

**ARCO**  
EDITORES

# GEOGRAFIA EM AÇÃO:

*Metodologias e Práticas no Ensino e na Geografia Escolar*

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo  
Lilian Barcella Agliardi  
Ivanio Folmer  
Org.



**ARCO**  
EDITORES ● ● ● ●

# **GEOGRAFIA EM AÇÃO:**

*Metodologias e Práticas no Ensino e na Geografia Escolar*

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo  
Lilian Barcella Agliardi  
Ivanio Folmer  
Org.



**Editor Chefe**

*Ivanio Folmer*

**Bibliotecária**

*Eliete Marques da Silva*

**Revisora Técnica**

*Gabriella Eldereti Machado*

**Diagramação**

*Gabriel Eldereti Machado*

**Imagem capa**

*www.canva.com*

**Revisão**

*Organizadores e Autores(as)*

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade – IFGoiano

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Geografia em ação [livro eletrônico] :  
metodologias e práticas no ensino e na  
geografia escolar / Gilvan Charles Cerqueira de  
Araújo, Lilian Barcella Agliardi, Ivanio Folmer,  
org. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-360-5

1. Geografia - Estudo e ensino - Metodologia
  2. Prática de ensino 3. Professores - Formação
- I. Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de. II. Agliardi,  
Lilian Barcella. III. Folmer, Ivanio.

24-229633

CDD-910.7

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Geografia : Estudo e ensino : Prática de ensino 910.7

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-360-5

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte  
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



# APRESENTAÇÃO

O ensino de Geografia é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de interpretar e interagir com o espaço que os cerca. Ao compreender o território, suas transformações e inter-relações, os estudantes adquirem uma visão abrangente do mundo e das dinâmicas socioespaciais. A Geografia, portanto, não se limita ao estudo dos aspectos físicos da Terra, como relevo, clima e hidrografia; ela abarca também as relações humanas, políticas e culturais que moldam o espaço. Isso permite que os alunos entendam questões como desigualdade social, urbanização, impactos ambientais e globalização, temas centrais para o exercício da cidadania.

Além disso, a Geografia contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a análise espacial e a capacidade de relacionar eventos locais com processos globais. Essas habilidades ajudam os estudantes a questionar e refletir sobre o papel das sociedades na construção e modificação do território. Ao analisar fenômenos naturais e sociais, os alunos podem desenvolver uma consciência ambiental e ética, compreendendo como as ações humanas impactam o planeta e influenciam a vida das próximas gerações. Assim, a Geografia fomenta o respeito ao meio ambiente e promove a busca por práticas sustentáveis.

Outro aspecto importante do ensino de Geografia é a capacidade de contextualizar conteúdos escolares com a realidade dos alunos. Ao utilizar mapas, estudos de caso, recursos tecnológicos e até mesmo saídas de campo, o professor aproxima a teoria da prática e faz com que o conhecimento seja aplicado no dia a dia. Essa integração entre o conteúdo acadêmico e a vida prática torna o aprendizado mais significativo, despertando o interesse dos alunos e permitindo que eles desenvolvam um olhar investigativo sobre.

Desse modo, o livro *Geografia em Ação: Metodologias e Práticas no Ensino e na Geografia Escolar* oferece uma coletânea de experiências e meto-

dologias aplicadas à educação geográfica, abordando práticas inovadoras que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. Neste volume, reunimos capítulos que exploram a diversidade metodológica da Geografia Escolar, contemplando desde a Educação Infantil até a formação de docentes, com enfoque em práticas que promovem o engajamento, a criticidade e a apropriação do conhecimento espacial de forma significativa.

No primeiro capítulo, *Entre Mapas, Histórias, Mundos e Fabulações: o letramento cartográfico na educação infantil*, é abordada a introdução das crianças ao universo da cartografia por meio de histórias e fabulações, um método que visa desenvolver as habilidades iniciais de leitura espacial e mapística de forma lúdica e acessível. Esta abordagem é fundamental para que, desde a infância, os alunos comecem a compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

O segundo capítulo, *O Uso da Música como Recurso Didático não Convencional para Aprender Geografia*, apresenta a música como uma ferramenta pedagógica valiosa. Ao integrar elementos sonoros e ritmos com conteúdos geográficos, esse método permite que os estudantes conectem emoções e conhecimento, enriquecendo a experiência de aprendizagem e favorecendo a retenção de conceitos.

*Jogos Pedagógicos e Ensino de Geografia: Relato de Experiência no Contexto da Ecite Sebastião Guedes da Silva - Teixeira-PB*, terceiro capítulo, expõe a aplicação de jogos como instrumentos para o ensino da Geografia. Baseado em um relato de experiência, o capítulo demonstra como o uso de dinâmicas lúdicas pode despertar o interesse e incentivar a participação ativa dos alunos, tornando o aprendizado mais interativo e eficaz.

O quarto capítulo, *Novos Olhares sobre os Povos Indígenas: Um Relato de Experiência na Formação do Docente em Geografia*, promove uma reflexão sobre a importância de incorporar discussões sobre a diversidade indígena no currículo de formação docente. A abordagem destaca como essas experiências auxiliam na construção de uma consciência mais crítica e inclusiva sobre os povos originários, promovendo o respeito e a valorização das suas culturas.

Encerrando a obra, o quinto capítulo, *Geotecnologias e Ensino de Geografia: o Uso do Google Earth e do Google Maps nas Aulas de Campo*, explora o impacto das ferramentas digitais no ensino geográfico. A utilização de geotecnologias como Google Earth e Google Maps é apresentada como um recurso que potencializa o aprendizado em aulas de campo, proporcionando uma experiência prática de análise espacial e observação direta, que facilita o entendimento dos conceitos geográficos no espaço real.

Construção de Proposta Didática de Oficina sobre Elementos da Paisagem: Pão de Açúcar, elaborado por Millena Gomes Oliveira, Jéssica Antero Melo Babo e Ana Claudia Ramos Sacramento, apresenta uma abordagem prática e inovadora para o ensino de geografia e educação ambiental. A proposta didática desenvolvida pelas autoras tem como foco principal a criação de uma oficina voltada para a compreensão dos elementos da paisagem, utilizando o Pão de Açúcar — um dos pontos turísticos e geográficos mais icônicos do Brasil — como referência central.

Neste capítulo, as autoras discutem os processos de elaboração e aplicação de uma oficina que visa aproximar os estudantes dos conceitos de paisagem e suas múltiplas representações. A oficina é estruturada para incentivar os alunos a observar, interpretar e valorizar os elementos naturais e culturais que compõem uma paisagem, bem como a refletir sobre as interações entre eles. O uso do Pão de Açúcar, com toda sua importância histórica, cultural e ambiental, serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão dos estudantes, facilitando a conexão entre o conteúdo teórico e o espaço geográfico real.

Essa coletânea reafirma o compromisso com a inovação educacional e a formação de educadores comprometidos com uma Geografia viva e em constante diálogo com as novas práticas pedagógicas e as demandas de um mundo em transformação. Desejamos que este livro seja uma fonte de inspiração e um apoio significativo para todos os que se dedicam ao ensino e à prática da Geografia Escolar.

*Organizadores,  
Outubro de 2024.*

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

**Entre Mapas, Histórias, Mundos e Fabulações: o letramento cartográfico na educação infantil.....10**

*Juliano Torezani Tonon*

*Shellen de Lima Matiazzi*

**doi: 10.48209/978-65-5417-360-0**

## CAPÍTULO 2

**O Uso da Música como Recurso Didático não Convencional para Aprender Geografia.....25**

*Antonia Edna de Araújo Gomes*

*Larissa do Carmo de Sousa*

*Bartira de Araújo da Silva Viana*

**doi: 10.48209/978-65-5417-360-1**

## CAPÍTULO 3

**Jogos Pedagógicos e Ensino de Geografia: Relato de Experiência no Contexto da Ecite Sebastião Guedes da Silva - Teixeira-PB.....35**

*Flauviana Ramos da Silva*

*Fabiano Custódio de Oliveira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-360-2**

## CAPÍTULO 4

**Novos Olhares sobre os Povos Indígenas: Um Relato de Experiência na Formação do Docente em Geografia.....51**

*Marllon Henrique Leandro*

**doi: 10.48209/978-65-5417-360-3**

## **CAPÍTULO 5**

**Geotecnologias e ensino de Geografia: o uso do Google Earth e o do Google Maps nas aulas de campo.....64**

*Douglas Vidal Costa*

*Nathália Rocha Morais*

**doi: 10.48209/978-65-5417-360-4**

## **CAPÍTULO 6**

**Construção de Proposta Didática de Oficina sobre Elementos da Paisagem: Pão de Açúcar.....83**

*Millena Gomes Oliveira*

*Jéssica Antero Melo Babo*

*Ana Claudia Ramos Sacramento*

**doi: 10.48209/978-65-5417-360-6**

**Sobre os Organizadores.....105**

**Sobre as Autoras e os Autores.....108**



# **ENTRE MAPAS, HISTÓRIAS, MUNDOS E FABULAÇÕES: O LETRAMENTO CARTOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>**

*Juliano Torezani Tonon*

*Shellen de Lima Matiazzi*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-360-0**

**Resumo:** Este artigo apresenta o debate sobre o letramento cartográfico na educação infantil, tomando como pressuposto as múltiplas linguagens como indispensáveis ao trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas. Recorre às legislações e outros documentos orientadores da educação infantil para fundamentar a importância da articulação entre o cuidar, educar, brincar e interagir como elementos estruturantes e necessários aos processos de ensino e aprendizagem. Fundamenta-se em autores como Castellar (1997), Juliasz (2017), Gatti (2010), Michels (2017) e outros interlocutores para aprofundar o debate sobre as infâncias, a educação infantil e a aprendizagem a partir do letramento cartográfico na primeira etapa da educação básica, fomentando a importância de contextos lúdicos e investigativos para o desenvolvimento das ações pedagógicas na educação infantil, que contribuem para o processo de construção do conhecimento e das diversas formas de manifestação das crianças pequenas. Utiliza-se da metodologia da pesquisa-ação para evidenciar a relação entre ação, reflexão e novas proposições, com base na escuta sensível das crianças e suas formas de manifestação. Como resultados, apresenta possibilidades de trabalho com letramento cartográfico com base em experiências docentes com crianças de 4 e 5 anos matriculadas em uma turma de educação infantil.

**Palavras-Chave:** Letramento cartográfico; Educação Infantil; Cartografia; Geografia.

---

<sup>1</sup> Este texto foi apresentado no X Fala Professor(a): Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado na cidade de Fortaleza entre os dias 17 a 22 de julho de 2023.

## **Introdução**

Este artigo apresenta o debate sobre o letramento cartográfico na educação infantil, tomando como pressuposto que na primeira etapa da educação básica o atendimento está direcionado às crianças de 0 a 5 anos de idade e o trabalho pedagógico fundamenta-se nas interações e brincadeiras articuladas aos processos de ensino e aprendizagem com base nas múltiplas linguagens. Nesse cenário, reconhecemos “[...] que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas, levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações” (GOBBI, 2010, n/p), o que evidencia a importância do reconhecimento da criança a partir das diferentes dimensões e de múltiplas linguagens no processo de construção do conhecimento por elas.

Salientamos que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, consolida-se a partir dos processos educativos de crianças de 0 a 5 anos de idade, cujo trabalho pedagógico fundamenta-se nas interações e brincadeiras articuladas aos processos de ensino e aprendizagem com base nas múltiplas linguagens.

Concebemos a importância dos eixos estruturantes do cuidar, educar, brincar e interagir como elementos indissociáveis e indispensáveis a esse trabalho, considerando os contextos brincantes e a produção de cenários como estratégias que favoreçam as invenções e os processos de construção de conhecimentos pelas crianças. Ainda, que nesta etapa, o currículo constitui-se como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, s/p.)

O que nos revela que a organização curricular deve estar em consonância com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, reconhecendo a importância da apropriação desses conhecimentos desde a mais tenra idade. Dessa forma, buscamos apresentar possibilidades com o letramento cartográfico na educação infantil, considerando os contextos brincantes e a produção de cenários como estratégias para a apropriação de conceitos e conhecimentos sobre a Geografia pelas crianças nessa etapa da educação básica.

Para que a experiência alfabetizadora em Geografia e cartografia na educação infantil seja efetiva, é necessário que os sujeitos envolvidos enxerguem que as crianças pequenas são produtoras de conhecimento e que a ciência geográfica pode ser desenvolvida nesta etapa da educação, a partir do trabalho com elementos que concretizem a *topophilia* do espaço, isto é, as experiências vividas pelas crianças no espaço a que elas estão inseridas e que constroem juntamente com os adultos. Os princípios do raciocínio geográfico como a localização, a distribuição e a diferenciação são plenamente possíveis de serem desenvolvidos neste segmento educacional, a partir de perguntas, construção de maquetes, desenhos, leituras de mapas, de fotografias e de imagens. A respeito da importância dos desenhos, Juliasz (2017) sinaliza que

A representação do espaço pelas crianças é desenvolvida pelo processo de alfabetização cartográfica, sendo o desenho uma linguagem essencial para que isso ocorra. O desenho pertence à cartografia realizada pela criança, pois ele consiste em uma linguagem que permite relações espaço-temporais, como orientação, distância e localização, que fornecem a base para compreender os conceitos da ciência geográfica (paisagem, território e espaço) (JULIASZ, 2017. p. 52).

Para o desenvolvimento do estudo, adotamos como abordagem metodológica a pesquisa-ação, uma vez que, essa metodologia possibilita a interlocução, reflexão e a constituição de novas ações a partir desses processos reflexivos (BARBIER, 2007). Quando falamos da pesquisa-ação no âmbito educacional, estamos a considerar que esta se estrutura a partir de um processo cíclico de ação-reflexão (BARBIER, 2007) e envolve o processo de diálogo, de pesquisa

sobre a própria prática, dando novos direcionamentos as atividades pedagógicas, revisitando, replanejando e produzindo outros conhecimentos.

Dessa maneira, neste estudo, acompanhamos uma professora regente de turma de crianças de 4 e 5 anos de uma escola de ensino infantil situada na cidade de Vitória-ES, no período de maio a dezembro de 2021, e as ações desenvolvidas junto à turma, fundamentadas no letramento cartográfico. Letramento este que corresponde ao “[...] uso social da linguagem cartográfica na implementação de conhecimentos da Cartografia para a interpretação do espaço de vivência” (PETSCH, *et al.*, 2022, p. 15).

Partindo desse pressuposto, entendemos que alfabetização e letramento cartográfico<sup>2</sup> se complementam. Enquanto a primeira compreende a decodificação da linguagem cartográfica, ou seja, a apreensão dos códigos necessários à leitura das representações espaciais, como os mapas, croquis e maquetes (seus símbolos e significados, como legenda, cores), a segunda se traduz quando, a partir dos signos decodificados, passa-se a interpretação do fenômeno espacializado, o que significa encontrar um sentido aos códigos, relacionando-os a si mesmo e percebendo a interação entre ambos para compreensão da realidade.

O ponto de partida do projeto pedagógico que estava em desenvolvimento com a turma relacionava-se à paleontologia, em que as crianças investigavam sobre as diferentes espécies de animais que já habitavam os continentes e oceanos no decorrer do tempo. Dessa forma, emerge o nosso contato com a turma, quando apresentamos a elas o globo terrestre e identificamos os seres que viviam nos mares e, gradativamente, estabelecemos as possibilidades dialógicas que foram se delineando a partir desse encontro inicial.

No decorrer do período de atividades, as ações junto à turma ocorreram em três vertentes: a) planejamentos das ações pedagógicas; b) diálogos com a referida professora, de forma quinzenal, que nos apontava os caminhos delineados e novas proposições, para análise e sistematização de novas ações; c) vi-

---

<sup>2</sup> Optamos pelo uso do termo Letramento cartográfico por compreender os usos e consumos dos signos, para além da alfabetização cartográfica.

sitas à escola/turma quando nos era solicitado, o que nos possibilitou acompanhar o desenvolvimento do projeto junto às crianças e buscando contribuir com conhecimentos específicos do campo da geografia, instrumentos e recursos e como poderiam ser utilizados na educação infantil.

## **O Letramento Cartográfico e o Ensino da Geografia na Educação Infantil**

Quando falamos da educação infantil, estamos a considerar o atendimento e desenvolvimento da ação educativa com bebês e crianças pequenas, na faixa etária de 0 a 6 anos. Sinalizamos que no curso histórico da humanidade, o olhar para a criança e para infância foram se modificando a partir do avanço das sociedades. Foi muito recentemente, que este olhar para a infância e a criança foi conduzindo a uma análise mais precisa a suas demandas e especificidades, nos diferentes campos, como a sociologia, a antropologia, reconhecendo que não há um único modo de ver e compreender o sujeito criança. São campos que se distanciam ou se aproximam em alguns aspectos, mas que inauguram um olhar singular a infância: o reconhecimento das especificidades dessa etapa da vida, da criança como demandante de políticas destinadas a elas e do reconhecimento das várias formas de viver à infância e da criança como sujeito histórico, social e cultural.

Nesse cenário, avanços significativos vêm sendo galgados no que tange às propostas educativas da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, superando as concepções assistencialistas, muito presente nos anos 1960 a 1980 e a lógica da educação infantil como etapa antecipatória do ensino fundamental, em especial, quando falamos das crianças de 5 e 6 anos, tão presente nos anos 1990 e 2000. Assim, em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009), salientamos que a proposta curricular nesta etapa da educação básica deve levar em consideração que o processo educativo se dá a partir de inúmeras possibilidades de pensar a apren-

dizagem com base na articulação das diferentes linguagens. Dentre elas, estamos a considerar a linguagem cartográfica como uma

(...) linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização (CAVALCANTI, 1999, p. 136).

Nesse sentido, reconhecemos que a cartografia, enquanto uma linguagem, significa entendê-la como processo de comunicação permeado de símbolos, signos e sentidos (CAVALCANTI, 2010). A cartografia nos permite fazer leituras de mundos, nos orientar no espaço, traçar mapas, atribuindo-nos de símbolos e signos delimitados para orientar os usos dessa linguagem diante da ciência da geografia.

Os termos *alfabetização e letramento* cartográfico em Geografia, são temas que suscitam debates em torno de qual é o mais adequado para se empregar, independente da idade ou série a qual a criança ou estudante de maneira geral esteja inserida.

A análise de tais termos não pode ocorrer somente à luz da ciência geográfica, pois trata-se de conceitos do campo da Linguística e da Educação que são apropriados pelas outras tantas áreas do conhecimento, como a própria Geografia.

Magda Soares (2002), importante expoente intelectual do meio pedagógico, afirma que “*Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nesse sentido, o letramento cartográfico corresponderia ao sentido de mundo que a criança adquire a partir de suas percepções e representações do espaço vivido, da localização das coisas, de suas noções de lateralidade e das relações que estabelece com a natureza e com as pessoas ao seu redor.

Já o termo alfabetização, muito utilizado no Brasil, corresponde ao processo que visa desenvolver habilidades de leitura e escrita naquele que está sendo alfabetizado. De acordo com MELLO e OLIVEIRA (2021), Paulo Freire (...) “concebe a alfabetização como um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem e é reflexão e ação, não apenas uma teoria ou um método” (MELLO; OLIVEIRA, 2021, p. 8)

Iremos neste texto considerar o letramento cartográfico como conceito para nos referirmos ao trabalho geográfico na Educação Infantil e ao pensamento espacial a partir do aprendizado cartográfico, porém, consideramos que há uma interrelação entre letramento e alfabetização, como conceitos que na Geografia podem ser entendidos como complementares.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a alfabetização cartográfica compreende a decodificação da linguagem cartográfica, ou seja, a apreensão dos códigos necessários à leitura das representações espaciais, como os mapas, croquis e maquetes, por exemplo. O leitor, ao se deparar com um mapa, necessita, para compreendê-lo, decifrar os elementos que ali estão presentes, como a legenda e suas cores, pontos, linhas e símbolos, a escala, o indicador de orientação e a projeção cartográfica. De posse desse arcabouço de signos decodificados, passa-se a etapa da interpretação do fenômeno espacializado, ou seja, o leitor encontrará um sentido aos códigos, relacionando-os a si mesmo e percebendo a interação entre ambos para compreensão da realidade. O letramento cartográfico corresponde ao “[...] uso social da linguagem cartográfica na implementação de conhecimentos da Cartografia para a interpretação do espaço de vivência” (PETSCH, *et al.*, 2022, p. 15). Castellar (2005) afirma que “entendemos que ler e escrever sobre o lugar de vivência é mais que uma técnica de leitura; é, sim, compreender as relações existentes entre os fenômenos que estão sendo analisados, caracterizando o letramento cartográfico” (CASTELLAR, 2005, p. 4).

Com isso, entendemos que tanto *alfabetização* quanto *letramento* cartográfico são conceitos fundamentais ao desenvolvimento do pensamento geográfico, por isso podem ser compreendidos de maneira a interagirem contribuindo para a leitura de mundo feita pelas crianças a partir do espaço.

Dessa forma, frente às questões explicitadas, emerge o questionamento: de que modo podemos possibilitar essa experiência alfabetizadora em cartografia desde a educação infantil? Pensar o trabalho com a cartografia no contexto da Educação Infantil envolve alguns aspectos, o primeiro deles é o reconhecimento desta etapa da educação básica como um espaço de apropriação de conhecimentos científicos, possibilidades de aprendizagem por meio de brincadeiras e contextos inventivos, investigativos, inerentes ao universo infantil. O segundo deles, é o reconhecimento da docência na educação infantil como um movimento contínuo de pesquisa e criação, o que envolve delinear planejamentos que articulem as diferentes linguagens e metodologias específicas para o atendimento às especificidades dessa faixa etária.

Nesse sentido, trabalhar conhecimentos geográficos com crianças pequenas requisita compreender uma área do saber geográfico que na Educação Infantil é possível de ser desenvolvida “[...] a partir do conhecimento, por exemplo, das direções, tendo como pontos de referência o corpo ou o lugar de vivência” (CASTELLAR, 2011, p. 133) e como articular esse conhecimento com as experiências das crianças. Assim, pensamos que um ponto de partida é o trabalho com a indagação “onde?”, o que nos remeterá a questão da localização - ponto inicial para o desenvolvimento do pensamento espacial. Perguntar às crianças o que elas pensam sobre onde ficam os lugares é importante para compreendermos que o princípio de localização já se faz presente nos pequenos, destacando que o termo “localização” será substituído, a princípio, pela expressão “onde fica”, em função de ser mais adequada à faixa etária em questão.

Conversar com as crianças sobre localização dos lugares que existem dentro da escola ou do bairro mobiliza conhecimentos sobre distância e proximidade. Juliasz (2017) ao tratar da relação entre Geografia e Cartografia na Educação Infantil nos afirma que “ao falarem sobre os lugares que compõem o todo, notamos a presença de palavras como *dentro* e *fora*, expressando habilidades do pensamento de hierarquia espacial e desenvolvendo a noção de localização. (JULIASZ, 2017, p. 106).

Para tanto, entende-se que nesta etapa é necessário o uso de metodologias, instrumentos da geografia e cartografia, bem como que as propostas pedagógicas levem em consideração as fabulações. Fabular constitui-se como um modo próprio pelo qual adultos e crianças entram em relação, constituem como uma vivência imaginada, um movimento criativo, que possibilita às crianças se apropriar de conhecimentos científicos de forma inusitada, levando-as a um despertar investigativo, curioso e não alienante (CARVALHO, 2021).

Outras possibilidades de experiências pedagógicas geográficas e cartográficas a serem desenvolvidas com crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, diz respeito ao trabalho com desenhos e maquetes, ou seja, com representações espaciais. Nesse contexto, a partir das possibilidades do projeto pedagógico, apresentamos uma experiência de letramento cartográfico com crianças de 4/5 anos, matriculadas em uma escola de ensino infantil.

## **Vivências com as Crianças: Entre Histórias, Mapas, Mundos e Fabulações**

Durante o ano de 2021, com o retorno das crianças às atividades presenciais na Educação Infantil, após o período de afastamento das atividades escolares, estabelecemos reflexões e diálogos a partir das inquietações de uma professora regente, realizando o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido em uma turma de crianças entre 4 e 5 anos, matriculadas em uma escola de ensino infantil na cidade de Vitória-ES.

A partir dos estudos realizados com o grupo de crianças sobre os animais pré-históricos que viviam nos mares e oceanos, nos deparamos com questões levantadas pelos alunos a professora, questionando sobre o que poderia ter nas profundezas das águas e como existem lugares muito profundos no mar.

- “Por que existem pedras no fundo do mar?” (criança 1)
- “Mas e as conchas, de que são feitas?” (criança 2)
- “Por que os corais são coloridos?” (criança 3)
- “Tia, por que é tudo escuro no fundo do mar ? (criança 4)

Com base nessas questões, a professora e as crianças decidiram investigar a Fossa das Marianas. Assim, surgiu o convite para a nossa participação, em que utilizamos o globo terrestre como um recurso que pudesse ajudar a compreender a localização espacial e, ao mesmo tempo, a fazer novas investigações, delimitando continentes e oceanos.

Imagem 1: Atividade com o globo terrestre



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2021.

Após esse momento, com base nas curiosidades que emergiram das crianças, a professora propôs uma atividade lúdica e apresentou a história de um pirata que viajava pelos mares descobrindo muitas coisas. Assim, a professora fez um convite às crianças, que embarcassem em uma viagem nas profundezas dos

oceanos, descobrindo alguns mistérios sobre as conchas, os corais, as espécies que lá viviam/vivem e buscamos investigar ainda mais o desconhecido.

Para fazer essa viagem, recorreu à leitura de mapas, como forma de traçar os percursos com as crianças, trazendo sentidos a esses instrumentos (mapas, bússolas, localizadores) que se fazem presentes na história das navegações.

Imagem 2: Traçando percursos no mapa



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2021.

Com isso, as crianças buscavam (com a ajuda da professora) identificar lugares no mapa, delineando os deslocamentos a partir de duas perguntas: “onde estamos?” e “para onde vamos?”. Diante dessa atividade, uma das crianças perguntou: “- tia, o que é essa florzinha no mapa?”, referindo-se a rosa dos ventos. Essa foi uma oportunidade para que, após diálogos com a professora, pudesse apresentar às crianças o que é e para que serve a rosa dos ventos e como se constituem os percursos de navegação, utilizando também outros recursos como a fotografia e diferentes tipos de mapas.

A turma então passou a pesquisar um lugar desconhecido de muitos: a Fossa das Marianas! As atividades propostas envolveram a pesquisa junto com as famílias, identificando a multiplicidade de seres que existem nas profundezas do oceano. A partir dessa proposição as crianças foram conhecendo e se apropriando de novas palavras, seus sentidos e significados, ampliando voca-

bulários e novos conhecimentos teóricos, tais como: oceano, mar, ilha, corais, profundezas, bioluminescência, além de fazer a leitura de imagens e desenhos de observação, sendo possível identificar diferentes espécies que vivem nos oceanos. Assim, as crianças foram percebendo as diferenças entre as espécies de um mesmo animal, como por exemplo, que não há um único tipo de tubarão, mas uma multiplicidade, que podem ser identificadas com base em características específicas: tubarão-branco, tubarão-duende, tubarão-martelo e sucessivamente. Para tanto, foram utilizadas diferentes metodologias, como o registro de desenhos, das narrativas das crianças, como foram compreendidos esses processos de aprendizagem e como são representadas/manifestadas por eles.

A turma ainda elaborou o “Mapa de Viagem da Turma do grupo 5”, em que produziram um *mapa mundi* e foram inserindo as diferentes espécies marítimas. Simielli (2006) explica que esse é um importante processo para se trabalhar o letramento cartográfico, uma vez que, a proposta deve considerar que existem diferentes tipos de mapas e também distintos usuários. Assim, para além de conhecer os instrumentos cartográficos, é preciso explorar esses conhecimentos, produzindo-os junto às crianças, conforme evidenciamos na imagem a seguir.

Imagem 3: Mapa mundi produzido coletivamente pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2021.

Para além da proposição com a produção do mapa mundi das crianças, a professora realizou a brincadeira de caça-tesouro do pirata, temática a qual ela abordou inicialmente com as crianças. A brincadeira proposta constitui-se em um modo próprio de pensar e explorar com as crianças os conhecimentos, por meio das fabulações, criamos um percurso investigativo no espaço da escola, buscando identificar, por meio de um mapa da escola, mensagens secretas (pistas) e o uso de geolocalizadores em diferentes espaços, identificar onde estava “enterrado” o tesouro do pirata.

Imagem 4: Brincadeira do caça-tesouro com as crianças, momento de leitura do mapa do tesouro escondido no CMEI.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2021.

A experiência proporcionou identificarmos como as crianças se apropriaram dos conhecimentos da cartografia e, seguindo as pistas, foram percorrendo os diferentes espaços da escola, demarcando com os geolocalizadores por onde o pirata passou pela unidade de ensino. A última pista era um chapéu e um mapa deixado pelo personagem que indicava em qual lugar do pátio o tesouro estava localizado. Por meio da leitura do mapa ilustrado pela professora, as crianças identificaram que era no pátio dos fundos da escola, próximo às plantas, que estava o tal tesouro.

## **Considerações**

Salientamos o quanto essa força inventiva impulsiona os processos de aprendizagem das crianças, pois ao se utilizar ferramentas de representação espacial, como o mapa, no trabalho com as crianças na Educação Infantil contribui-se para estimular a criatividade e imaginação, desenvolvendo habilidades importantes, como a observação e proporcionando o contato dos pequenos com o conhecimento científico e o reconhecimento do espaço com um elemento de suma importância no cotidiano social.

Destacamos que durante a realização das atividades, foram trabalhadas duas frentes do letramento cartográfico, como nos explica Simielli (2006): a primeira, levando até as crianças os instrumentos cartográficos e, em um segundo momento, produzindo-os junto com elas. Nesse ínterim, observamos que além de fazerem a leitura de imagens e elaborar desenhos com base nas observações e aprendizagens dos novos conceitos cartográficos, foi possível identificar como as crianças estabelecem as leituras de mundo a partir das vivências com a cartografia e a Geografia.

## **Referências**

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- GOBBI, M. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **Anais (...)**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.
- SIMIELLI, M.E.R. A cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: Carlos, A.F.A.A. **A geografia na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CASTELLAR, S. M. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011. p. 121 - 135.

CAVALCANTI, L. S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. Terra Livre. São Paulo: **AGB**, n. 14, p. 125-145, jan.-jul., 1999.

CAVALCANTI, L. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais** [...] I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CARVALHO, J. M. GONÇALVES, C. B. V. . As crianças e suas fabulações. **Revista Digital Do LAV**, Santa Maria-RS, 2021, n.14(2), p. 263–280. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734865448>. Acesso em: 15 maio 2023.

PETSHC, C. Mapeamento colaborativo como estratégia de ensino de cartografia: um relato de experiência com o aplicativo Canvis. **Revista Ensino de Geografia**. 2022.

JULIASZ, P. C. S. O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia. Tese de doutorado. USP, 2017.

MELLO, R. R. OLIVEIRA, C. F. Atualidade de Paulo Freire e a alfabetização na educação do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42. 2021, p. 7. Disponível em: <[scielo.br/j/es/a/WfLzYpr8LzJJH5JFNb8qcSL/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/es/a/WfLzYpr8LzJJH5JFNb8qcSL/?format=pdf&lang=pt)>. Acesso em: 20 ago. 2023.



## CAPÍTULO 2

# **O USO DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NÃO CONVENCIONAL PARA APRENDER GEOGRAFIA**

*Antonia Edna de Araújo Gomes*

*Larissa do Carmo de Sousa*

*Bartira de Araújo da Silva Viana*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-360-1**

**Resumo:** O presente trabalho traz colocações sobre o uso da música como um recursos didático não convencional no ensino de Geografia, alinhando-se às necessidades de inovação e adequação de metodologias e recursos didáticos ao contexto do alunado, levando em consideração seus aspectos culturais, os seus gostos pessoais e facilidade de acesso ao material. Para a construção deste trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, monografia, teses e dissertações, bem como as especificidades dos documentos oficiais referentes à educação básica brasileira. O objetivo geral é analisar a música como uma ferramenta para a compreensão dos conhecimentos geográficos a partir da aprendizagem significativa. Os objetivos específicos são: discorrer sobre o uso da música como recurso didático não convencional e discutir sua potencialidade na promoção de um ensino de Geografia mais significativo. Existem muitas possibilidades de utilização da música na sala de aula como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e eficiente, aproximando-o da vivência dos alunos. Essa é uma alternativa para envolver a sala em uma atividade de reflexão sobre a realidade que vivenciam. Assim, ressalta-se a importância de planejamento para que se possa tornar o processo mais efetivo, desde a escolha da música, adequada ao tema, a atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, e o exercício de escuta ativa.

**Palavras-Chave:** Ensino de geografia; música; recursos didáticos.

## **Introdução**

O uso de recursos didáticos não convencionais apresenta grande potencial no estudo dos conteúdos que são discutidos no ensino de Geografia, pois possibilita aos discentes uma compreensão integrada dos componentes do espaço geográfico de forma organizada, dinâmica e com maior praticidade, transcendendo a abordagem do livro didático.

Assim, a inserção de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia, como a música, deverá colaborar de maneira positiva para uma aprendizagem significativa dos discentes, visto que possibilita a incorporação de conhecimentos novos, associando-se a conhecimentos prévios, relacionados e relevantes.

Nesse sentido, este trabalho justifica-se na necessidade de se difundir o uso da música no ensino de geografia como forma de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas, atrativas e significativas aos alunos. Ela também pode ser usada para incentivar a criatividade e autonomia de todos os envolvidos.

O objetivo geral é analisar a música como uma ferramenta para a compreensão dos conhecimentos geográficos a partir da aprendizagem significativa. Os objetivos específicos são: discorrer sobre o uso da música como recurso didático não convencional e discutir sua potencialidade na promoção de um ensino de Geografia mais significativo.

Para isso, adotou-se uma metodologia de pesquisa baseada em revisão bibliográfica com foco em livros, artigos científicos, monografias, teses e dissertações, que tratam da relação da música com a Geografia e com o ensino, bem como documentos educacionais oficiais necessários para a contextualização da pesquisa.

## **A Música no Ensino de Geografia**

A Geografia é, em síntese, uma ciência que se baseia em analisar as relações entre os aspectos físicos e humanos que compõem o planeta Terra, compreendendo as relações do homem com o meio. Tanto enquanto ciência acadêmica, quanto a escolar, tem uma abrangência ampla e uma importância ímpar para a sociedade, merecendo o seu processo ensino-aprendizagem atenção e incentivo, pois, como afirma Marques (2019, p. 1) “a educação geográfica deve habilitar os estudantes para a leitura e o entendimento do mundo, tanto dos aspectos físicos como sociais”.

Entretanto, a geografia escolar foi taxada de “decoreba”, o que significa que seu ensino, muitas vezes, se dá de forma superficial, descritivo de tal forma que não deixa espaço para pensamento crítico, assim, se dando a partir de “[...] atividades que promovem uma postura mais passiva do aluno e que faz prevalecer a reprodução do conhecimento” (Oliveira; Holgado, 2019, p. 85). Ao ponto em que Kaercher (2011) afirma que os alunos não veem sentido nesta geografia escolar como está posta.

Ausubel defende que a aprendizagem ocorre a partir de fatores internos (como a vontade própria) e externos ao indivíduo (quando existem a disposição materiais e métodos significativos à realidade do aluno), assim, aprendizagem seria a assimilação de novos significados pela estrutura cognitiva de um indivíduo, sendo diretamente influenciada por esses fatores, que se interrelacionam, podendo resultar em aprendizagem mecânica ou significativa (Cruz, 2011).

Assim, uma possibilidade de aproximação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido é o uso de recursos didáticos não convencionais, ou seja, aqueles que não foram criados para o uso de sala de aula, como produções culturais, por exemplo, mas que podem ser utilizadas para tornar a aula mais diversa e interessante aos alunos (Silva, 2011).

A partir desta definição, é possível dizer que a música também é um recurso didático não convencional, além de ser um recurso simples e de baixo custo (Santos e Araújo 2023), pois esta, segundo Crozat (2019), é onipresente. A música é, portanto, uma linguagem muito utilizada no dia a dia e que pode ser usada no ensino.

Façanha, Portela e Viana (2011, p. 26) afirmam que explorar recursos diferentes pode permitir ao aluno “[...] uma visão ampliada, mais real e vivenciada dos conteúdos, antes ministrados somente por meio de textos, livros ou exercícios no quadro negro ou acrílico”, entretanto, Cruz (2011, p.6) discorre que “mesmo que o material (ou a aula) seja potencialmente significativo para o estudante, ele pode optar por simplesmente decorá-lo (aprendizado mecânico)”, nesse sentido, concorda-se que

Diz-se que a aula e o material instrucional de apoio (livros, transparências, figuras,...) são potencialmente significativos, quando, satisfeitas as condições internas (existência de idéias de esteio firmes e de vontade de aprender), este material possibilita a aprendizagem significativa do aluno. Para tal, condição indispensável a ser obedecida é que as novas idéias sejam propostas de maneira não-arbitrária, fazendo-se referência lógica e clara com idéias âncoras já presentes na estrutura cognitiva do estudante (Cruz, 2011, p. 6).

Andrade e Rocha (2011, p. 120) afirmam que “no âmbito educacional, a música tem como objetivo proporcionar raciocínio, contextualização, percepção, concentração, desinibição, criatividade e aproximação da realidade do educando”, ao que Pereira (2012, p. 140) pode complementar, afirmando que “[...] a música (som e letra) pode ser utilizada na problematização do cotidiano e na formação do cidadão de forma mais lúdica e interativa, tendo em vista a amplitude de abordagens que podem ser identificadas nos diversos gêneros musicais”.

Pode-se citar também Freire e Lima (2021) que afirmam que a música como linguagem de ensino pode ser motivadora, pois esta age no emocional, sensibilizando ou dando prazer aos alunos, tornando o ensino mais atrativo.

Andrade e Rocha (2011, p. 119) afirmam ainda que “[...] a música serve como tratamento de distúrbios da mente, devido à sua capacidade de sensibilizar, emocionar, excitar os reflexos sensoriais da audição, correlacionados ao raciocínio, nas distinções dos diferentes sons, além de despertar sensação de prazer e fixar a atenção no tempo”, ao que Pederiva e Tristão (2006) relacionam com o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Assim, concorda-se com Oliveira e Holgado (2019, p. 85) que “há que se pensar em um ensino no qual o aluno encontre identidade e o faça querer vir à escola, para que esta seja um espaço em que as informações se transformem em conhecimento e sabedoria”. Enquanto isso, Pereira (2012, p. 138) propõe o uso de mídias como alternativa didático-pedagógica para se chegar a este fim.

Então, a partir da compreensão de que a música está presente na vida das pessoas de diferentes modos, sendo uma forma de expressão e comunicação, entende-se também que ela pode ser adaptada à finalidade proposta em sala de aula, seja ela a interpretação das letras de músicas, um exercício de memorização, o estudo do contexto de uma música, a construção de paródias, um fundo musical, dentre outros, dada sua versatilidade, acessibilidade e potencial de promover uma aprendizagem significativa.

A música é um recurso acessível, inclusivo, inspirador, motivador aos alunos, etc., podendo ser utilizado de diferentes formas, tanto como recurso convencional como não convencional, tanto em conteúdos de geografia física quanto da humana. Com ele pode-se analisar o passar do tempo, as diferentes culturas, os costumes, a massificação, as individualidades, as representatividades, dentre outros aspectos sociais.

Assim, a partir dos objetivos decide-se a forma como a música melhor se encaixaria: podem ser utilizadas músicas de fundo quando se quer que o ambiente da sala de aula seja mais acolhedor, e assim ela pode acalmar ou animar os alunos, influenciando o “clima” daquele ambiente; é possível também analisar o contexto de uma música, pensar a música como expressão, identidade,

paisagem, produto, propagação de mensagens, dentre outros aspectos sociais, utilizando-se tanto da melodia quanto da letra para este fim; bem como, pode-se trabalhar a produção de paródias, de forma que o aluno possa se expressar, comunicar uma ideia, trabalhar sua criatividade e potencializar sua memória.

Soma-se a isso o fato de que nos estudos dos aspectos físico-naturais são comuns termos e conceitos que os alunos têm dificuldade de apreender e construir em suas atividades mentais, bem como de relacioná-los à diferentes realidades geográficas distantes do seu entorno, e diante disso é possível propor exercícios de memorização e análise que podem ser feitos a partir de músicas e paródias.

Nessa perspectiva, um professor de geografia pode propor o uso de músicas na sala de aula aliada a outros recursos diversos como o Livro Didático, histórias em quadrinhos, mapas mentais, dentre outros, pois, como já foi dito, a mente “se abre” quando se utiliza música, bem como, pode-se aliar o útil ao agradável. Assim, o professor incentiva a leitura crítica e a escuta ativa.

Em resumo, têm-se como finalidade facilitar o uso da música em sala de aula, propondo-se uma categorização: i) músicas para o estudo da letra; ii) para o estudo do contexto; e, iii) os ritmos musicais. Essa divisão de usos não deve limitar a visão do professor(a), pois muitas músicas podem ser utilizadas de diferentes formas, a depender do intuito da aula, ou seja, a temática a ser trabalhada, os objetivos a serem alcançados e a abordagem pretendida pelo professor(a).

Schafer (2011) propõe que se pense também em uma “paisagem sonora”, se referindo à percepção auditiva crítica dos sons de um lugar, desde aqueles produzidos por fenômenos da natureza, aos sons de atividades humanas, utensílios, meios de transportes, etc., e é a partir deste conceito que Furlanetto (2016, p. 363) propõe que

[...] nos estudos geográficos, pode-se analisar os significados e o papel simbólico da música na vida social, a música como mediadora do caráter e da identidade dos lugares, a relação da música com o meio ambiente, a polui-

ção sonora, as heterotopias e topofilias sonoras, as políticas culturais e os aspectos econômicos referentes à música, enfim, existem diversas perspectivas para a investigação da paisagem sonora

Enfim, existem muitas possibilidades de utilização da música na sala de aula como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e eficiente, aproximando-o da vivência dos alunos. Essa é uma alternativa para envolver a sala em uma atividade de reflexão sobre a realidade que vivenciam. Assim, ressalta-se a importância de planejamento para que se possa tornar o processo mais efetivo, desde a escolha da música, adequada ao tema, a atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, e o exercício de escuta ativa.

## **Considerações Finais**

Perante os objetivos traçados para este trabalho, é possível afirmar que foi possível apontar para as potencialidades da utilização de músicas como recurso didático não convencional para o ensino de Geografia, da qual espera-se instigar mais pesquisas sobre a aplicação prática em sala de aula, em vista de provar sua eficiência perante os objetivos. A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno quer aprender, e é nesse entrave que a criatividade docente se coloca como chave para alcançar os objetivos.

É importante atentar-se que a música é um produto social, portanto, deriva de um contexto socioespacial específicos, onde e quando é produzida e reproduzida, assim, seu uso depende das dimensões culturais de cada indivíduo, e se a proposta é voltar-se a músicas que trazem um maior teor teórico-reflexivo ou maior facilitação de conexão entre a letra e o conteúdo estudado, têm-se como ponto de tensão os gostos pessoais do alunado, que muitas vezes pode demonstrar aversão às obras escolhidas.

Entretanto, se optar por levar em consideração o contexto da indústria musical atual, os gostos pessoais de grande parte do alunado, têm-se o ponto

de tensão nas letras e conteúdos das músicas, muitas vezes impróprios à faixa etária convencional do alunado da Educação Básica.

Mesmo neste entrave, as propostas de uso da música como recurso didático não convencional, lúdico, simples, diverso, de baixo custo, etc., se justificam nesta necessidade de motivar o aluno a querer aprender, pois a música faz parte da realidade dele.

Assim, cabe ao professor buscar formas de utilizá-la adequadamente, pesquisando, planejando e experimentando, tendo o Livro Didático não como manual a ser seguido à risca, mas como uma caixa de ferramentas acessíveis para os alunos.

## Referências

ANDRADE, Carlos Sait Pereira de; ROCHA, Humberto Augusto Lima. As aulas de geografia no ritmo da música. In: SILVA, Josélia Saraiva e (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 117- 126.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CROZAT, Dominique. Jogos e ambiguidades da construção musical das identidades espaciais. Tradução de Daiane Seno Alves. In: DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e música: Diálogos**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2019. p. 11-46.

CRUZ, Cristiano Cordeiro. **A teoria cognitivista de Ausubel**. Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação– Unicamp. 2011. Disponível em: [http://www.robertexto.com/archivo3/a\\_teoria\\_ausubel.htm](http://www.robertexto.com/archivo3/a_teoria_ausubel.htm) . Acesso em: 27 dez. 2022.

FAÇANHA, Antonio C.; VIANA, Bartira Araújo S.; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A aprendizagem significativa, tipologia de conteúdos e o uso de materiais curriculares e recursos didáticos. In: SILVA, Josélia Saraiva e (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 23-28.

FREIRE, Luciana Martins; LIMA, Joselito Santiago de. A música como recurso didático no ensino de Geografia Física, *In: PAULA, Mileno Silva De; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva (org.). Geografia física e geotecnologias: propostas de ensino-aprendizagem.* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 106-122.

FURLANETTO, B. H. Paisagem Sonora: Uma Composição Geomusical. *In: DOZENA, A. (org.). Geografia e Música: diálogos.* 1. ed. Natal: EDUERN, 2016. p. 349-371.

GOMES, Antonia Edna de Araújo. **Relatório final de Iniciação Científica Voluntária.** Teresina: UFPI, 2023.

KAERCHER, Nestor André. **Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor.** *In: TONINI, I. M. [et al.] O ensino de Geografia e suas composições curriculares.* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011. p. 205-220.

MARQUES, Karina Fernandes Gomes. **Análise do ensino da biogeografia na educação básica do Distrito Federal (DF):** propostas de práticas pedagógicas. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35684> . Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; HOLGADO, Flávio Lopes. Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de geografia. *In: DOZENA, Alessandro (org.). Geografia e música: Diálogos.* 1. ed. Natal: EDUFRN, 2019. p. 83 - 102.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. Música e Cognição. **Ciências & Cognição**, v. 9, 2006. p. 83 - 90. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PEREIRA, Suellen Silva. A música no ensino de geografia: abordagem lúdica do semiárido nordestino – uma proposta didático-pedagógica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 3, set./ dez. 2012.

SANTOS, Francisca Eduarda Abreu; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Metodologias ativas no ensino de geografia: possibilidades em escolas públicas de zonas rurais, piauí/pi. **International Journal Semiarid.** Ano 6, v. 6 ISSN: 2764-6203 p. 16–33, 2023. Disponível em: <https://journalsemiarid.com/index.php/ijsa/article/view/156/255> . Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011. 339 p.

SILVA, Josélia Saraiva e. Recursos didáticos não convencionais no ensino de geografia. *In*: SILVA, Josélia Saraiva e (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 11-20.



## **CAPÍTULO 3**

# **JOGOS PEDAGÓGICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA ECITE SEBASTIÃO GUEDES DA SILVA – TEIXEIRA – PB**

*Flauviana Ramos da Silva*

*Fabiano Custódio de Oliveira*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-360-2**

### **Introdução**

Os jogos pedagógicos são ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos em sala de aula, uma vez que proporcionam um ambiente dinâmico e interativo, no qual os participantes atuam ativamente em sua prática fazendo com que o aprendizado ocorra de forma rápida e eficaz, pois, ao fazer com que os agentes do processo participem de forma ativa, os jogos pedagógicos possibilitam a interação e melhoram o entendimento do que se está trabalhando em sala entre os envolvidos.

A produção de jogos pedagógicos, na disciplina de Geografia, de forma lúdica e planejada e com objetivos específicos tendem a melhorar a compreensão dos conceitos geográficos, desenvolverem habilidades e competências indispensáveis à formação do cidadão e, ao mesmo tempo, potencializam o ensino e a aprendizagem nesta disciplina. Por serem dinâmicos, os jogos pedagógicos podem ser utilizados em diferentes contextos, pois sua amplitude e di-

versidade conseguem atingir as diferentes modalidades de ensino e, no ensino básico, esta prática se torna ainda mais eficiente.

A disciplina de Geografia, a partir de suas categorias geográficas (lugar, território, paisagem e região) tem ocupado com destaque, um espaço de diálogo dentro do ambiente escolar, possibilitando uma visão crítica dos ambientes e possibilitando que seu estudo seja pautado em teorias e hipóteses atuais. Na utilização dos princípios geográficos (causalidade, analogia, extensão, atividade e conexão), a Geografia, como disciplina escolar, consegue percorrer diferentes realidades e proporcionar essa interação do estudante com o conteúdo de forma mais prática e com significância para este.

Nessa perspectiva, quando aliada aos jogos pedagógicos, representa uma abordagem inovadora para a aquisição dos conhecimentos geográficos, se tornando um instrumento educacional de grande relevância, proporcionando uma aula dinâmica ao incorporar elementos lúdicos com intuito de alcançar os objetivos propostos para determinada ação e fazendo com que os estudantes interajam entre eles e com os conteúdos.

Leite (2018, p.27) ressalta que os jogos como uma metodologia de ensino nos possibilita outro ponto interessante que é a inclusão dos alunos nas discussões das aulas. Nascimento (2020, p.25) relata que a construção do conhecimento por meio de jogos transforma-se em um momento mágico de aprendizagem, visto que a dificuldade enigmática pode possibilitar curiosidade e o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Outra grande característica dos jogos pedagógicos é a sua diversidade, podendo ser desde jogos on-lines, “quizzes”, tabuleiros e jogos confeccionados pelos próprios agentes do processo, alcançando um público muito maior, representando uma ferramenta versátil no qual os educadores podem adaptá-las de acordo com a necessidade do público que se quer atingir.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo debater sobre a importância de uma abordagem significativa nas aulas de Geografia, no ensino básico,

a partir dos jogos pedagógicos como um aliado do ensino de Geografia, sendo uma ferramenta indispensável para a compreensão dos educandos, em diferentes contextos educacionais e, ao mesmo tempo, relacionar a prática da utilização dos jogos pedagógicos como uma metodologia ativa e inovadora, capaz de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais prazeroso e consequentemente mais abrangente.

## **Caminhos Metodológicos**

Os dados contidos neste trabalho foram adquiridos através de pesquisas de cunho qualitativo, realizados por meio de pesquisas bibliográficas para aprofundar-se sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica é uma das metodologias mais eficientes quando se busca dados relevantes de uma pesquisa, pois ela trará subsídios para o entendimento sobre determinado assunto. Severino (2013, p.106) pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses”.

Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica é “um dos procedimentos fundamentais para obtenção de dados com finalidade de aprofundar em uma pesquisa sobre determinado tema”. Nessa perspectiva, este estudo foi realizado a partir das análises de autores que tratam sobre o tema, onde forneceram informações de relevância e atuais relacionados à temática, enriquecendo assim o trabalho em questão. Silva (2016) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com auxílio de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O artigo será um relato de experiência, trabalhado a partir de uma pesquisa ação com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da ECITE Sebastião Guedes da Silva, localizada no município de Teixeira, no estado da Paraíba.

Silva (2016, p.81) “a pesquisa-ação constitui-se em um estudo no qual é essencial o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte de pessoas

envolvidas no problema”. Carvalho et al (2019) é o tipo de pesquisa que se caracteriza pela relação direta entre pesquisadores e sujeitos da ação, que buscam resolver ou entender um problema determinado por meio de ações pontuais.

Portanto, este tipo de pesquisa foi utilizado por ser uma ação pontual e que trará componentes para a discussão da problemática e, ao mesmo tempo, auxiliará nas discussões que o trabalho se propôs a debater.

## **Breve História da Geografia Enquanto Ciência**

Para que a ciência geográfica passasse a ser percebida e entendida enquanto campo de estudo, vários estudiosos se dedicaram a esta causa. Durante os séculos XIX e XX a Geografia toma forma à medida que Alexander Von Humboldt, Karl Ritter, Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache, buscaram defini-la enquanto ciência.

Humboldt, considerado por muitos um dos pais da Geografia, defendia a ideia de que a ciência geográfica estava voltada à natureza, portanto seus estudos sobre esta ciência estavam ligados à observação dos fenômenos naturais, por isso, para muitos, os estudos de Humboldt foi de caráter enciclopédico, pois buscava, através de descrições, caracterizar a Geografia.

Outro grande estudioso que contribuiu para estabelecer as bases da ciência geográfica foi Karl Ritter. Sua obra foi metodológica, definindo que a Geografia deveria possuir arranjos individuais, a fim de torna o homem o ponto central. Por isso, a ideia de Ritter é considerada antropocêntrica e regional, uma vez que o homem se torna o sujeito da natureza, valorizando as relações entre o homem e o meio.

A geografia do século XIX vai desenvolver-se, inicialmente, com as grandes contribuições de dois cientistas alemães – Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, ambos serão considerados fundadores da Geografia, decorrente do caráter sistemático e metodológico, que vão dar à geografia, possibilitando a mesma, ser considerada uma ciência moderna. (RODRIGO; SILVA; BARROSO; VIEIRA 2014).

Neste sentido, Humboldt passa a entender a Geografia como uma síntese dos conhecimentos relativos à Terra, onde caberia aos geógrafos reconhecer os fenômenos a partir da intuição e da observação, daí um caráter naturalista dada a essa ciência, enquanto a obra de Ritter é metodológica, cabendo a Geografia explicar a individualidade dos sistemas naturais, assentada numa perspectiva religiosa, onde a ciência expressaria as relações entre o homem e o criador, por isso conhecer a predestinação dos lugares, dada por este ser divino, seria o objeto do conhecimento geográfico para Ritter.

Uma questão que deve ser levada em conta, quando se estuda a Geografia, proposta por Humboldt e Ritter é que eles estavam envoltos em uma estrutura social a qual lhes faltava à constituição de um Estado Nacional, no caso, a Alemanha do século XIX, o que fazia com que a Geografia neste momento fosse usada com critérios unicamente espaciais, pois este período em questão, a ciência geográfica estava aliada ao processo de colonização e descolonização em diferentes áreas do globo terrestre.

Humboldt baseava seus estudos nos critérios naturalistas, percorrendo diferentes áreas geográficas, observando os grandes fenômenos físicos e biológicos (...). Foi incentivador das chamadas Sociedades de Geografia, que organizavam expedições e pesquisas em diversas partes do mundo, especialmente nas regiões dominadas pelos grandes impérios coloniais europeus. (ANDRADE, 1987).

Humboldt e Ritter foram figuras importantes para a consolidação da Geografia Tradicional, pautada na dicotomia homem e natureza, a de Humboldt voltada a questões naturais, sem privilegiar o homem, enquanto Ritter buscou sempre um caráter regional e antropocêntrico, ambos seguindo os critérios da escola deterministas idealizada por Ratzel.

Outro grande estudioso que contribuiu para a construção da história da Geografia, como é vista nos dias atuais, foi Paul Vidal de La Blache. La Blache vem com um discurso que contrapõe os geógrafos citados, à medida que insere a teoria que o homem não seria absolutamente um ser passivo do meio ambiente, podendo transformá-lo, superando assim, os obstáculos colocados

para o desenvolvimento e o progresso da técnica, como afirma Junior (2020), se opondo a essa corrente, na França, Paul Vidal de La Blache (1845-1918) afirma que o homem tem condições de modificar o espaço físico para a sua adaptação. Nesse paradigma, o meio ambiente não é determinante para o comportamento humano.

Colocando o homem como um ser ativo, La Blache cria uma nova corrente de pensamento, conhecido como Possibilismo, onde o homem agora deixa de ser apenas um mero observador de fatos e passa a transformar o meio em que vive, trazendo assim a dicotomia para o ensino da Geografia, entre Geografia Física, até então bastante difundida e a Geografia Humana.

No final do século XIX e início do século XX, começam a se formar outras correntes geográficas espalhadas por outras áreas, tão importantes quanto aquelas nascidas na Europa, durante o século XIX, ainda com ideias da Geografia Tradicional privilegiava um pouco a mais o raciocínio dedutivo, vinculado aos geógrafos estadunidenses Alfred Hettner e Richard Hartshorne.

Hettner buscou um novo caminho para analisar a ciência geográfica, não se delimitando as correntes geográficas europeias. Ele busca, a partir de sua teoria, propor o estudo da diferenciação das áreas, buscando um caráter das diferentes regiões da superfície terrestre, porém sua ideia foi pouco difundida, sendo retomada pelo então geógrafo, também americano, Richard Hartshorne. Para Hartshorne, a Geografia não isolaria os elementos, pelo contrário, trabalharia as inter-relações e por isso ele não procura um objeto para a Geografia, pois esta ciência, para o autor, estuda essas relações em fenômenos heterogêneos, em uma visão sistemática, afirmando que os fenômenos e relações variam de lugar para lugar.

Com isso, Hartshorne propôs estudar a Geografia de duas formas: a Geografia Idiográfica e a Geografia Nomotética, nesta primeira seria uma análise singular e unitária, o que levaria um conhecimento profundo de determinado local, enquanto a segunda deveria ser generalizada. Dessa forma, Hartshorne articulou a Geografia Geral e Geografia Regional.

Outra grande contribuição para tornar a Geografia, uma disciplina escolar como conhecemos, foi de Yves Lacoste, com sua influência nos conceitos marxistas, Lacoste apresenta uma nova maneira de pensar a geografia trazendo a criticidade para dentro da ciência.

Corroborando com as ideias de Lacoste, Milton Santos, geógrafo brasileiro, contribuiu para que essa dicotomia das correntes geográficas fosse desfeita, uma vez que, através de seus estudos sobre as indefinições do objeto de estudo da Geografia, avaliou todas as categorias geográficas que englobam esta ciência, fazendo com que surgisse, junto a Yves Lacoste, um novo campo da Geografia, a Geografia Crítica.

A Geografia, sob uma perspectiva de abordagem crítica, é um saber cujo fundamento principal é o desvendar das relações sociais e espaciais através de uma análise ampla e significativa sobre o uso e a transformação do território pelas ações antrópicas. (Trindade, 2021, p.46).

## **A Importância dos Jogos Pedagógicos como Estratégias e Recurso Didático nas Aulas de Geografia**

Após o entendimento de Vidal de La Blache sobre o possibilismo geográfico, em que o homem pode mudar o ambiente de acordo com suas necessidades, abriu-se um leque de possibilidades para o ensino de Geografia. Uma das perspectivas de maior destaque no século XXI é o que é voltado a Geografia Crítica, que levará os estudantes a pensarem a Geografia e como ela pode contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária.

Quando se fala em criticidade, refere-se à participação dos estudantes em todas as etapas de sua formação, pois, ao pensarem em seu desenvolvimento, os estudantes poderão se desenvolver mais rapidamente e buscar meios mais eficazes para alcançar a aprendizagem.

O uso de ferramentas e recursos didáticos para alcançar patamares significativos no ensino de Geografia é uma prática cada dia mais utilizado no

ambiente escolar, pois esses recursos possibilitam a criação de um ambiente interativo e de compartilhamento de ideias, o que fará com que os envolvidos no processo educacional, possam alcançar o que se almeja.

Os jogos pedagógicos é um dos grandes aliados docentes, ao possibilitar essa abordagem mais pontual, fazendo com o que La Blache defendia ao possibilitar que os estudantes construam seu próprio modo de aprender, sem que os métodos predeterminados possam vir a intervir na educação desse indivíduo, pois, quando bem planejados, os jogos pedagógicos facilitam a aprendizagem e traz a interação entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Os jogos pedagógicos podem ser diversificados, tornando-os mais atraentes, pois essa diversidade faz com que chame a atenção de um número maior de estudantes para a temática que se quer trabalhar em sala de aula e, ao mesmo tempo, deixa o ambiente escolar mais interativo e mais motivador para os estudantes que ali se encontram. Para Oliveira (2024), ao interagir, os educandos (as) provocam a ajuda mútua e compreendem a importância do colega de sala no processo de montagem deste jogo e na vida em sociedade, contribuindo para a compreensão enquanto formadores do espaço geográfico.

Atualmente, um dos grandes desafios para a educação pública é buscar subsídios capazes de aumentar a motivação de estudantes e docentes dentro do âmbito escolar e os jogos pedagógicos passam a ser um grande aliado dos sistemas de ensino, pois, com sua ludicidade e criatividade, os jogos são capazes de incorporar diferentes elementos no processo de ensino aprendizagem e assim corroborar para a aprendizagem mais crítica e mais efetiva. Strapason; Bisognin (2013) os jogos pedagógicos propiciam aprendizagens motivadoras e interessantes, tanto para o aluno quanto para o professor.

Essa prática pedagógica tomou proporções bem significativas, principalmente no mundo digital, onde a gamificação digital dos jogos passou a ser uma

ferramenta pedagógica bastante utilizada por diferentes profissionais da educação, porém, infelizmente muitas escolas brasileiras não possuem as ferramentas necessárias para o formato digital, mesmo assim a gamificação ainda se torna eficaz, pois ao pensar em trabalhar um jogo em sala de aula, os educadores devem buscar meios de proporcionar essa metodologia aos seus educando, seja essa prática de forma digital ou manual/artesanal, pois de acordo com Freitas (2007, p.94) as “atividades pedagógicas que envolvem construção de materiais e jogos sempre ganham o interesse das crianças que, ao realizá-las, aprendem duas vezes”. Portanto, quando o estudante confecciona seu próprio material de estudo, a aprendizagem tende a ocorrer de forma mais rápida.

Um dos jogos pedagógicos de grande destaque no ambiente escolar são os quizzes, que se constituem de perguntas e respostas sobre determinado assunto, fazendo com que haja a assimilação de conteúdos. O estudante, ao perguntar ou ao responder determinado questionamento, o fará se perceber dentro dos processos educacionais de forma crítica, criativa e participativa.

E quando os “quizzes” são planejados e confeccionados com objetivos educacionais, que de acordo com Piletti (2004, p.65) “são as metas e os valores mais amplos que a escola procura atingir”, para a consolidação do que se foi trabalhado em sala, eles se tornam uma ferramenta indispensável ao processo educacional, pois são fáceis de confeccionar e podem atingir a todos, pois podem existir tanto em formato digital quanto palpável. Souza (2007, p.113) “O uso de materiais pedagógicos no ambiente escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto”.

Portanto, percebe-se que os “quizzes” são métodos eficientes, porém eles devem ser utilizados após uma etapa primária para que esse venha a ser uma consolidação do que já foi ministrado ou até mesmo corretivo, pois tende a sanar as possíveis dúvidas que venham a surgir durante o ensino.

## **Jogos e Ensino de Geografia: Relato de Experiência na Aplicação de um Jogo Geográfico no Contexto Escolar**

A pesquisa-ação foi desenvolvida junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio e Técnico da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Sebastião Guedes da Silva, localizada no município de Teixeira, no estado da Paraíba. A escola oferta o Curso Técnico em Guia de Turismo, Administração, Edificações e o Ensino Médio Propedêutico.

No ano de 2019 foi contemplada com o modelo de escola cidadã integral conforme o decreto nº 38.944 de 24 de janeiro de 2019, oferecendo o Ensino Integral e passando a se chamar Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Sebastião Guedes da Silva. Em 2020, passou a se chamar Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Sebastião Guedes da Silva sob o Decreto nº 40.109, de 09 de março de 2020, oferecendo hoje, o Ensino Regular Integral e o Curso Técnico em Guia de Turismo para o Ensino Médio

**Figura 01: ECITE Sebastião Guedes da Silva**



Fonte: Autoria própria, 2023.

Para a realização do trabalho, foi utilizada a prática dos jogos pedagógicos como ferramentas capazes de transformar o ensino de aprendizagem, trazendo uma forma lúdica e prazerosa para dentro da sala de aula e assim, pro-

porcionar aos estudantes participantes a prática dos jogos pedagógicos de uma forma mais lúdica e interativa.

Os estudantes participantes são jovens entre 17 e 19 anos que nasceram na era digital, os chamados “nativos digitais” e muitas vezes a sala de aula se torna um lugar pouco atrativo e enfadonho. Cavalcanti (2016, p.411) “há uma compreensão de que o livro didático é um recurso muito importante para o ensino de Geografia”, porém, apenas o livro didático não chama a atenção dos alunos, fazendo com que o educador busque formas atraentes para manter a atenção dos discentes.

Portanto, ao planejar a ação, pensou-se em um jogo dinâmico que não buscasse o digital como ferramenta de execução, pois além do assunto abordado a interação entre eles, o debate e a socialização também foram objetivos que se pretendia buscar com essa prática.

Os jogos pedagógicos, em forma de quizzes, auxiliam na compreensão e fixação dos conteúdos, por serem dinâmicos e atrativos acabam chamando a atenção dos envolvidos e isso facilita o processo educacional, afinal durante a execução dos jogos pedagógicos os jovens passam a ter mais percepção do que está acontecendo, aumentando sua concentração e, conseqüentemente, o seu entendimento.

Os “quizzes” são importantes, pois, ao trabalhar um assunto específico, eles conseguem abordar grande parte do conteúdo, com perguntas e respostas, que levam a uma revisão eficaz e, ao mesmo tempo, recuperando o conteúdo que foi abordado em sala, pois quando um estudante não consegue chegar ao resultado esperado, este fará perguntas, indagações e pesquisas que lhe trarão maior entendimento sobre o assunto e auxiliará na produção de conhecimento como um todo, tanto para quem está perguntando quanto para quem está respondendo, pois a socialização de informação faz com que o entendimento alcance a todos de forma igualitária.

Durante a ação, os estudantes foram envolvidos no processo educacional ao participarem ativamente do quiz sobre “Migrações”, este assunto causa bastante interesse entre os estudantes, mesmo assim, o que se percebe é que muitos não conseguem se apropriar de determinadas nomenclaturas ou até mesmo diferenciá-las e com um jogo que lhe proponha entender e compreender todos os termos, assim como sua explicação, faz com que essas nomenclaturas sejam assimiladas.

Tendo como ponto de partida, o conteúdo sobre Migração, durante o planejamento para a continuidade da execução do conteúdo, houve a percepção de que os estudantes estavam com dificuldades em algumas nomenclaturas, importantes para o entendimento do conteúdo. No intuito de sanar essas dificuldades foi construído um quiz, no qual aliava à ludicidade com a interatividade e o conteúdo ministrado em sala, para que houvesse a apropriação do referido assunto pelos estudantes.

Após a confecção do jogo, foi apresentada para os estudantes uma aula interativa e dinâmica, onde cada estudante deveria se apropriar de uma palavra, específica do conteúdo de migrações e, ao explicá-la, outro estudante que estaria com a resposta teria que responder e colocar em um mural.

**Figura 02: Estudantes durante a produção do mural**



Fonte: Autoria própria, 2023.

Com essa prática, à medida que os estudantes construía o mural, ficou evidente que eles puderam interagir entre eles, indagarem sobre possíveis respostas corretas ou não e, ao mesmo tempo, se tornarem o agente principal do seu processo de formação educacional, pois eles conseguiram, a partir desse jogo, trabalhar o espírito gregário ao trabalharem em grupo se ajudando mutuamente; a socialização, pois todos os estudantes participaram ativamente da aula, como já dito anteriormente, afinal esta aula ocorreu através de um trabalho dinâmico e que deveria ter a interatividade dos envolvidos; a compreensão do conteúdo que estava sendo ministrado, pois ao trabalhar o assunto específico, com nomenclaturas de difícil assimilação, a prática de jogos pedagógicos, no caso específico o quiz, se fez uma revisão eficiente sobre o conteúdo e, principalmente, a sua autonomia na aprendizagem, pois a partir da prática ocorrida em sala de aula, os estudantes se perceberam enquanto agentes ativos no processo educacional.

## **Considerações**

Os jogos pedagógicos se tornam uma importante ferramenta para os sistemas educacionais, pois além de serem atuais e dinâmicos eles podem ser desenvolvidos em qualquer área geográfica por seu dinamismo. Os quizzes podem ser desenvolvidos de forma digital e não digital, o que facilita com que estes possam ser utilizados por diferentes agentes no processo educacional.

Os jogos pedagógicos, quando utilizados no ensino de Geografia, no ensino básico, conseguem associar os conceitos bases da Geografia, podendo trabalhar desde as categorias geográficas, indispensáveis a qualquer aula da Geografia, quanto aos princípios geográficos, trazendo significância para a ação e para o conteúdo ministrado em sala, além de fomentar a aprendizagem dos agentes participantes da ação.

Ao mesmo tempo, os jogos pedagógicos tendem a ser lúdicos e intera-

tivos, fazendo com que o conteúdo se apresente de uma forma melhor para a assimilação e, ao mesmo tempo, consiga a interação entre professor-aluno-conteúdo.

Os jogos pedagógicos, especificamente os quizzes, levam os estudantes a repensarem sua aprendizagem, além de serem importantes no processo de revisão e de assimilação de conteúdos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Pode-se concluir que a prática dos jogos pedagógicos, quando aliada ao ensino de Geografia, torna a assimilação e a aprendizagem dos conteúdo mais fácil, prático e corroborou para a construção da autonomia dos estudantes, ao proporcionar a interatividade e a socialização entre os agentes envolvidos na prática.

## **Referências**

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

ARCASSA, Wesley de Souza. **Contribuições epistemológicas de Richard Hartshorne à geografia moderna**. Revista Contribuciones as la ciencias. N 20. Abril, 2013. Disponível em: [www.eumed.net/rev/cccss/24/richard-hartshorne-geografia-moderna.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/24/richard-hartshorne-geografia-moderna.html). Acesso em 27 de novembro de 2023.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; SOUZA Tito Eugênio Santos. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo**. Boletim Goiano de Geografia, vol. 36, núm. 3, setembro-dezembro, 2016, pp. 399-419, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Págs. 19 -29.

JUNIOR, Jardel da Silva Oliveira. **Um panorâma sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar.** Caminhos de Geografia, Uberlândia-MG, v.21, n. 74, Abril de 2020 p. 178–193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>. Acesso em 21 de Novembro de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** Editora Atlas. 5ª edição. São Paulo, 2003.

LEITE, Jefferson Daniel Cordeiro. **O jogo pedagógico como potencializador no processo de ensino aprendizagem nas aulas de geografia nas escolas do campo através da mediação.** Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Sumé, PB, 73p. 2018.

NASCIMENTO, Adriana Farias do. **O jogo didático no ensino de sociologia como potencializador no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos e ouvintes através da mediação na educação de jovens e adultos.** Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROF-SOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande. Sumé, 120p.2020.

OLIVEIRA, Fabiano Custódio De et al.. **Produção e experimentação de recursos didáticos no ensino de geografia para as escolas do campo: a exemplificação do jogo “quebra-cabeça do espaço geográfico do semiárido”.** E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1216-1235. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73819>. Acesso em: 16/08/2024

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** Editora ática, 2004. Págs. 148-186.

RODRIGUES, Auro de Jesus; SILVA, José Adailton Barroso da; BARROSO, Rita de Cássia Amorim; VIEIRA, José Daniel. **O surgimento da ciência geográfica: alexander von humboldt e karl ritter.** Ciências Humanas e Sociais Unit, Aracaju, v. 2, n.2, p. 221-230, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/>. Acesso em 28 de novembro de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Sibebe Leandra Penna; ROCHA, Fernanda Cristina Abrão da. **Metodologia Científica**. Muriaé: Faculdade de Minas, 2016.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. Maringá, Paraná. 2007.

STRAPASON, Lísie Pippi Reis; BISOGNIN, Eleni. **Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio**. Bolema, Rio Claro (SP), v.27, n. 46, p. 579-595, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/yhvTDGQ5pVg6DFszxFhWsvJ/>. Acesso em 20 de Novembro de 2023.

TRINDADE, Gilmar Alves. **Do conhecimento geográfico à geografia enquanto ciência: o sentido do ensino de geografia na formação dos sujeitos sociais**. Rlahige, Ilhéus, v,1, n. 1, p. 226 -246, outubro de 2021.



## **NOVOS OLHARES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA<sup>1</sup>**

*Marllon Henrique Leandro*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-360-3**

**Resumo:** O presente trabalho parte de uma discussão sobre o contexto indígena no Brasil. O objetivo desse texto, é discutir os estereótipos e conflitos vivenciados pelos indígenas na busca pelo reconhecimento e emancipação na luta pela conquista de seus direitos e ressignificação diante preconceitos construídos socialmente. Além disso, é mencionado o papel do professor de Geografia como mediador na análise crítica sobre os povos indígenas na sala de aula com seus alunos. Por fim, é apontado algumas etapas para que o professor possa conduzir as atividades pedagógicas, bem como, possíveis reflexões para a construção de uma visão anticolonialista sobre os povos originários.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas, Anticolonialismo, Geografia.

### **Introdução**

Em primeiro lugar é preciso ressaltar que vivemos em um mundo capitalista, desigual, xenofóbico, racista, e que de certo modo, fomos assim de maneira geral criados a pensar em algumas concepções de mundo que estão

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

alicerçadas numa ideia de inferioridade diante dos europeus, e/ou dos países ditos desenvolvidos é cercada de contradições ao ser descrita como um *avanço de um estágio inferior para o superior* em muitos dicionários, afinal, desde a colonização europeia na América, ocorreu o desenvolvimento? De qual desenvolvimento ou avanço a chegada dos europeus provocou no continente e mais especificamente no território brasileiro? Os europeus propiciaram o desenvolvimento do território compartilhando os ensinamentos com os ameríndios? Podemos chamar de desenvolvimento um território que foi construído sobre sangue e devastação?

Deste modo, é perceptível que a visão de um cidadão latino-americano ou sul-americano já que por muitas vezes, é nessa perspectiva o brasileiro se enquadra pode ficar ofuscada por uma ideia que é transmitida desde os primeiros anos da alfabetização que o “desenvolvimento” só foi possível a partir da chegada e “descoberta” dos portugueses em terras brasileiras, e que sem esse acontecimento, atualmente estaríamos “parados” no tempo. Contudo, os indígenas são os verdadeiros donos dessas terras, e ainda hoje, lutam para fazer valer o acesso e a demarcação de terras que ora foram retiradas, extraviadas, furtadas de muitas etnias que já estavam aqui antes da chegada dos europeus.

Assim, esse ensaio pretende trazer algumas reflexões sobre os povos indígenas e suas lutas emancipatórias, a quebra de paradigmas, ou seja, entender que esses povos tradicionais tem muito a contribuir por meio do compartilhamentos de suas culturas, línguas, dialetos, folclore, crenças derrubando assim os estereótipos na busca de seu espaço na sociedade, diante disso, a partir de um relato de experiência possível, a participação do autor em uma disciplina intitulada “Formação Docente em Geografia” do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, com a temática sobre os povos indígenas trouxe considerável contribuição para o direcionamento das reflexões entorno do universo dos povos indígenas.

Deste modo, as visões do autor serão embasadas em debates, leituras, atividades de campo que foram importantes para que esse olhar sobre o indígena e toda a construção do povo brasileiro possibilitasse uma reflexão crítica que possibilitou na formulação de novos saberes que são levados para a vida profissional como educador e acadêmica como pesquisador de agora em diante, e que possa permitir novas abordagens intencionando a construção de uma nova Geografia anticolonialista na perspectiva do contexto do indígena e sua relação com a terra.

## **Ressignificando o modo de ver os indígenas na perspectiva construtivista**

Sabemos que desde o período colonial até os dias atuais, não tivemos grandes avanços ou revoluções no modo que caracterizamos, entendemos, discutimos e refletimos sobre alguns povos indígenas no Brasil. A propósito, os indígenas nesse país são vistos como uma figura caricata, estereotipada, em muitas vezes, inferiorizada como “aquele que não trabalha”, “aquele que é preguiçoso”. Essa construção da figura indígena é de fato uma construção de um discurso e uma visão colonialista que não cabe mais em um país de onde foram retiradas, extraviadas suas riquezas, que seus povos foram exterminados, e junto deles suas terras foram invadidas.

Assim, pensar sobre o indígena no Brasil atualmente é conviver com essas visões que não contribuem para a emancipação, liberdade e respeito aos povos originários, é preciso que essa luta ultrapasse os limites impostos pelas classes dominantes no poder desde a formação do território desse país. Para isso, a Constituição de 1988, foi sim, de fato, um marco para o reconhecimento dos indígenas como afirma Nair Medeiros:

Os povos indígenas tiveram uma participação ativa no processo que levou à promulgação da Constituição Federal de 1988, o primeiro e mais significativo passo em direção ao reconhecimento de seus direitos fundamentais (MEDEIROS, 2023, p.41)

Essa participação na construção da Constituição Federal de 1988, tinha sim como fundamento mostrar para o país, que os indígenas contribuem com a formação da cultura e do povo do Brasil, e que o reconhecimento poderia ser o ponto de partida para os processos de demarcação de terras para que os povos pudessem desenvolver-se e perpetuar suas culturas para as próximas gerações.

Contudo, sabemos de antemão que esse caminho é difícil, assim, os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina “Formação Docente em Geografia”, propiciou a reflexão e a forma de pensar fora da “caixinha”, pensar a partir de uma visão anticolonialista, pensar a partir de falas de indígenas, estudiosos da área, para que nossos modos de pensar e ver o mundo sofresse um choque, e assim, conseguíssemos ressignificar sobre o ser indígena no Brasil.

Essa ressignificação parte do modelo construtivista, sendo que, o professor como mediador do aluno na busca do conhecimento pode possibilitar viver situações que provoquem os educandos a buscar informações, vivenciar experiências relacionadas a diversas culturas que envolvam os povos indígenas na atualidade propiciando a construção de um cenário alicerçado no mundo anticolonialista, uma visão de mundo em que os indígenas são os donos das terras que aqui foram invadidas e exploradas as riquezas, assim sendo, a escola, os professores e alunos têm papel extremamente importante para a desconstrução da ideia de como vimos os indígenas. Deste modo, a partir das vozes dos indígenas e da formação e capacitação dos professores que conseguiremos promover uma revolução no modo de entender as culturas dos povos originários, aprender sobre seus legados e desmistificar o que sabemos no mundo em que vivemos, saber este, que coloca os indígenas em um espaço de folclore, de fábula.

Um marco importante para as discussões sobre os indígenas na escola foi a aprovação da lei 11.645 de 10 de março de 2008, assim essa lei torna nas escolas “a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados” (PRINTES,2014 p.197). Essa autora reforça ainda que a obrigato-

riedade de se ensinar sobre os povos indígenas como também a cultura afro-brasileira não pode estar restrita a uma norma no documento oficial da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, LDB, mas é preciso que os educadores tenham conhecimento da importância de promoção de debates e discussões acerca dessas temáticas para desconstruir discursos preconceituosos embutidos na nossa sociedade em geral.

Nessa perspectiva de entender e ressignificar as visões sobre os indígenas, surgem assim, novas realidades que submetem alguns povos como os que vivem nas cidades, os denominados “não-aldeados” estereotipando-os com dizeres que não são indígenas por não viverem na floresta ou em alguma aldeia, como também, o fato de alguns indígenas utilizarem as tecnologias como celulares, computadores, internet no ciberespaço, e etc, em alguns casos, é observado que algumas etnias promovem o preconceito com indígenas que usam esses objetos tidos como característicos do mundo da cidade. Assim, é preciso a partir dessas visões introduzir um olhar de que os indígenas não perderão sua identidade pelo fato de adentrarem o mundo da cidade, da universidade, da política, da administração e do trabalho em locais que não sejam dentro dos territórios de cada povo. Como maneira de exemplificar, atualmente, muitos indígenas e/ou etnias, povos tem construindo páginas no facebook, twitter de debate, diálogo e exposição sobre os problemas, festas, crenças, danças, ou seja, cultura em geral no ciberespaço que é o chamado espaço virtual da rede de computadores mundo afora, e utilizam esse espaço para a atuação como ativistas em prol da luta por uma causa em comum, é o chamado “Ciberativismo” como afirma a autora Nair Medeiros:

O uso de novas tecnologias da comunicação e da informação pelos ativistas de causas diversas. Em seu momento inicial, quando a Internet representava apenas um espaço de comunicação, sua ação se dava nas trocas de mensagens de textos nos chamados grupos de discussão na usenet<sup>14</sup> e nas BBSs<sup>15</sup>. Com a criação e expansão da web<sup>16</sup>, surgem os primeiros sites de apoio a causas ativistas, protestos organizados pela rede (MEDEIROS, 2023 p.63-64).

Logo, os indígenas como observamos estão adentrando cada vez mais o mundo exterior ao seu território, ou aquele que deveria ser sua terra, sua moradia já que muitas etnias não possuem suas terras asseguradas pelo reconhecimento por parte do Estado. O ciberespaço se demonstra como um espaço importante de luta e debate sobre as principais pautas de emancipação dos indígenas, assim, dentro desse entendimento, o papel da escola é fundamental para promover uma visão contrária a aquela ensinada desde cedo para as crianças e jovens alicerçada na ideia dos indígenas como inferiores, e sim, partir de uma visão integradora, colaborativa e crítica da realidade vivenciada pelos povos originário no mundo contemporâneo, e em especial, no Brasil.

Assim sendo, o professor tem grande importância para a mediação dos debates com os alunos, e a Geografia, se torna uma disciplina muito importante por abarcar a cultura, o território e a formação do povo no nosso país.

## **As novas abordagens sobre os povos indígenas nas aulas de Geografia**

A luta pelos direitos relacionados aos povos indígenas começa tendo como palco de conflitos o território, conceito extremamente importante nas discussões que envolvem a ciência geográfica. O território é na sua definição mais simples, uma área delimitada no espaço por relações de poder, poder que sempre foi atribuído na história de formação do Brasil colonial na figura dos “colonizadores” que prefiro aqui denominar de invasores. Muitos indígenas ou etnias possuem uma estreita relação com a terra, esta que provém o seu sustento, onde sua ligação é mais do que uma área do espaço, uma formação geológica ou da pedogênese, é acima de tudo, associado ao sagrado, ao espiritual. O território em si, no sentido denotativo do termo, para muitos indígenas não existe em seu vocabulário, língua, como muitos outros conceitos estudados em Geografia. O território para os indígenas muitas vezes se refere a ideia de todo um espaço onde seus recursos estão disponíveis, sua cultura pode ser vivencia-

da e perpetuada para todas as gerações como podemos observar adiante:

Os elementos que marcam a territorialidade indígena são os vínculos afetivos com o seu território, esse sentimento de pertença de um com o outro (relação índio e terra mãe) explica o sentido de dar a sua vida pela sua terra. O uso social que dá ao território numa lógica contrária do sentido capitalista que vê o território como mercadoria. E a forma de proteger seu território, [...], diferentemente do olhar capitalista, para os povos indígenas o território não tem valor de mercado, mas sim valor de uso – coletivamente – e o espaço é o “local” de possibilidades (ELOY AMADO, 2014, p.67-68).

Deste modo, o território para muitas etnias indígenas advém de uma relação mais subjetiva e ao mesmo tempo concreta, a partir de laços “afetivos” que no contexto geográfico se assemelha mais a categoria do lugar, assim sendo, como produzir materiais didáticos que expõem uma realidade mais próxima possível das vivências dos indígenas no Brasil? Como produzir recursos que não desqualificam e estereotipam os povos originários? Como os professores desse país devem trabalhar os temas relacionados aos povos tradicionais e em especial, os povos indígenas, ou seja, essa abordagem deve ser a mesma a qual já trabalhamos dentro da sala de aula? De fato, são indagações que foram discutidas e debatidas intensamente na disciplina durante esse primeiro semestre do ano de dois mil e vinte três em que pudemos desvendar e vislumbrar um ensino de Geografia diferente na sala de aula.

Assim, prefiro aqui elencar alguns pontos que acredito serem essenciais para essa mudança no modo de ensinar e nas abordagens no que se refere aos indígenas nas aulas de Geografia:

- 1 – Primeiramente são necessários o conhecimento e as informações sobre as etnias que o material didático da escola em que leciona citam, e/ou outras etnias que o professor gostaria de trabalhar e levar os alunos a conhecer;
- 2 – Buscar referências, leis, notícias, reportagens (áudio/visuais) sobre os povos originários com o intuito de se informar a respeito das abordagens

que o livro didático está divulgando para desmitificar ou reafirmar como falsa ou verdadeira as informações. Nesse ponto, indico um site<sup>2</sup> que promove o diálogo entre os indígenas, além de inúmeras informações sobre diversas etnias do Brasil.

3 – Debater e dialogar com os seus alunos as abordagens do material didático confrontando com as informações pesquisadas por eles.

4 – Produzir materiais a partir de todo o aprendizado adquirido de modo a complementar e/ou substituir as informações trazidas pelo material trabalhado na escola.

5 – Por último, reproduzir em forma de manifesto, debates, notícias, artes, teatro, e demais atividades artísticas com o maior número de pessoas como os indígenas preferem ser chamados, como realmente vivem, as lutas pelo reconhecimento de suas terras a partir de uma visão anticolonialista.

Essas etapas ou indicações de condução que o professor atualmente deve exercer ou seguir para um conhecimento mais aprofundado e crítico em relação aos indígenas, são somente alguns pontos que o autor deseja trabalhar a partir de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina realizada. Nesse sentido, a mediação do professor na condução das atividades propostas é de extrema importância, pois, nesse primeiro contato do aluno com o universo indígena ainda é um processo marcado pelos preconceitos e estereótipos, que não são de culpa dos alunos e professores, mas como já salientamos aqui, parte de uma visão de mundo colonialista e eurocêntrica que foi sendo construída ao longo da educação e escolarização dos mesmos.

Assim sendo, o professor tem um papel chave nesse processo, pois a condução, intervenção direcionamento e proposição da pesquisa parte desse sujeito em relação aos outros sujeitos, os alunos, assim a postura do professor

---

<sup>2</sup> <https://pib.socioambiental.org/> - Site com informações de diversas etnias do Brasil, bem como políticas indigenistas, demarcação de terras, direitos indígenas, Iniciativas indígenas, etc.

deve ser de auxiliar os seus alunos na mudança de paradigma e construção de um novo conceito, olhar e crítica sobre os povos indígenas e os conflitos existentes. Deste modo, o papel do professor deve ser de:

[...], ao ensinar um conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever substantividade do conteúdo para que o aluno fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 1996, p. 118).

Esse deve ser o modo com que o ensino de Geografia deve ser conduzido pelo professor em suas aulas sobre quaisquer assuntos e temas da ciência geográfico, e sobretudo, sobre os povos indígenas a quem é referido nesse texto. É preciso antes de tudo, que o professor ofereça o máximo de recursos para que o aluno esteja informado como indicação de livros, sites e espaços que trabalhem a temática indígena nas proximidades que vivem seus alunos, e diante de todas as informações e a mediação do educador ele construa sua crítica e a compreensão do objeto de estudo como afirma Freire. A Geografia é uma das ciências existentes que permite além dos conhecimentos adquiridos pelas informações populares e acadêmicas, confrontá-las com as experiências do cotidiano dos alunos, que muitas vezes, mesmo tendo exceções, reforçam a caricatura do indígena com suas vestimentas tradicionais, pinturas, dentre outros adereços, ou seja, a ideia que o indígena faz parte do imaginário da sociedade, e que deve ser lembrado somente no “dia do índio” reforçando essas características. Entretanto, o ensino de Geografia que buscamos enfatizar, é o ensino centrado na criticidade que buscar indagar, propor, questionar, reconstruir essas visões, por conseguinte, procurar caminhos que desenvolvam uma reflexão emancipatória dos indígenas por meio do conhecimento não somente dessas características culturais que são importantes, mas também, levar os alunos a pensar, que os indígenas vivenciam uma “invisibilidade” em vários espaços na sociedade, sejam, na política, na administração, nas univer-

sidades, e que é preciso que haja representantes indígenas que busquem lutar pelos direitos enquanto cidadãos do Brasil.

Também é necessário que dentro da sala de aula, os alunos possam conhecer que existem indígenas não aldeados vivendo nas cidades por meio de atividade de campo que confrontam os alunos com a realidade vivida por esses indígenas conhecendo assim sua cultura enquanto cidadãos da cidade, da mesma maneira que, indígenas que utilizam cada vez mais as redes sociais como foi relatado no início do texto, utilizando tecnologias, e que segundo essa visão, os mesmos não deixam de pertencer a determinada etnia, somente demonstram que muitos indígenas tem ocupado espaços novos de luta. Uma notícia desse ano de 2023 reforça que os indígenas tem utilizado os recursos tecnológicos para defender seus territórios como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1 – Reportagem sobre o uso de tecnologias por indígenas do Acre.

Home » Matérias » Comunidades indígenas no Acre utilizam drones e aplicativos de celular para monitorar seus territórios

MATÉRIAS

## Comunidades indígenas no Acre utilizam drones e aplicativos de celular para monitorar seus territórios

Sistema foi criado pela Conservação Internacional (CI-Brasil) em parceria com os povos Yawanawá e Ashaninka



By Convidado Especial – 22/04/2023 – Updated: 07/06/2023 4 Mins Read

Fonte: Startupi, 2023.

Nessa reportagem, os indígenas do estado do Acre, região norte do Brasil, utilizam tecnologias como drone e celulares para monitorar áreas de desmatamento e queimadas, mostrando que o uso de tecnologias pelos indígenas

contribui para a inserção dos mesmos no mundo digital, e que assim sendo, eles não perdem sua identidade cultural, em outras palavras, não é da forma que nos vestimos, o que fazemos, ou no lugar que estou vivendo, que a essência, a identidade, deixará de existir, se perderá, como é relatado e estereotipado, ou seja, uma descrição imposta por uma parcela da sociedade que rotula, impõe certas características descritivas e/ou que desqualificam suas atividades, assim, para muitas pessoas na sociedade, existem rótulos dizendo que “o indígena deixou de ser índio quando utiliza tecnologia”, como podemos observar abaixo:

Entre o discurso da inovação que produz um imaginário do novo como sucesso e do velho como fracasso, o sujeito indígena é ainda atravessado pelo discurso que afirma, como já vimos, que se deixou “corromper”, perdeu a “pureza” ao incorporar elementos, no caso a tecnologia, da cultura do não indígena e que, por isso, “não é mais índio” (MEDEIROS, 2023, p.49).

Logo, essas visões descritas pelo autor acima estão presentes em muitos espaços da sociedade, como também, entre algumas povos que são resistentes a aceitação de indígenas adentrarem o mundo das tecnologias e inovações do mundo contemporâneo propõe, “[...], que o uso das tecnologias digitais por indígenas de diferentes povos do Brasil ocorre em um contexto de tensão entre a tradição e a inovação” (MEDEIROS, 2023, p. 49), assim, sempre é relevante analisar cada caso separado, existem muitas etnias diferentes, com pensamentos, culturas e formas de ver o mundo exterior com perspectivas distintas, sendo assim, é preciso respeitar cada cultura.

Isto posto, algumas reportagens podem contribuir com a mediação do professor nas aulas de Geografia o desenvolvimento de novos olhares dos alunos em relação aos indígenas. Antes de tudo, estudar sobre os povos originários é atribuir novos significados e entendimentos não consolidados ao longo da construção dos saberes nas escolas e no cotidiano de cada indivíduo, e reaprender é necessário para a convivência entre as diferentes culturas existentes no nosso país.

## **Considerações finais**

A Geografia é sem dúvida por assim dizer, uma ciência que vive das transformações do espaço geográfico, e das metamorfoses da sociedade que utiliza dos recursos para o desenvolvimento. Ao tratarmos de assuntos tão diversos, é preciso refletir e debater para construir, desconstruir e reconstruir novos olhares sobre diversos temas que afloram cada vez mais os debates na universidade e na sociedade como um todo.

Todavia, sabemos que debater sobre os povos indígenas exige conhecimentos que vão além dos saberes construídos na escola, na sociedade e na universidade, deste modo, o ideal seria que os próprios indígenas estivessem como protagonistas na busca pela ascensão aos espaços de luta por seus direitos, seria necessário que os indígenas atuassem na construção dos materiais didáticos trabalhados na sala de aula ilustrando seus problemas e suas culturas a partir desses olhares de vivência, e também, seria necessário que tivéssemos professores indígenas trabalhando nas escolas do país.

Portanto, a participação dos indígenas na política, nas discussões de uma educação indígena tem adentrado a universidade por meio de mesas redondas, palestras, compartilhamento de experiências, como também, por meio da atuação como agentes sociais lutando pelo reconhecimento e emancipação desde a Constituição de 1988. Logo, é preciso que cada passo seja motivo de conquista na luta por seus direitos, e essa disciplina, ao falar cada vez mais em prol dos povos indígenas contribui cada vez mais para que possamos dar voz a esses povos tão importantes na formação cultural do nosso povo, e do nosso país.

## **Referências**

ELOY AMADO, Luis Henrique. **Poké'ixa ûti o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local.** / Luis Henrique Eloy Amado; orientação Josemar Campos Maciel, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15059-dissertacao-eloy-versao-final.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MEDEIROS, Nair Cristina Carlos de. **Indígenas no ciberespaço: territórios e discursos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 174p.

PRINTES, Rafaela Biehl. **Presença indígena nos livros didáticos de Geografia.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014

**Comunidades indígenas no Acre utilizam drones e aplicativos de celular para monitorar seus territórios.** Startupi, 22/04/2023, atualizada em 07/06/2023. Disponível em:< <https://startupi.com.br/comunidades-indigenas-utilizam-drones/>>.



## **GEOTECNOLOGIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO GOOGLE EARTH E O DO GOOGLE MAPS NAS AULAS DE CAMPO**

*Douglas Vidal Costa*

*Nathália Rocha Morais*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-360-4**

### **Introdução**

As transformações pelas quais passa a sociedade nas últimas décadas demarcam o acelerado avanço da tecnologia na medida em que esta tem se feito uma constante nos mais distintos espaços, inclusive no contexto educacional. A difusão da tecnologia é uma das características da sociedade contemporânea, e solicita solicitar dos sujeitos o pleno domínio dos recursos disponibilizados no sentido de sua inserção efetiva na sociedade diante das novas demandas postas.

Compreendendo que a educação se apresenta como fundamental ao desenvolvimento de um processo de formação integral dos sujeitos e voltado para solucionar as problemáticas enfrentadas no cotidiano, a escola emerge como ambiente propício para discutir e incorporar criticamente essas transformações.

Associadamente a esse entendimento é importante destacar que, entre os conhecimentos abordados no espaço escolar, o conhecimento geográfico possibilita aos alunos construir um olhar crítico acerca do mundo, uma vez que esta ciência possui como objeto de estudo as relações sociais que se processam no espaço geográfico nas diferentes escalas de análise.

Considerando o papel desempenhado pelo saber geográfico, torna-se importante dar relevo à inserção das geotecnologias como instrumentos que, conjuntamente ao aporte teórico, possibilitam o acesso a informações que enriquecem as análises realizadas acerca do espaço geográfico e das dinâmicas que nele se desdobram.

Para Zaidan (2017, p. 198), as geotecnologias comparecem no contexto educacional como “um conjunto de tecnologias para coleta, armazenamento, edição, processamento, análise e disponibilização de dados e informações com referência espacial geográfica”. Entre os recursos tecnológicos mais utilizados podem ser mencionados o Google Meet, Google Forms, Padlet, Google Maps, Google Earth entre outros.

As práticas educacionais devem ser fundamentadas e desenvolvidas de forma conectada à realidade viabilizando a internacionalização desse contexto multiescalar, que alcançou um alto nível de inter-relação com os elementos do cotidiano. Este fato permite afirmar que o sistema educacional não terá condições de cumprir o seu papel se estiver alheio às transformações atuais que envolvem, entre outros elementos, o avanço da tecnologia e a utilização de seus múltiplos recursos uma vez que, de acordo com Milton Santos (2004), “a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica”.

A partir do exposto, o questionamento central que direciona este estudo é: como o uso das geotecnologias pode auxiliar na realização de aulas e de estudos de campo na disciplina de geografia?

Desse modo, este texto tem como objetivo apresentar experiências do uso das geotecnologias Google Earth e Google Maps nas aulas de geografia em uma turma de 1º série do ensino médio de uma escola privada de Campina Grande/PB. Saliente-se que o campo de pesquisa delimitado considera o intuito de refletir sobre as possibilidades e contribuições do uso dos recursos tecnológicos

mencionados, não buscando focalizar o olhar para os impasses enfrentados por docentes quanto ao uso de tais ferramentas como ocorre, por exemplo, na realidade de docentes com dificuldades no manejo das tecnologias e da ausência de infraestrutura disponibilizada em escolas públicas.

O estudo possui natureza qualitativa e foi desenvolvido como parte do componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. Como procedimentos metodológicos conta-se com a abordagem de conteúdos por meio de aulas dialogadas, realização de grupos de discussão, uso do Google Earth e Google Maps que auxiliaram nos estudos de campo efetivados ao longo da disciplina.

O trabalho se encontra estruturado em três partes: na primeira parte a reflexão é direcionada para a importância dos estudos de campo como potentes recursos metodológicos para o ensino de geografia; em seguida discute-se o papel dos recursos tecnológicos no ensino geografia e como estes podem contribuir com os estudos de campo, na terceira parte são apresentadas as experiências de estudo de campo realizadas e que contaram com a contribuição do uso dos recursos geotecnológicos Google Maps e Google Earth.

Através da pesquisa verifica-se o aumento do interesse dos alunos com relação a aquisição dos conhecimentos geográficos, pois a partir da articulação dos conteúdos com a realidade deles e o uso das tecnologias os estudantes passaram a enxergar maior aplicabilidade para o que era visto em sala de aula. No que se relaciona ao trabalho docente cabe destacar as múltiplas possibilidades que se colocam a partir da utilização dos aparatos tecnológicos facilitando o cotidiano e o engajamento junto aos alunos. Ademais, não se pode deixar de mencionar a necessidade de refletir acerca da inserção efetiva desses recursos na realidade educacional, seja ela pública ou privada.

## **A Importância dos Estudos de Campo como Metodologia para o Ensino de Geografia**

Um dos desafios frequentemente enfrentados pelos professores de Geografia em seu cotidiano de trabalho se relaciona de modo direto à maneira como os estudantes compreendem os conhecimentos desta área do saber: como algo totalmente abstrato, sem razão de ser, cansativo, desinteressante e dissociado das demais áreas do conhecimento. Muitos são os adjetivos atribuídos por eles à disciplina e que, de certa forma, explicam a maneira como eles lidam com ela entre as demais disciplinas que constituem o currículo escolar.

Nesse sentido, as discussões relacionadas ao como atribuir maior significado aos conteúdos geográficos representam uma constante em pesquisas e debates promovidos em torno do ensino de Geografia. De acordo com Sanches e Pontuscka (2009), um dos caminhos possíveis para amenizar esta problemática são as propostas pautadas no estudo do meio que consistem em “[...] um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para os alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar”.

Ao destacar o caráter interdisciplinar desse tipo de metodologia coloca-se em relevo sua capacidade de promover forte articulação entre os campos do ensino e da pesquisa, os quais não devem ser compreendidos de forma dissociada no processo ensino-aprendizagem em qualquer dos níveis formativos, uma vez que contribuem diretamente para uma formação mais consistente seja ela na educação básica, formação inicial ou continuada.

Segundo Pontuschka et. al. (2007), como prática de ensino interdisciplinar cabe também ressaltar a natureza integradora dos estudos de campo, esta evidenciada a partir da possibilidade de planejamento e realização de modo a atender aos objetivos de mais de uma área do conhecimento sem, no entanto, secundarizar as potenciais análises nas áreas particulares de cada saber.

Embora não se constituam enquanto prática recente, os estudos de campo adquiriram força no contexto do ensino a partir de um discurso apoiado na necessidade da aproximação com a vida prática. Ao observar a história da educação é possível identificar a valorização prática pedagógica, que na realidade brasileira ganha maior notoriedade por volta dos anos de 1960 no bojo do movimento da Escola Nova assentada na defesa de um modelo educacional firmado na construção de uma perspectiva crítica acerca do meio no qual o aluno está inserido.

No âmbito da Geografia, os estudos do meio representam uma prática que acompanha esta área do conhecimento desde seu período clássico, caracterizado pela observação e descrição das formas espaciais circunscritas às escalas do local e regional como se fossem unas. A partir da evolução dos contextos socioespaciais e de sua dinamicidade, estas definições e práticas já não atendiam a uma análise ampla e que contemplasse a necessária perspectiva da multiescalaridade, olhar que proporciona relacionar os fenômenos geográficos e seus impactos a partir das várias escalas de análise. Nesse sentido, os estudos do meio tendem a acompanhar tais transformações, passando a incluir em sua realização a análise dos movimentos espaciais e temporais postos no espaço geográfico bem como o uso de recursos diversificados, a exemplo das geotecnologias.

Destaque-se que, por se tratar de uma perspectiva de abordagem dos conteúdos que abre caminhos para a compreensão mais clara acerca de fenômenos geográficos de múltiplas ordens, os estudos do meio enfrentaram dificuldades ao longo da história. No Brasil o período militar fez com que este tipo de prática pedagógica fosse extinta pelo fato de, conforme Pontuschka (2004), representar uma proposta de trabalho interdisciplinar que poderia se constituir como ameaça aos interesses político-institucionais deste recorte temporal, sendo tais práticas tratadas como verdadeiras “temeridades”. Esse cenário se transforma com a redemocratização do país, e os estudos do meio voltam a compor a agenda da educação básica a partir de suas contribuições positivas para o processo de ensino.

Esse tipo de estudo possibilita a articulação entre o que é trabalhado em sala de aula acerca de determinado conteúdo e a realidade concreta, na qual é possível observar o fenômeno abordado teoricamente na prática, atribuindo a ele maior significado sob o olhar dos estudantes. Nessa linha de pensamento, Lacoste (2006) afirma que o estudo de campo não se constitui como simplório empirismo, mas que deve ser articulado ao arcabouço teórico adequado para que se alcancem os objetivos previamente delimitados para a atividade.

Contrariamente ao proposto pelo modelo de ensino tradicional, ao idealizar, organizar e realizar um estudo do meio o professor apropria-se de uma prática apoiada na perspectiva crítica, de compreensão real dos fenômenos postos em sociedade possibilitando aos seus alunos passos em direção à autonomia tão discutida e almejada no âmbito da disciplina de Geografia e da formação básica a medida que se parte da articulação entre ensino e pesquisa, bem como das possíveis parcerias com outras áreas do conhecimento. Para além disso, o professor adquire um repertório prático que possibilita a ele estabelecer, mesmo no espaço de sala de aula, múltiplas articulações capazes de contribuir positivamente como o processo de aprendizagem dos conteúdos propostos. Dessa maneira, pode-se afirmar a existência da valorização intelectual de professores e alunos no sentido da aquisição e construção dos conhecimentos geográficos.

Para Sanches e Pontuschka (2009) os estudos do meio possuem sua importância na prática docente na medida em que viabilizam a ação direta do professor na organização das atividades e nas correlações estabelecidas entre teoria e prática fazendo com que, dessa maneira, o docente não figure apenas como um reproduzidor de currículos, mas sim como alguém capaz de atentar às reais necessidades de aprendizagem de seus alunos e promover oportunidades para que esta se efetive de maneira contrária aos moldes de um ensino pautado na memorização, na homogeneização e na valorização de práticas acríticas.

Para os alunos, sob a perspectiva geográfica, a realização dos estudos do meio possibilita o aprofundamento da compreensão dos fenômenos socioespa-

ciais a partir de elementos como a descrição, comparação, aproximação e explicação, não devendo ser percebidos apenas como uma simplória oportunidade de sair do espaço de sala de aula, já que através deles podem ser desveladas as problemáticas postas pelas diferentes paisagens e dinâmicas observadas na sociedade.

Nesse sentido, ao refletir sobre os estudos do meio como uma metodologia interdisciplinar no ensino de Geografia é importante que tais práticas não sejam reduzidas a simples “passeios” perdendo, assim, sua real importância formativa para professores e alunos. Para que se evite este equívoco é fundamental que as atividades de campo sejam realizadas diante de um planejamento coerente e o mais assertivo possível.

Ademais, é necessário ressaltar que, apesar de se tratar de uma valiosa prática interdisciplinar, quando utilizados no ensino de Geografia os estudos do meio devem ser planejados e realizados a partir da definição clara e precisa de objetivos coerentes à disciplina bem como aos conteúdos a serem abordados durante a atividade, sendo estes objetivos também discutidos e bem esclarecidos previamente com os alunos. Logo, tão importante quanto a efetivação desta prática, se constituem como primordiais para seu êxito os momentos de apoio em sala de aula antes e após sua realização assim como, sempre que possível, a utilização de recursos tecnológicos no intuito de mapear as áreas a serem estudadas e obter informações que poderão se tornar objeto de reflexão e discussão durante a realização do estudo de campo.

## **As Contribuições do uso das Geotecnologias para o Ensino de Geografia**

Durante a Guerra Fria, época de confronto ideológico das grandes potências (Estados Unidos e União Soviética), houve um investimento massivo na inovação de tecnologias que pudesse ajudar os países a possuírem um domínio de poder maior. Em 1973 por exemplo, iniciou-se uma série de tes-

tagens com o que viria a ser o *Global Positioning System* (GPS), desenvolvido pelo departamento de defesa dos EUA. Esse mesmo sistema nos permite saber a localização exata de pessoas ou locais, através dele foram criados vários outros aplicativos como o Uber e o Ifood, que utilizam a localização para entregas de comida e corridas de carro e moto.

Esse avanço tecnológico proporciona também uma maior interação nas aulas de Geografia através das Geotecnologias, que para Rosa (2005, p. 81)

[...] são o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informação com referência geográfica. As Geotecnologias são compostas por soluções em hardware, software e peopleware que juntas constituem poderosas ferramentas para tomada de decisão. Dentre as Geotecnologias podemos destacar: sistemas de informação geográfica, Cartografia Digital, Sensoriamento Remoto, sistema de posicionamento global e a topografia georeferenciada.

Alguns exemplos que podemos citar são *Google Maps* e o *Google Earth*, programas desenvolvidos pela empresa Google com o intuito de apresentar um modelo tridimensional do globo através de imagens de satélites obtidas de várias fontes diferentes. Para Audino et al (2005) as utilizações dessas geotecnologias no ensino de Geografia permitem a docentes e discentes:

- Observar patrimônios culturais, religiosos e históricos. Assim como casas e edifícios;
- Observar a Terra em três dimensões;
- Conhecer as coordenadas de qualquer ponto da Terra.
- Selecionar um lugar específica aproximar deste a atmosfera em diferentes alturas, menor a altura maior os detalhes;
- Medir distâncias.
- Observar cidades de distintos países, irem de um país a outro, de um continente a outro, cruzar oceanos, desertos e selvas;
- Conhecer os nomes dos países, suas cidades principais, população, mares, lagos, rios, vulcões, acidentes geográficos mais importantes;

- Ver em perspectiva a visualização dos territórios;
- Visualizar meridianos, paralelos e trópicos;

Ao considerar as possibilidades mencionadas acima o docente tem a oportunidade de ressignificar o ensino de Geografia, visto por muitos como tradicionalista e mnemônico. O uso adequado dos recursos tecnológicos pode fazer com que os alunos possam viajar o mundo sem sair da sala de aula, construindo um aprendizado mais significativo e construtivo.

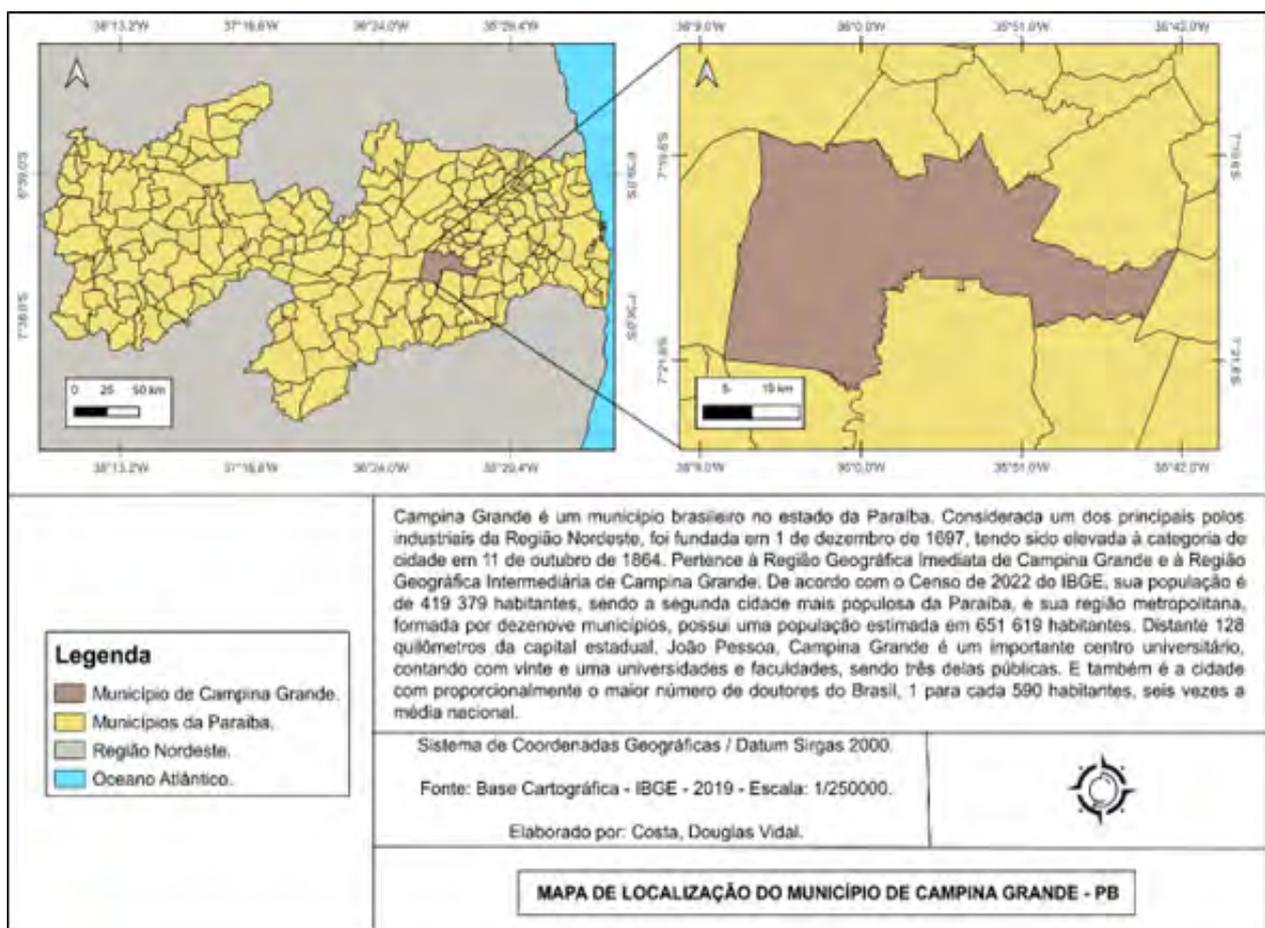
Para os estudos de campo essas tecnologias podem ser usadas para uma análise prévia do local a ser visitado, levantamento do tipo do solo, de rocha, quais rios constituem a bacia hidrográfica inserida no lugar, o relevo observado e os potenciais problemas ambientais daquela área. Com as Geotecnologias podemos observar de maneira mais precisa limites territoriais e, a partir deles, compreender outros fatores de ordem social e econômica.

Para Azambuja (2012) é no trabalho de campo onde conseguirmos captar informações por escrito e registrar tudo através de fotografias. Mas, se conseguíssemos fazer isto na própria sala de aula com as geotecnologias, podemos fazer uma comparação crítica com aquilo que os programas nos oferecem comparado ao real.

## **Resultados e Discussão**

As atividades foram realizadas em uma turma de 1º série do ensino médio da Escola Habilis, na Rua Epaminondas Macaxeira, 330 - Jardim Tavares, Campina Grande/PB (Figura 01). Destaque-se que existem duas unidades escolares, e que este relato se refere à Unidade I que oferta a etapa do ensino médio.

## Mapa 01 - Localização do município de Campina Grande – PB.



Fonte: IBGE, 2019 (alterado por Costa, Douglas)

A turma era composta por 35 alunos que assistiam aulas de geografia duas vezes por semana, com duração de 50min cada aula. A Fig. 02 representa um estudo de campo realizado corresponde a um estudo de campo realizado no município de Cabaceiras-PB que está a 180Km da capital João Pessoa, localizada na região imediata de Campina Grande-PB, no Lajedo de Pai Mateus.

**Figura 02 - Estudo de campo realizado em Cabaceiras-PB com a turma do 1º ano médio.**



Fonte: acervo do autor (2023).

Tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a 1ª série do ensino médio possui conteúdos voltados a temáticas referentes aos conceitos geográficos, aos temas da geografia física e da cartografia. Considerando esse documento curricular as aulas foram planejadas e realizadas de modo a atender o que se coloca para a série havendo, concomitante a isso, a articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola.

As aulas seguiram de maneira expositiva dialogada com o uso da lousa para explicação e correção de exercícios, o uso do notebook e Datashow se fizeram importantes, como também a gamificação através de jogos como o Kahoot, que se faz como grande aliado do docente, tendo como público uma geração cercada pela tecnologia.

Ainda associados às tecnologias foram apresentados dois recursos em sala de aula, os quais seriam oportunamente utilizados para os estudos de campo: o Google Maps e o Google Earth.

Em sala de aula os alunos foram divididos em grupos, cada grupo ficou com um tema referente à geografia tais como tipo de solo, hidrologia, tipos

de rochas, agentes exógenos do relevo. Após a divisão de grupos e temas, os estudantes foram orientados a realizar uma pesquisa com base na realidade do município e do tema sorteado através do Google Earth e retiraram imagens do Google Maps para comprovação dos fatos. As pesquisas foram apresentadas e efetivaram o objetivo que foi ir para o campo conhecendo o lócus da pesquisa.

Seguindo o planejamento e após os momentos em sala de aula, houve a realização de um estudo de campo o objetivo da atividade foi ver os conteúdos programáticos para a primeira série do ensino médio de forma palpável, em Cabaceiras conseguimos efetivar este objetivo, analisando todos os processos da geografia física nas rochas e lajedos encontrados e a importância da criação de Unidades de Conservação (UC's).

A cidade está na antiga regionalização conhecida como Cariri Oriental caracterizada por seu clima semiárido, se destaca pela criação de caprinos, fato que se evidencia regionalmente pela realização da “Festa do Bode Rei” que acontece todos os anos no mês de junho e tem ganhado grande notoriedade no estado.

O cenário nordestino também é frequentemente utilizado para a gravação de filmes e minisséries, o mais conhecido é o filme “Alto da Compadecida”. Quando a aula de campo foi realizada a cidade estava sendo palco das gravações da série “Cangaço Novo”. O município hoje é conhecido internacionalmente, o que fortalece o turismo recebendo o carinhoso título de “Roliúde Nordestina”.

Antes da efetivação do roteiro estabelecido para o estudo de campo foi realizado o mapeamento dos principais pontos a serem visitados durante a viagem. Para tanto o recurso utilizado foi o Google Earth, com ele podemos visitar cada ponto, mostrar todas as partes do município (até aquelas que não poderíamos visitar), analisar o problema de enchente que acomete a zona urbana por estar situada dentro do leito do rio Taperoá e comprovar que o motivo de Cabaceiras estar situada no Cariri paraibano.

A primeira parada foi em frente ao letreiro “Roliúde Nordestina”, um ponto turístico da cidade. A importância deste título para o fortalecimento do turismo no município foi ressaltada, mostrando aos alunos que a cidade possui um potente produto turístico que, junto a boa infraestrutura oferecida, tem atraído turistas ao município.

**Figura 03- Turma em frente ao letreiro “Roliúde Nordestina”**



Fonte: acervo do autor (2023).

A segunda parada foi o museu da cidade “Museu Histórico-Cultural Cariris Paraibanos”. Neste espaço se concentram elementos relacionados à história de formação do município, a exemplo de fósseis que foram encontrados e a produção artesã realizada através do couro do bode. A turma foi recepcionada por uma professora que trabalha no local e que compartilhou conosco os conhecimentos sobre Cabaceiras.

**Figura 04- Artes expostas no “Museu Histórico-Cultural Cariris Paraibanos”**



Fonte: acervo do autor (2023).

A terceira parada foi realizada na Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário, igreja muito famosa, pois nela onde foram gravadas as cenas finais do filme “Alto da Compadecida” conhecido internacionalmente. A visita possibilitou a aproximação com a riqueza sociocultural, deixando os alunos empolgados e bastante envolvidos com as análises geográficas propostas que contemplaram a categoria lugar e a perspectiva dialética dos acontecimentos.

**Figura 05- Alunos na Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição e São Bento, Cabaceiras/PB.**



Fonte: acervo do autor (2023).

Após finalizar as abordagens na igreja, a parada foi para o almoço aconteceu no Hotel Fazenda Pai Mateus localizado na zona rural de Cabaceiras/PB.

Nas proximidades do lajedo, a visita à Pedra Saca de Lã fez parte do roteiro do estudo de campo. A rocha ganha este nome por ser um aglomerado de pequenas rochas organizadas uma em cima da outra, lembrando os sacos de algodão e os tropeiros da Borborema que passavam pelo local décadas passadas.

**Figura 06- Visita com a turma à Pedra Saca de Lã, Cabaceiras/PB.**



Fonte: acervo do autor (2023).

Na visitação a Saca de Lã e ao Lajedo Pai Mateus foi possível ver na prática as formações rochosas magmáticas graníticas, diferenciar as intrusivas das extrusivas e ainda o fenômeno de intemperismo que se destaca nas rochas do semiárido por causa da diferença de temperatura entre o dia e a noite.

Foi possível analisar também o tipo de solo, clima e como a população consegue se adaptar ao local. Durante parte da trilha contamos com a presença de um guia turístico que contribuiu de maneira satisfatória para o processo de aprendizagem dos discentes.

Como último local visitado a turma foi levada ao famoso Lajedo Pai Mateus, que recebe este nome segundo histórias locais porque a rocha que tem seu interior em formato de “capacete” serviu por muito tempo de morada para um senhor curandeiro.

O Lajedo Pai Mateus é uma elevação rochosa de 1,5 km<sup>2</sup>, no formato de um “prato de sopa” invertido, sobre a qual estão dispostos mais de 100 imensos blocos arredondados de granito, formando uma das paisagens bonitas e atrativas do cariri paraibano (Figura 07).

Os alunos puderam observar, além dos aspectos físico-naturais, os animais que habitavam o lajedo como o Mocó, o Preá, que são espécies características do nosso bioma e que se alimentam e usam como moradia espécies vegetais endêmicas da caatinga.

**Figura 07- Turma no Lajedo Pai Mateus**



Fonte: acervo do autor (2023).

A realização deste estudo de campo tornou os estudantes agentes ativos do processo de aprendizagem que se colocou diante deles de modo concreto. A abordagem sobre questões econômicas, turísticas, do meio ambiente físico e das interações entre homem e natureza, já discutidas em sala de aula, ganharam novo significado com a prática do estudo de campo que permite confirmar a importância desse tipo de prática para as aulas de geografia, bem como a relevância de apoiá-la em um planejamento sistematizado e desenvolvido de modo articulado ao uso das geotecnologias.

## **Conclusão**

A partir da experiência vivenciada com a realização de um estudo de campo foi possível ratificar junto aos alunos a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos, bem como ressaltar o espaço que tem sido ocupado pelo uso da tecnologia nas aulas de geografia, inclusive como recurso que precedeu a prática de campo.

A curiosidade despertada nos alunos quanto ao uso das geotecnologias e demais recursos nas aulas foi motor para que, durante o estudo de campo, os estudantes participassem ativamente do processo ensino-aprendizagem resgatando conhecimentos adquiridos durante as aulas e construindo novos a partir do contato com a realidade em análise.

Logo, as práticas de estudo de campo associadas ao uso das geotecnologias e outros recursos nas aulas de geografia se constitui como fator positivo no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem possibilitando aos alunos ampliar seus horizontes no que se relaciona à disciplina e ao docente refletir e aprimorar sua prática em sala de aula e fora dela.

## **Referências**

AUDINO, Daniel Fagundes; CASSOL, Roberto; GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. Inserção do Google Earth no ensino de Geografia. Brasil, 2005.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul, Florianópolis**, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

LACOSTE, Y. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-92, 2006.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. In.: **Geografia (Londrina)**, v. 18, n. 2, 2009, p. 173-191.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: Vesentini, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004a, p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2004 Goiânia. **Anais ...** Goiânia, GO, 2004b.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia aplicada. Revista do Departamento de Geografia, n. 16, 2005, p. 81 -90. Disponível em: <[http://www.Geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG\\_16/Roberto\\_Rosa.pdf](http://www.Geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_16/Roberto_Rosa.pdf)> Acesso em: 09 abr. 2017

SANTOS, M. **A natureza do espaço; técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

ZAIDAN, R. T.. Geoprocessamento Conceitos e Definições. **Revista de Geografia**, PPGEIO, UFJF, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, (Jul/Dez), p. 195-201, 2017.



## **CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA DIDÁTICA DE OFICINA SOBRE ELEMENTOS DA PAISAGEM: PÃO DE AÇÚCAR**

*Millena Gomes Oliveira*

*Jéssica Antero Melo Babo*

*Ana Claudia Ramos Sacramento*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-360-6**

**Resumo:** Desenvolver o conhecimento sobre os fenômenos geográficos requer a compreensão dos diferentes aspectos da localização, organização e distribuição dos objetos e elementos na paisagem. Desta maneira, para aprender Geografia, precisa-se trazer as dimensões físico-naturais e humanas que transformam e dinamizam a produção do espaço geográfico. Apresentar o Pão de Açúcar como uma materialidade físico-natural e cultural, traz um imaginário de como esta paisagem simboliza uma concepção de forma, estrutura e conteúdo. Sendo assim, o objetivo geral deste texto é mostrar como trabalhar a paisagem e o relevo do Pão de Açúcar, localizado na cidade do Rio de Janeiro, por meio de duas oficinas, para duas faixas etárias distintas: de 5 a 6 anos e de 9 a 10 anos. A oficina foi desenvolvida durante a Colônia de Férias da UERJ-FFP, em julho de 2022. A partir da metodologia da oficina, os estudantes realizaram atividades de observação de imagens, produção de desenhos e a elaboração de maquetes desta paisagem. Conclui-se com as oficinas, que os estudantes compreenderam as diversas maneiras de representar uma paisagem e seus elementos no espaço geográfico, no caso o Pão de Açúcar, na cidade do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Oficina; Paisagem; Relevo; Pão de Açúcar.

## **Introdução**

Aprender Geografia possibilita às pessoas o conhecimento sobre as diferentes dinâmicas do espaço geográfico, sendo elas, físico-naturais e humanas, com suas diversas características, formas, conteúdos e distribuições nos lugares onde elas vivem ou passam. Ao olhar para uma determinada paisagem, devem ser capazes de ler, interpretar e analisar minimamente os elementos e objetos presentes nela, e com isso, saber reconhecê-los.

Em diferentes espaços educativos, pode-se pensar maneiras de desenvolver o conhecimento geográfico para que as pessoas consigam entender a importância dos seus processos, conteúdos e conceitos na vida cotidiana. Dessa maneira, indiferente do espaço de aprendizagem, as pessoas podem ser capazes de pensar geograficamente sobre um determinado assunto, e assim, saber ler e interpretar o espaço geográfico.

Para Callai (2015, p. 224), todos devem aprender sobre formas geográficas as quais estão organizadas e distribuídas em diferentes partes do mundo e que são visíveis, uma vez que suas aparências estão dispostas sobre o espaço geográfico. Por isso, lê-lo é identificar que as paisagens são diferentes e as ações, tanto antrópicas como físico-naturais, mudam as características do relevo. Portanto, todos precisam conhecer sobre o assunto, tendo em vista que todos são impactados diariamente com essas dinâmicas.

Dessa forma, a problemática é: como pensar propostas didáticas que possam articular conceitos e conteúdos geográficos do espaço local para ajudar a pensar o conhecimento escolar?

Assim, o objetivo deste texto é analisar a importância da discussão da proposta didática de oficinas sobre a paisagem e o relevo do Pão de Açúcar, localizado na cidade do Rio de Janeiro, para duas faixas etárias distintas: de 5 a 6 anos e de 9 a 10 anos. Os objetivos específicos são: apresentar a imagem do relevo local; elaborar desenho sobre o relevo local; identificar os tipos de

elementos que compõem essa paisagem e construir uma maquete do relevo, identificando os tipos de cores para o uso nas curvas de nível.

As oficinas em questão foram realizadas durante a Colônia de Férias na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP), em julho de 2022. Elas são promovidas pelo Projeto de Extensão: Oficinas Escolares de Geografia: diferentes ações didáticas (nº 5050) – Departamento de Extensão (DEPEXT-UERJ) e articuladas junto às atividades do Projeto de Pesquisa “Propostas e Materiais didáticos para professores de Geografia do Estado do Rio de Janeiro”, financiado pelo Apoio a Projetos Temáticos no estado do Rio de Janeiro (2022-2026), financiado pela FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e Projeto Universal financiado pelo CNPQ (2022-2025).

Dessa maneira, para Vega e Moraes (2011), o relevo é uma forma apresentada dentro da paisagem e vista como as diferentes rugosidades do terreno, representado a partir da diferença de altura. Este é um elemento da paisagem físico-natural e está arranjado no espaço, a partir de suas diferentes formas, sua evolução, juntamente à interação dos diversos elementos da paisagem físico-natural.

Compreender os conteúdos físico-naturais possibilita pensar o sentido de estudar relevo, bacias hidrográficas, rochas, solos e outros, além de seus processos e suas dinâmicas da escala local - como na escala global, para que eles tenham consciência de que vivem sobre a terra. Assim, ao mostrar uma forma de relevo, o que queremos com isso? Qualquer pessoa precisa apreender que não basta conhecê-la e descrevê-la, como também conhecer sobre a dinâmica do relevo, seu caráter ativo; além de como se dão os seus processos e como isso influencia seu cotidiano.

Conjuntamente, ensinar a respeito da paisagem é vislumbrar a possibilidade de analisar as formas, os conteúdos, as estruturas e as dinâmicas materializadas nos elementos naturais, do mesmo modo que os artificiais (MACIEL;

LIMA, 2012). A paisagem é parte da leitura espacial, visto que ela possibilita ver, observar e ao mesmo tempo, analisar as rugosidades pertencentes a ela. Sendo assim, qualquer pessoa vivencia formas de paisagem e é importante que elas saibam compreendê-las para saber agir sobre elas.

Essas leituras podem ser feitas a partir de diferentes propostas didáticas as quais possibilitam construir o conhecimento, por meio do desenvolvimento de estruturar pedagogicamente os conteúdos, conceitos e processos que permitam ler, interpretar e analisar os fenômenos espacializados nos diferentes lugares. De fato, precisamos criar propostas que sejam possíveis em diferentes faixas etárias, para que seja de fácil identificação e conhecimento, bem como materiais que permitam identificar os principais elementos geográficos de uma paisagem. Desta maneira, as diversas intervenções pedagógicas são necessárias para que ajudem nessa troca de conhecimento.

Para tanto, a proposta didática, desenvolvida a partir de oficinas, com atividades lúdicas realizadas em diferentes etapas, para a construção de um determinado conhecimento (PAVIANI; FONTANA, 2009). As atividades práticas, principalmente quando pode-se manusear e expressar suas opiniões, bem como o que assimilaram durante o processo educativo, por meio de materiais, que são disponibilizados em uma atividade, torna-se um diferencial para que as pessoas de maneira geral, possam apreender um determinado conhecimento. Sendo assim, construir a maquete e desenhos a partir do Pão de Açúcar, que é um patrimônio nacional, se torna um meio pedagógico para a aprendizagem geográfica e cartográfica dos fenômenos que se apresentam nesta paisagem.

## **Proposta didática, aprendizagem significativa e a oficina como metodologia de ensino**

A construção de propostas didáticas com intuito de estruturar o conhecimento é de grande importância dentro do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Candau (2009), o processo ensino-aprendizagem precisa ser compreendido para se pensar a mediação do conhecimento, por meio de estratégias

que viabilizem diferentes formas de aprendizagem, pois elas ajudam a orientar como trabalhar com conceitos, conteúdos, fenômenos e outros elementos para a construção do conhecimento.

Assim, quando se pensa em diferentes espaços, a proposta didática deve permitir que a dinâmica seja lúdica e, ao mesmo tempo, conceitual, para que aqueles envolvidos possam aprender o conteúdo que está sendo ensinado e saber ler e interpretar os fenômenos a sua volta.

Em relação ao desenvolvimento das oficinas didáticas, Silva (2017) ressalta que, “trabalhar com as oficinas possibilita que os estudantes sejam ativos na construção de seu conhecimento, pois eles precisam ser sujeitos de sua aprendizagem” (s.p) Essa é uma metodologia que aproxima a teoria da prática.

Paviani e Fontana (2009) discorrem que a oficina é uma metodologia que contribui para construir conhecimento, com ênfase na ação, sem deixar de trabalhar a base teórica. O que se modifica é a forma da aprendizagem, já que permite ao estudante incorporá-las em suas atividades - o ato de ação e reflexão -, e assim, a articulação de conceitos pode ser potencializada - por meio das atividades em grupos -, a apropriação e construção coletiva de saberes, posto que as oficinas são direcionadas aos estudantes. Para as autoras, qualquer faixa etária pode aprender por meio de oficinas, principalmente quando existe a possibilidade de manusear e expressar suas opiniões e o que assimilaram durante o processo educativo, através do material disponibilizado em uma atividade.

A partir da aprendizagem significativa, as atividades precisam ser planejadas, pensadas, organizadas e refletidas, para que ao serem desenvolvidas em sala de aula ou fora dela, sejam efetivamente para buscar uma ação mais efetiva na aprendizagem significativa. Assim, Moreira e Masini (1982) destacam a partir de Ausubel, que a aprendizagem significativa pode proporcionar sentido para os alunos, pois a linguagem e as propostas precisam ser adaptadas considerando o contexto social e idade deles.

Os autores argumentam que a aprendizagem significativa é uma teoria cognitiva e prezam no processo, pela busca em compreender, mudar, armazenar e usar as informações que estão envolvidas na cognição, tendo como objetivo identificar a estrutura dessa transformação. Além disso, defende-se que esta aprendizagem, para se tornar significativa, precisa estar associada com as práticas vividas pelas pessoas em seu cotidiano.

Pode-se dizer que a aprendizagem significativa depende da estrutura cognitiva e interação social, assim, tornando-se um processo interativo, no qual há uma relação proximal do conhecimento cotidiano da pessoa com o conteúdo.

Em vista disso, a proposta didática de uma oficina busca dialogar com a cognição e a prática vivenciada por aqueles envolvidos na atividade, uma vez que são sujeitos do processo de aprendizagem, com suas características, ações e dinâmicas, criando, então, uma maneira de interagir com o conhecimento.

As oficinas sobre “Elementos da Paisagem: Pão de Açúcar” foram construídas a partir da solicitação de atividades para as crianças pela coordenadora da Colônia de Férias promovida pela UERJ-FFP, no mês de julho. Foi realizada uma atividade lúdica de 50 min durante o período da manhã. A dinâmica foi organizada para que todos os grupos pudessem fazer todas as atividades.

Sendo assim, as atividades para as oficinas foram pensadas para as diferentes faixas etárias, no entanto, por diferentes questões, foram realizadas para dois grupos de 25 crianças de 5 a 6 anos e de 9 a 10 anos. A atividade foi construída por duas estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Geografia da mesma instituição, sendo uma delas bolsista de extensão, sob orientação da professora coordenadora dos projetos. A preocupação foi organizar a atividade para ser realizada em um tempo curto e que as crianças pudessem dialogar o mínimo possível sobre a Representação do Pão de Açúcar como um elemento na paisagem, suas características e funções dentro de um determinado espaço.

A Colônia de Férias surgiu com o objetivo de aproximar a Universidade dos estudantes da Educação Básica e de suas famílias. A escolha por esse tema

se relacionou à facilidade do lugar ser conhecido por todos, um dos cartões postais mundiais, mesmo quem nunca o visitou, já o viu por imagens ou pela televisão - lugar que muitos gostariam de conhecer. Uma paisagem fácil de desenhar e de desenvolver a maquete de relevo.

Para tanto, foram necessários os seguintes materiais: Imagem do Pão de Açúcar, Poema impresso - Pão de Açúcar – Carlos Drummond, EVA (verde escuro, verde claro, bege, amarelo, laranja, vermelho e marrom e preto), cola, lápis, lápis de cor, folhas A4.

Assim, as atividades das oficinas foram desenvolvidas da seguinte maneira:

Quadro 1. Estrutura da Mediação das Oficinas

<b>Atividade</b>	<b>5 a 6 anos</b>	<b>9 a 10 anos</b>
1	Apresentação para a turma.	Apresentação para a turma.
2	Explicação sobre o que é paisagem e sua importância no ensino da Geografia.	Explicação sobre o que é paisagem e sua importância no ensino da Geografia.
3	Distribuição de papel, lápis e lápis de cor para a faixa etária de 5 a 6 anos.	Distribuição das curvas de nível, já recortadas, para os de 9 a 10 anos.
4	Desenvolvimento de desenhos para a faixa etária de 5 a 6 anos.	Desenvolvimento da leitura do poema e as maquetes para crianças de 9 a 10 anos.
5	Explicação para o grupo de 5 a 6 anos, sobre os elementos e objetos existentes nesta paisagem.	Explicação para o grupo de 9 a 10 anos, dos conteúdos sobre curvas de nível e da colorimetria e o relevo de morro local, além da paisagem existente.
6	Finalização	Finalização

Fonte: Oliveira, Babo e Sacramento (2022)

## **Paisagem e o relevo: pensando o Pão de Açúcar**

O fazer geográfico está presente em todas as ações realizadas pelas pessoas independente de onde quer que elas estejam e como estão vendo; localizando, orientando, caminhando por um determinado lugar. A Geografia se faz presente em todos os espaços, por isso seus conceitos, conteúdos, processos e fenômenos estão presentes no espaço geográfico e as pessoas que estão inseridas neles. Dessa forma, elas precisam conhecer, identificar, compreender as paisagens e os objetos expostos na paisagem, quer sejam naturais ou artificiais. Um dos conceitos mais relevantes para a ciência geográfica é o conceito de paisagem, pois é entendida como sistema integrador, composto por elementos sociais, antrópicos e naturais, com pelo menos um fator de caráter heterogêneo contido em uma área.

Ao pensar em uma paisagem, pode-se ter a ideia de que é apenas o que somos capazes de ver. Todavia, não é apenas isso, visto que ela é também as relações que existem entre seus elementos. Por isso, Maciel e Lima (2012) destacam que a dinâmica da paisagem em relação aos elementos naturais, principalmente os ligados a paisagem natural ou a alterada pelo homem, pode ser constituída de diversos componentes, sendo assim, tão importante o conhecimento de seu funcionamento, para compreender como cada um dos componentes se relacionam aos demais.

Bertrand (1972) defende que a paisagem seja pensada a partir de um sistema, por isso, para o autor, ela não é a simples adição de elementos geográficos de qualquer forma; e sim, parte de uma porção do espaço geográfico. “É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. (BERTRAND, 1972, p.141).

Para o autor, as unidades paisagísticas foram definidas, a partir do resultado geral da combinação de diferentes elementos paisagísticos, refletindo na dinâmica do conjunto, na sua fisionomia. Assim, para ele é um tripé: potencial ecológico (geologia, geomorfologia, clima), exploração biológica (vegetação e solo) e ação antrópica, buscando a inter-relação entre cada um dos elementos, assim ressaltando o papel desempenhado por cada um na configuração da paisagem. Esta não é apenas mais natural, mas é total, com as dinâmicas também causadas pelo homem. Logo, podemos compreender que na visão sistêmica, existe uma unidade indissociável (BERTRAND, 1972).

Pensar a Geografia possibilita melhor compreensão dos conceitos da disciplina viabilizando o raciocínio dos fenômenos sociais. Dessa maneira, cria-se a possibilidade de potencializar o ensino e apresentar explicações esclarecedoras a respeito da construção do pensamento geográfico e sua relevância social para o método que aborda a realidade a partir de um ponto de vista (CAVALCANTI 2019, p. 110).

Por isso, dentro deste contexto, de pensar a paisagem e sua dinâmica do Bairro da Urca: Por que trabalhar na oficina com o Pão de Açúcar? Não existia a Urca, porque a paisagem era o costão litorâneo (o morro da Urca) e o Pão de Açúcar e em seu redor a baía de Guanabara, a praia e o oceano Atlântico. Sendo assim, o bairro foi criado a partir dos aterros vindos de morros. O bairro foi nascendo com suas ruas traçadas, alinhadas, e aterro feito com areia da própria baía de Guanabara, bombeada para a área através de uma draga (LIMA, 2016). Assim, percebe-se a partir da leitura de Bertrand (1972), a dinâmica da paisagem sendo estruturada a partir do que é ecológico e a ação antrópica.

O bairro está localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um bairro pequeno com uma área de 231,90 ha. Ele está situado em uma área nobre, constituída por residências de famílias de classe alta, pela Fortaleza de São João e outros prédios do exército, como também, uma área turística, que faz limite com os bairros de Botafogo e Leme.

Essa área abriga o Pão de Açúcar - um conjunto formado por três morros (Sítio do Pão de Açúcar): Pão de Açúcar com 395m, Morro da Urca, com 224m e Cara de Cão, com 92m, ou seja, dentro de uma área nobre e extremamente urbana da cidade, de fácil acesso e próxima à entrada da Baía de Guanabara. Entende-se essa estrutura por afloramentos de rochas magmáticas do tipo granítico-gnáissico, de aproximadamente 560 milhões de anos. Em 2000, estas paisagens foram reconhecidas como marco geológico do ponto de colisão e fusão/amalgamação dos continentes africano e sul-americano, que formaram o supercontinente Gondwana no seu lado ocidental (SILVA; RAMOS, s. d.).

Segundo Suerteragay *et al.* (2008), entender o relevo requer o entendimento dos processos e das dinâmicas que fazem com que este se torne uma feição ou uma forma única da natureza. Em vista disso, o Sítio está englobado na unidade de Maciços Costeiros e Interiores, mais especificamente na subunidade do Maciço da Tijuca, ou seja, os maciços costeiros apresentam suas vertentes íngremes, por vezes rochosas, são freqüentemente recobertas por depósitos de tálus e colúvios e atingem diretamente a linha de costa por meio de pontões rochosos ou as baixadas flúvio-marinhas e flúvio lagunares em abruptas rupturas de declive. Os gradientes são muito elevados e os topos são aguçados e arredondados (pontões rochosos do tipo “pão-de-açúcar”) ou em cristas alinhadas (SILVA; RAMOS, s. d. p. 267). Suas principais características são as encostas “nuas” e íngremes, topos “aguçados” e arredondados, e em alguns casos recobertos por vegetação. A denominação Pão de Açúcar, para muitos, vem da semelhança com os “pães de açúcar” feitos em formas de barro nos engenhos no período colonial.

É importante entender a lógica da formação geológica, pois ela constitui uma forma de paisagem que foi sendo sistematizada também pela ação antrópica. Dessa maneira, além de uma forma de relevo diferenciada, este se distribui na paisagem de maneira significativa, pois está na parte litorânea, promovendo uma área mais elevada e aguçada e destacada dos outros morros da cidade.

Destarte, com a criação do Bondinho em 1912, possibilitou novas dinâmicas para dentro do bairro, e também, foi objeto de uso dos próprios morros, se tornando depois, patrimônio cultural brasileiro em 1973.

A paisagem caracterizada pelo Pão de Açúcar potencializa a discussão do relevo por meio do desenho e da maquete. A aprendizagem geográfica, a partir desses recursos, permite às pessoas visualizarem diferentes possibilidades deste relevo.

## **Oficina sobre o Pão de Açúcar**

Na Colônia de Férias da UERJ-FFP foram desenvolvidas duas oficinas sobre a paisagem e topografia do Pão de Açúcar. A primeira foi com o público de crianças de 5 a 6 anos e a segunda foi com crianças de 9 a 10 anos.

A proposta didática, por meio da oficina e a divisão por faixa etária, foi construída a partir da perspectiva da aprendizagem significativa de Moreira e Masini (1982). Dessa maneira, os recursos foram estruturados a partir da cognição e de pensar a dinâmica socioespacial de cada criança.

Com o primeiro grupo, foi realizada uma contextualização breve sobre a localização do Pão de Açúcar (Figura 1), destacando o bairro em questão e alguns pontos relacionados à paisagem em si, trabalhando com as crianças por meio das imagens do local, com a intenção de que elas conseguissem ter uma visualização sobre o que estava sendo explicado. O uso da imagem pode promover situações que facilitam a aprendizagem, pois está presente em nosso ambiente cultural. Considerar a imagem como material educativo é valorizar uma forma de linguagem que a população de um modo geral tem acesso. Assim, poderemos valorizar e aproveitar as potencialidades educativas de outra linguagem, além da escrita.

**Figura 1.** Pão de Açúcar.



Fonte: <https://stock.adobe.com/br/search?k=%22p%C3%A3o+de+a%C3%A7ucar%22>

Além disso, também foram perguntados a respeito de quais elementos eles conseguiam observar na paisagem que estavam vendo e foi apontado por eles a presença de vários elementos da paisagem, como os barcos, os prédios, o bonde, etc.

Depois desse exercício de análise da paisagem, foi proposta a realização de um desenho da paisagem do Pão de Açúcar, tendo como base a imagem exposta em sala conforme a Figura 1.

O uso do desenho é uma das possibilidades de intervenção para que as crianças possam interagir e desenvolver as capacidades cognitivas para aprender como analisar as representações construídas por elas, sobre um determinado objeto geográfico. Desta maneira, ao pedir para elas desenharem (Figuras 2a e b), elas expressam as primeiras noções sobre um determinado conceito. A partir disso, podemos construir as noções geográficas para esse grupo de crianças.

**Figuras 2a e b.** Crianças produzindo os desenhos do Pão de Açúcar.



Fonte: Acervo de Millena Gomes Oliveira (2022)

Santos (2012) destaca que, ao usar os desenhos para ensinar um conhecimento, os aspectos visuais do pensamento e da memória estão representados aí. Isto quer dizer que ao desenhar elementos geográficos, existe uma forma de pensar e de lembrar o que estavam ou estão presentes em uma paisagem ou um lugar.

Explicar para os estudantes a partir de diferentes recursos didáticos a compreensão de uma dada paisagem e seu relevo possibilita que pensem geograficamente esses elementos no espaço geográfico.

No decorrer da atividade, foi possível perceber que algumas crianças se preocupavam muito em fazer um desenho mais semelhante possível da imagem que foi mostrada, isso porque sempre pediam a imagem novamente para ir consertando os elementos diferentes que haviam colocado em suas representações. As outras fizeram de forma mais livre, adicionando até outros elementos, como por exemplo, a bandeira do Brasil. Nesse caso, a criança explicou que a presença da bandeira, ali, era para identificar a localização do desenho dele, que era o Rio de Janeiro, no Brasil. (Figuras 3a e b).

**Figuras 3a e b.** Crianças produzindo os desenhos do Pão de Açúcar.



Fonte: Acervo de Millena Gomes Oliveira (2022)

No segundo grupo, o público era de crianças de 9 a 10 anos. Com esse grupo, foi realizada uma contextualização sobre a localização do Pão de Açúcar, a partir do bairro da Urca, trabalhando a discussão sobre a paisagem e utilizando o poema “Pão de Açúcar” de Carlos Drummond de Andrade, com intuito de descrever a conjuntura do local de forma mais descontraída.

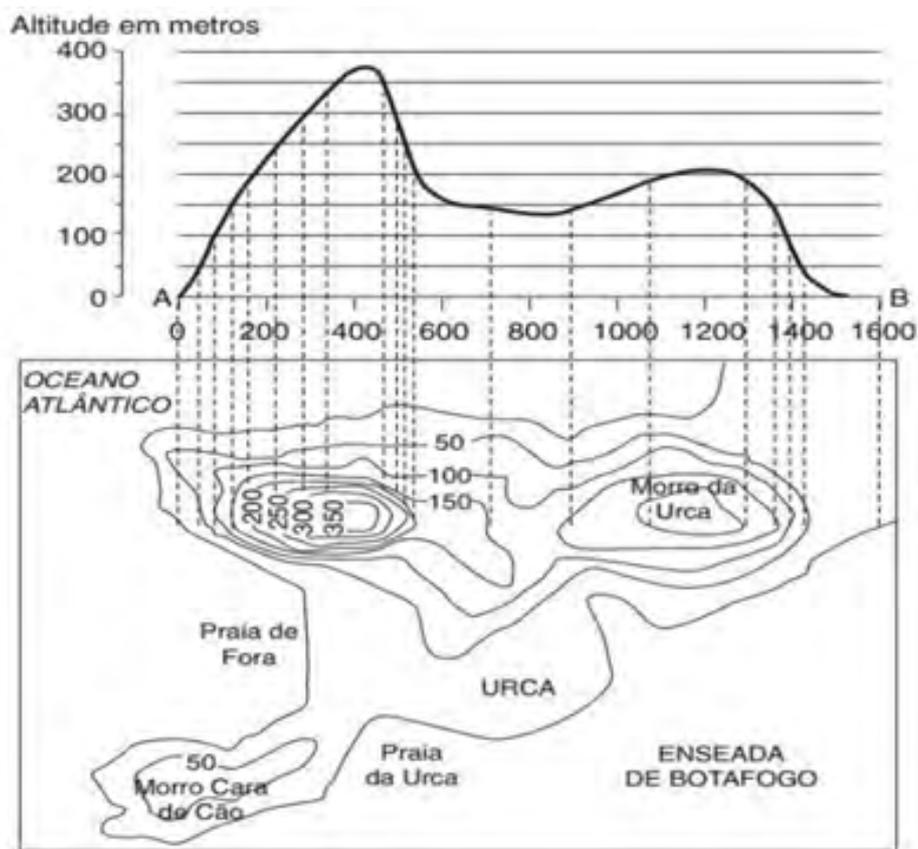
Segue abaixo um trecho do poema:

***“O grande pão de mel  
suspense entre mar e céu  
insinua os prazeres da cidade.  
A boca, o paladar,  
a trama dos sentidos  
serpenteia lá embaixo.  
O sol nascente  
e o sol cadente  
vestem de púrpura a forma rígida. (...)”  
Carlos Drummond de Andrade***

Após esse momento, houve um diálogo com as crianças sobre quem já tinha visitado o local e, ao mesmo tempo, mostrando a imagem para eles. Esse tipo de estratégia de ensino, do diálogo com os estudantes através de processos de comunicação, é muito importante para que o ensino seja baseado na realidade econômica e social, cultural dos educandos. Muitos estudantes relataram nunca terem ido ao local de estudo e apenas alguns já tinham estado no local. Dessa forma, o diálogo se faz muito relevante para saber como conduzir a aula e qual método utilizar de acordo com a realidade de vida dos educandos. Portanto, esses sujeitos são inseridos no processo de sua educação, criando possibilidades e espaço para que eles construam conhecimento junto dos educadores. Como diz Freire (1996, p. 25): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou para a sua construção”. Sendo assim, o trabalho docente deve ser encarado de forma a contemplar as diferenças e a diversidade.

Em seguida, foi feito um esquema no qual as crianças utilizavam os elementos antrópicos ou naturais que podiam observar na imagem para iniciarmos a explicação de altimetria, através de uma referência. Então, eles apresentavam os elementos que podiam observar na base do morro, no meio e no topo para que, assim, eles tivessem um ponto de identificação para explicar a altimetria e também a colorimetria na representação de diferentes metragens das curvas de nível do Pão de Açúcar (Figura 4). A curva de nível é um conjunto de linhas imaginárias obtidas a partir de um levantamento topográfico de uma determinada área, as quais ligam pontos que possuem a mesma altitude, ou seja, elas são equidistantes (SIMIELLI E OUTROS, 1992).

**Figura 4.** Base para construção da maquete



Fonte: <http://www.editoraopirus.com.br/uploads/df/materiais/geografia/df-geografia-luiz-gustavo-5e4c0e2515897.pdf>

Pode-se destacar que uma das crianças apontou que na base do Pão de Açúcar, ele conseguia ver barcos e o oceano. Dessa forma, através do ponto de referência dele, nós pegamos a cor verde mais clara para apontar que nesse local indicado por ele a altura era de 0 m. Cada vez que eles apontavam partes mais elevadas do morro, as cores utilizadas eram as mais escuras, fazendo com que eles entendessem o sentido da colorimetria na explicação das curvas de nível, com base nas suas formas de assimilação e no tempo deles. Esse método foi adotado devido à dificuldade de utilizar termos complicados e seguir uma linha que não insere a criança no seu ensino, pois quando nos reconhecemos em algo, reconhecemos nossa realidade e conseguimos assimilar melhor do que quando os profissionais da educação reproduzem conhecimentos de forma sistemática, sem adaptação para cada tipo de diversidade presente na classe dele.

Depois desse exercício, nós propusemos a realização de uma maquete das curvas de nível do Pão de Açúcar, como está apresentada nas Figuras 5a e b.

**Figuras 5a e b.** As crianças realizando a construção da maquete.



Acervo de Millena Gomes Oliveira (2022)

Assim, como Simielli e outros (1992), desenvolver a maquete é possibilitar ao aluno a possibilidade de visualizar os modelos reduzidos e mais simples dos principais elementos do relevo. “A maquete aparece então como o processo de restituição do “concreto” (relevo) a partir de uma “abstração” (curvas de nível), centrando-se aí sua real utilidade, complementada com os diversos usos a partir deste modelo concreto trabalhado pelos alunos (p.6)”.

Desse modo, o uso de maquetes, para discutir sobre relevo, proporciona a possibilidade de compreender elementos que são geográficos e também cartográficos. Segundo Simielli e outros (1992, p. 132), é possível dizer que “construir maquetes de relevo é o de possibilitar uma visão tridimensional das informações que no papel aparecem de forma bidimensional”. Sendo assim, os estudantes desenvolvem uma forma de leitura sobre a paisagem, podendo ser compreendida como ela está distribuída e ocupada de diferentes formas pela sociedade, uma vez que o relevo se apresenta a partir de compartimentos.

**Figuras 6a e b.** As crianças realizando a construção da maquete.



Acervo de Millena Gomes Oliveira (2022)

Durante o processo de construção da maquete, as crianças a cada camada de cores, perguntavam que parte do morro poderia se encaixar, e questionavam sobre as cores, sempre olhando a imagem apresentada usando como um referencial. A preocupação estava em desenvolver a atividade de maneira correta, aprendendo sobre a curva de nível e o uso das cores, pois assim eles conseguiriam fazer a leitura do material que estavam criando, apresentando informações sobre a paisagem e o relevo local dentro de uma área urbana da cidade do Rio de Janeiro.

Ademais é de grande importância acrescentar a discussão dos conceitos sobre paisagem e relevo para a aprendizagem de geografia, visto que ao pensar nas potencialidades e limites do docente, se pode refletir. Cavalcanti (2019) traz a ideia de como o docente pode trabalhar o ensino de Geografia para que os alunos tenham uma melhor compreensão dos conceitos da disciplina, viabilizando o raciocínio dos fenômenos sociais. A importância de pensar os conceitos geográficos está na maior facilidade de compreensão de como se dá a realidade em que vivemos, bem como, os caminhos que levam a essa realidade. Por conse-

guinte, a geografia contribui para a autonomia de desenvolvimento mental do aluno. (CAVALCANTI 2019, p. 107)

Assim sendo, estabelece-se a oportunidade de análise e compreensão da espacialidade do discente, pensando na importância de raciocinar sobre os conceitos geográficos e o papel desses no entendimento da realidade. Dessa forma, a geografia contribui para o desenvolvimento crítico do estudante.

## **Considerações Finais**

As oficinas buscaram contribuir para aprendizagem das crianças a respeito das formas das paisagens, neste caso do Pão de Açúcar, como também, compreender os conteúdos físico-naturais, de forma que seja possível reconhecer o sentido de estudá-los, a fim de criar possibilidades do estudante produzir e construir conhecimentos, por meio da real compreensão dos conteúdos; excluindo, assim, a ideia linear entre educador e aluno, na qual o primeiro assume o papel de transmissor de conhecimento e o segundo, de mero receptor (FREIRE, 1996, p. 25).

O uso de imagens como recurso didático pode auxiliar o trabalho com a formação de conceitos geográficos, diferenciando a paisagem de espaço e, a depender da abordagem dada, sendo ponto de partida para atividades de observação e descrição. Dessa maneira, a utilização de imagens com as crianças foi muito efetiva, pois dessa forma, eles conseguiram ter algo além da imaginação para pensar a paisagem trabalhada. Levando isso em conta, o recurso de imagem para o tipo de trabalho feito, é indispensável, pois nem todas as crianças tiveram a oportunidade de visitar o local. E, deixar a cargo da imaginação quando não se tem nenhuma noção da paisagem do lugar é muito complicado, pois eles precisam observar para começar a formar o pensamento.

Assim, as crianças, ao desenvolverem o desenho do Pão de Açúcar, potencializam as suas leituras sobre essa paisagem. O uso do poema foi uma forma de construir com eles uma ideia de como existem outras possibilidades de

leituras sobre uma paisagem. Além disso, o desenvolvimento da maquete dessa paisagem proporcionou os conhecimentos relacionados à curva de nível, a forma de relevo, a dinâmica do relevo costeiro e a distribuição dele na paisagem da cidade do Rio de Janeiro.

O desenvolvimento de atividades, como das oficinas apresentadas, possibilita a construção do conhecimento geográfico, uma vez que as crianças acabam aprendendo a ler geograficamente os fenômenos.

## **Agradecimentos**

Cetreina-UERJ, FAPERJ, CNPQ.

## **Referências**

ANDRADE, Carlos Drummond. Pão de Açúcar. Disponível em: <http://ouricoelegante.blogspot.com/2014/06/drummond-pao-de-acucar.html>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **Cadernos de Ciência da Terra**. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, n. 13, 1972.

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no ensino de geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida. (Orgs). **Currículos, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. 1ed. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2015, v.1, p.213-230.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). Formação de conceitos: significados e sentidos do conteúdo escolar como meta para o ensino de Geografia. In: **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019, p. 101-138.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. 31ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Geografia Física. **Curva de Nível**. Disponível em: <http://www.editoraopirus.com.br/uploads/df/materiais/geografia/df-geografia-luiz-gustavo-5e-4c0e2515897.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

LIMA, Emylai Brum de Meira. **Pão de Açúcar**: do cartão postal à educação ambiental. Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Turismo. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Turismo e Hotelaria, 2016, p. 63. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4495/Emylai%20Brum%20de%20Meira%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set 2022.

MACIEL, Ana Beatriz Câmara; LIMA, Zuleide Maria Carvalho. O Conceito de paisagem: diversidade de olhares. **Sociedade e Território**, v. 23, p. 159-177, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3505>. Acesso em: 11 fev. 2022.

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

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago., p. 77-88, 2009.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino Fundamental: Imagens e Conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.195-207.

SILVA, Luiz Carlos da Silva; RAMOS, Antônio José Lopes de Andrade. **Pão de Açúcar, RJ Cartão postal geológico do Brasil**. CPRM – Serviço Geológico do Brasil. SGAN 603 - Bl. I - 1º andar - 70833-080 - Brasília-DF Disponível em: <http://sigep.cprm.gov.br/sitio067/sitio067.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, Jupiara de Jesus Pereira da. Relação do êxodo rural no Nordeste e a falta de planejamento urbano: os problemas na cidade de São Gonçalo. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos (Org). **Ensino de geografia e a cidade de São Gonçalo** [recurso eletrônico] - Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2017.

SIMIELLI, Maria Elena e outros. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, nº 70, pp. 5-21, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/924>. Acesso: 11 fev. 2022.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes *et al.* **Terra: Feições Ilustradas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

VEGA, Alfonso G. de la; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Desafios e possibilidades para trabalhar relevo na educação geográfica. **Revista Geográfica de América Central** (online), v. 1, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2752>. Acesso: 11 fev. 2022.

# **SOBRE OS ORGANIZADORES**

## **Gilvan Charles Cerqueira de Araújo**

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação e Professor no Programa de Incentivo à Licenciatura - (PRIL) da Universidade Católica de Brasília, Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP, professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Experiência como assessor e Diretor Substituto na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Subsecretaria de Educação Básica/SEEDF e como coordenador no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, em Limeira/SP. Experiência docente em etapas e modalidades da Educação 147 Básica, Graduação e Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação, atuação e coordenação em formação de professores. Parecerista e avaliador ad hoc em periódicos e eventos acadêmicos. Participa dos grupos de pesquisa Agricultura e Urbanização na América Latina e Geografia, Literatura e Arte da Universidade de São Paulo. Membro do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Consultor e avaliador do Ministério da Educação para políticas públicas educacionais. Autoria, organização, avaliação e curadoria de livros/ capítulos acadêmicos e didáticos para graduação e pós-graduação e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Experiência nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Políticas Públicas Educacionais, Currículo, Ensino de Geografia, Geoliteratura, Epistemologia e Ontologia.

## **Lilian Barcella Agliardi**

Licenciada em Geografia pela Faculdade Cenecista de Osório - FACOS (2012); Especialista no ensino da História e da Geografia - UFRGS (2013); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - Linha de Ensino/UFRGS (2019). Doutoranda em Geografia na UFRGS. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Capivari do Sul, desde 2004. Atua nas diferentes etapas da educação básica, como Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. De 2015 a 2018 assumi a função de Formadora Local no programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. De 2013 à 2017, atuou na Coordenação Pedagógica de uma escola pública da rede. Em 2020 atendeu estudantes em distorção idade-série, no programa Trajetórias Criativas como professora de Geografia. Atualmente faço parte do Conselho Municipal de Educação e Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente COMDICA de Capivari do Sul, como membro titular. Desempenho a função na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do mesmo município. Nos últimos anos, o foco do meu trabalho esteve voltado para a formação continuada de professores. Trabalhei entre 2019 e 2022 como consultora educacional do Unicef, na estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar. Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS - Linha de Ensino.

## **Ivanio Folmer**

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

# **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

## **Antonia Edna de Araújo Gomes**

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2024. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2020 a 2022, e no Programa de Residência Pedagógica (RP), de 2022 a 2024; foi monitora nas disciplinas Geografia e Arqueologia (2019), Ensino Sobre Cidades (2022), Bases Físico-naturais do Brasil (2022) e Atividade Curricular de Extensão II - ACE II (2023). Participou de dois projetos de Iniciação Científica Voluntária (ICV) de 2022 a 2024. Atuou também como estagiária (docência em Geografia) pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina (PI) de 2023 a 2024. Tem experiência na área de Educação e pesquisa, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia; Docência; Recursos Didáticos; Educação Inclusiva e Educação Ambiental. Email: agomesedna@gmail.com

## **Ana Claudia Ramos Sacramento**

Professora Associada do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGGEo) - UERJ-FFP. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (UERJ-FFP). Pós-doutoranda em Geografia pelo Departamento de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2023). Doutora em Geografia Física pela DG-FFLCH-USP (2012). Tem experiência na área de Ensino de Geografia, na graduação e na pós-graduação, principalmente nos seguintes temas: Educação Geográfica, Formação de Professor, Materiais Didáticos, Ensino de Cidade, Currículo e Didática de Geografia. Coordenadora de Projetos FAPERJ, como Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2018-2022) e Projeto Temático (2022-2026), AP1 (2016-) e Procientista (UERJ) (2021-2027) e Projeto Universal - CNPq (2022-2025). E-mail: ana.sacramento@uerj.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9625153721149261>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3006-5310>

## **Bartira de Araújo da Silva Viana**

Doutora em Geografia pela IGC / UFMG (2009-2013). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo TROPEN / UFPI (2005-2007). Especialista em Pesquisa para o Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2001-2003). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (1994-2000). Atualmente é professora em regime de Dedicção Exclusiva (Associado II), lotada na Coordenação do Curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (Desde 21/08/2008). Participa do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia/Mestrado em Geografia (Desde 08/2016). Atualmente é Coordenadora do Mestrado em Geografia - PPGGEO-UFPI ( Desde 15/04/2021 ...). Foi coordenadora do curso de Geografia da UFPI (De 04/2016 a 14/04/2021). É coordenadora do curso de Geografia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/UFPI (Desde 2011 ...). Foi coordenadora do curso de História do Parfor/UFPI (2011-2022). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, Análise ambiental, Geografia da Indústria e Serviços, Biogeografia, Geografia do Turismo e Geografia Urbana, atuando nos seguintes temas: Formação de professores e ensino de geografia, Educação ambiental, desenvolvimento sustentável, mineração, impactos ambientais, cidade, indústria, comércio e serviços, responsabilidade socioambiental, verticalização, segregação, agentes sociais, formas e processos espaciais, espaço urbano de Teresina. Membro dos grupos de pesquisa: GERUR (UFPI), GEODUC/NUPEG (UFPI), GAAE (UFPI) e Cidade, processos Urbanos e Políticas Públicas (UFPI), vinculados ao CNPq. Email: bartira.araujo@ufpi.edu.br

## **Douglas Vidal Costa**

Graduado em geografia pela Universidade Estadual da Paraíba e professor da educação básica. E-mail: profdouglasgeo14@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3224778681669975>

## **Fabiano Custódio de Oliveira**

Professor Doutor do Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - CDSA/UFCG - Área das Ciências Humanas e Sociais. Coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Educação do Campo - LEGECAMPO. Prof. do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO - Núcleo da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E-mail: fabiano.geografia@gmail.com  
E-mail: fabiano.custodio@professor.ufcg.edu.br

### **Flauviana Ramos da Silva**

Aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO. Especialista em Fundamentos da Educação - UEPB. Licenciando em Geografia- FIP. Professora de Geografia -ECITE Sebastião Guedes da Silva- Teixeira-PB. E-mail: flauviana.silva1@professor.pb.gov.br

### **Jéssica Antero Melo Babo**

Licenciada em Geografia pelo Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) - 2022. Foi Bolsista de Iniciação Científica FAPERJ (2015-2017). E-mail: jessica.antero@hotmail.com

### **Juliano Torezani Tonon**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Geografia (PROFGEO/UERJ). Professor de Geografia da Educação Básica.

### **Larissa do Carmo de Sousa**

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Participou do Programa de Iniciação Científica Voluntária ICV/UFPI (2019-2020), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES (2020/2022); e no Programa Residência Pedagógica PRP/CAPES (2022-2024). Recentemente concluiu iniciação científica voluntária (ICV/UFPI, 2023-2024) no projeto intitulado “O uso da poesia como recurso didático não convencional no ensino de geografia nos livros didáticos do ensino fundamental II, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, Além disso, integra o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia-NUPEG/UFPI. Possui afinidade com as linhas de ensino, geopolítica e geografia política. Email: larissadocarmodesousa@ufpi.edu.br

### **Marllon Henrique Leandro**

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: mhleandrogeo@gmail.com

**Millena Gomes Oliveira**

Licencianda em Geografia pelo Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Bolsista de extensão - (2021-2025). Participa Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (UERJ-FFP).

E-mail: millenagmsss02@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1111644278362440>

**Nathália Rocha Moraes**

Mestre e doutoranda em geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora substituta do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: nathalia\_rochamoraes@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6401689673623609>

**Shellen de Lima Matiazzi**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Vitória-ES.

# GEOGRAFIA EM AÇÃO:

*Metodologias e Práticas no Ensino e na Geografia Escolar*

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)  
[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)  
(55)99723-4952

