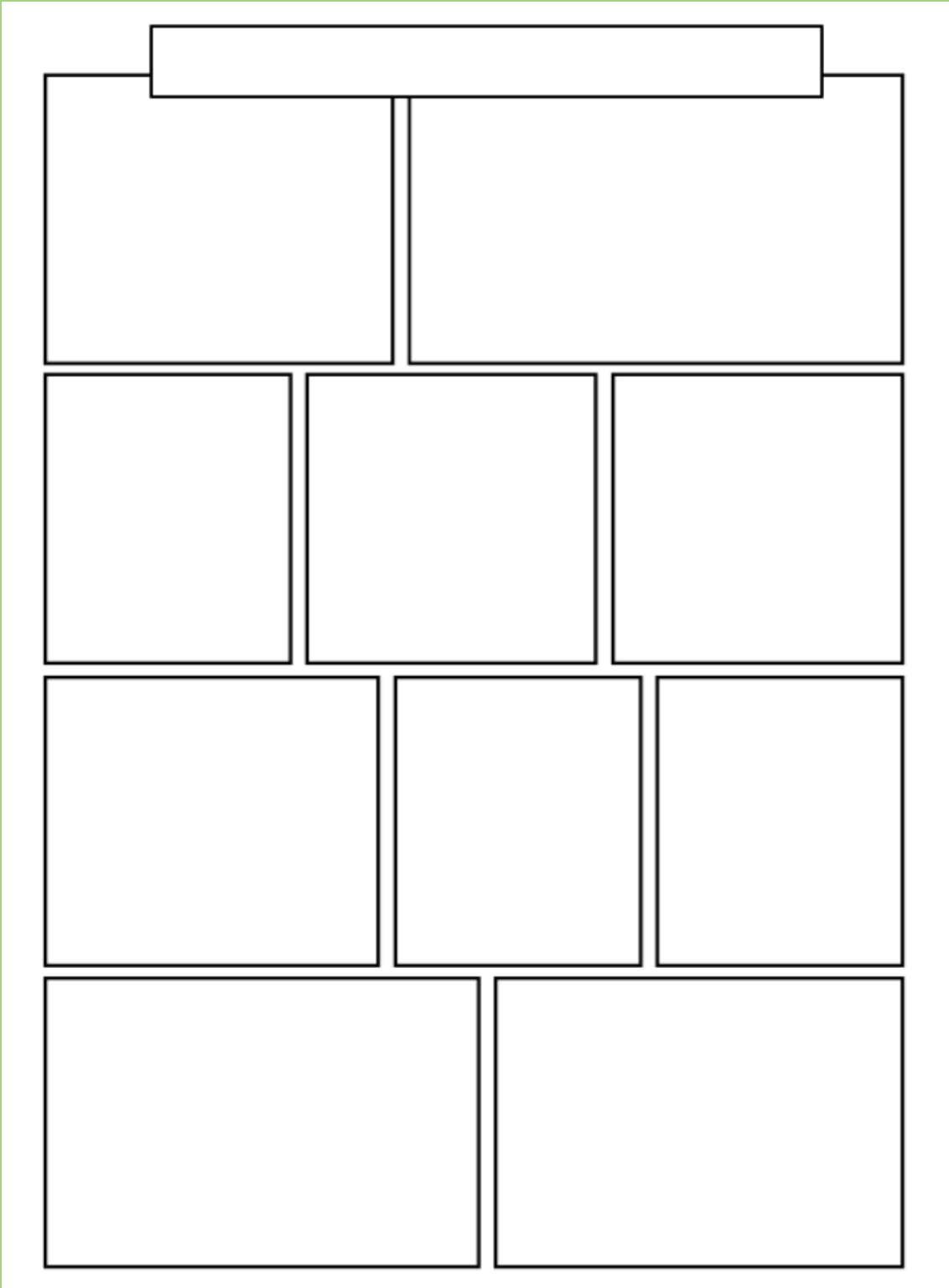
Anexo 2: Modelo de estruturação gráfica.



Copyright © 2004 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <http://ocantinhodosaberes.blogspot.com/2013/04/historia-em-quadrinhos.html?sref=pi&m=1>.

Anexo 3: Modelo de diagramação de uma HQ



Fonte: <http://ocuperlesenfants.com/bd-a-remplir-feuilles-a-cases-vides/>.