

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - CURSO DE MESTRADO

TAIS PIRES DE OLIVEIRA

**A UTILIZAÇÃO DE JOGOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARINGÁ
2018

TAIS PIRES DE OLIVEIRA

**A UTILIZAÇÃO DE JOGOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

O48u Oliveira, Tais Pires de
A utilização de jogos por professores de geografia na educação básica / Tais Pires de Oliveira. -- Maringá, PR, 2018.
151 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Saberes docentes. 2. Geografia - Didática. 3. Jogos pedagógicos - Geografia. I. Lopes, Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 372.89

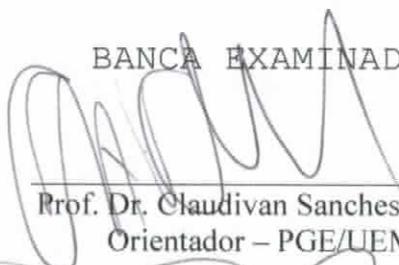
Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

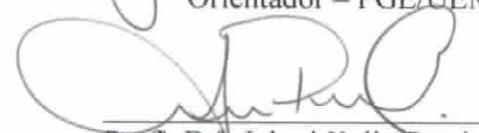
Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais

Aprovada em 01 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Orientador – PGE/UEM



Prof. Dr. Jeinni Kelly Pereira Puziol
Membro convidado
UEL



Prof. Dr. Gilmar Aparecido Asalin
Membro convidado
UNESPAR

As mulheres que inspiram e fortalecem minha vida, Patrícia de Souza Pires e Maraisa Daiana da Silva.

AGRADECIMENTOS

Com a conclusão desta etapa, ressalto aqui o reconhecimento a todos, que direta e indiretamente, fizeram parte dessa jornada e contribuíram para que a pesquisa fosse desenvolvida e mais uma conquista alcançada.

Agradeço imensamente meu orientador, Professor Doutor Claudivan Sanches Lopes, pela direção no desenvolvimento desta pesquisa. Que desde a iniciação científica na graduação foi sempre paciente, atencioso e dividindo grandes ensinamentos. São valiosas suas contribuições para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Maraisa Daiana da Silva, minha companheira. Obrigada pelo carinho com o qual sempre me acolheu nos momentos difíceis e pelo sorriso caloroso nas horas de felicidade e comemoração.

Aos Professores, Doutor Gilmar Aparecido Asalin e Doutora Jeinni Kelly Pereira Puziol, pelas valiosas contribuições para essa pesquisa no exame de qualificação e na banca de defesa.

Aos meus pais Fernando Jacinto de Oliveira e Patrícia de Souza Pires e meu irmão Lucas Pires de Oliveira, meu alicerce e minha força. Obrigada por todo o apoio, incentivo e carinho nesse e em todos os momentos de minha caminhada.

À toda minha família, e em especial aos meus avós Wenceslau Pires e Maria Elena de Souza Pires, pelo incentivo, pela torcida e pela comemoração durante cada etapa de minha vida. É imensurável o tamanho do meu amor e respeito por vocês.

Ao grupo de estudos EDUPROGEO - Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia – coordenado pelo Professor Dr. Claudivan Sanches Lopes. Em especial a Letícia, Milaine e Juliana. Pelas discussões geográficas e as trocas de conhecimentos que proporcionaram um enriquecimento para o trabalho e para o meu desenvolvimento.

Ao Núcleo Regional de Educação de Maringá que permitiu e viabilizou a realização da pesquisa junto aos docentes que nele atuam.

Aos professores e professoras que, com tanta atenção, aceitaram participar desta pesquisa, sem os quais este trabalho não se completaria. Obrigada por contribuírem para o trabalho aqui construído.

À Tânia Peres de Oliveira, amiga e irmã que a graduação me proporcionou, por todo incentivo e companheirismo, todos os choros e risos. Admiro e me inspiro em sua coragem.

À Miriam, secretária do Departamento de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, pelo profissionalismo e prontidão com que sempre me atendeu.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

RESUMO

Essa pesquisa tem como principal objetivo discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos como recurso didático por professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, caracterizar os tipos de jogos utilizados pelos docentes na sala de aula, bem como, refletir sobre os saberes envolvidos no processo de adaptação, elaboração e utilização do jogo como material lúdico por docentes de Geografia. Pretende, também, identificar, considerando a perspectiva dos professores participantes da pesquisa, a potencialidade dos jogos para o desenvolvimento de habilidades e raciocínios geográficos nos alunos. Para atingir os objetivos a pesquisa de campo se desenvolveu junto aos professores de Geografia do Núcleo Regional de Educação de Maringá – NRE/SEED Maringá, Paraná. A metodologia adotada para a realização do trabalho privilegiou os aspectos qualitativos, sem, desconsiderar os dados quantitativos. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: o primeiro consistiu na aplicação de questionários, com participação de cinquenta e cinco professores e, o segundo momento se desenvolveu com a realização de entrevistas semiestruturadas, que teve a participação de quatro professoras. Essas informações obtidas foram tabuladas e analisadas a partir da metodologia da análise de conteúdo e da bibliografia estudada. O referencial teórico desse trabalho está pautado na compreensão dos saberes docentes, discutidos por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (2014), perpassando a discussão sobre as didáticas disciplinares e mais especificamente a didática da Geografia, baseando-se em pesquisadores como Libâneo (2016), Lopes (2016), Cavalcanti (2002) e Sacramento (2010), e por fim busca compreender a relação dos jogos com o ensino e mais profundamente discutir os jogos no ensino de Geografia, pautando-se em autores como Kishimoto (1994), Vial (2015), Grando (1995), Castellar e Vilhena (2011) e Oliveira e Lopes (2016). Dessa maneira, com base na bibliografia consultada e nos dados coletados na pesquisa de campo, é possível inferir que o emprego dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia é recorrente e que, de modo geral, apresenta resultados satisfatórios. A pesquisa evidenciou que os jogos mais empregados pelos professores que participaram da pesquisa, de acordo com a forma e o conteúdo, são os jogos de pergunta e resposta e de montagem, com a finalidade de fixação de conteúdo, pois, permitem, com mais facilidade, a adaptação de conceitos ao formato do material. Para os participantes os materiais empregados são capazes de desenvolver habilidades e o raciocínio geográfico nos alunos como, por exemplo, aquelas relacionadas às noções cartográficas – como orientação e localização - bem como no exercício com os conceitos fundamentais da disciplina - tais como o espaço e paisagem, por exemplo. Para além das preocupações propriamente geográficas, foi evidenciado a importância do jogo no desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais e seu poder socializador e regulador do comportamento dos grupos de alunos. Verificou-se, do mesmo modo, que os saberes docentes envolvidos no processo de utilização dos jogos, de acordo com a categorização proposta pelos autores que dão sustentação a este trabalho, sem desconsiderar os demais saberes, são: o saber da experiência, o conhecimento dos alunos e de suas características e o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC). Este último, de maneira especial, revela a capacidade do professor em conectar adequadamente a forma do jogo ao seu conteúdo, articulando o conhecimento geográfico ao conhecimento pedagógico, para possibilitar aos alunos, por meio dos jogos, raciocinar geograficamente.

Palavras-chave: Saberes docentes; Didática da Geografia; Jogos geográficos; Professores lúdicos.

ABSTRACT

This research has as main objective to discuss, in the context of specific didactics, the use of games as a didactic resource by Geography teachers in the teaching-learning process. It seeks to characterize the types of games used by teachers in the classroom, as well as to reflect on the knowledge involved in the process of adaptation, elaboration and use of the game as play material by teachers of Geography. It also intends to identify, considering the perspective of the teachers participating in the research, the potential of games for the development of skills and geographic reasoning in students. To reach the objectives the field research was developed with the teachers of Geography of the Núcleo Regional de Educação of Maringá - NRE / SEED Maringá, Paraná. The methodology adopted to carry out the work privileged the qualitative aspects, without disregarding the quantitative data. The data collection was carried out in two moments: the first consisted of the application of questionnaires, with the participation of fifty-five teachers, and the second moment was developed with semi-structured interviews, which had the participation of four teachers. This information was tabulated and analyzed based on the methodology of content analysis and the bibliography studied. The theoretical reference of this work is based on the understanding of the teaching knowledge, discussed by Tardif (2002), Gauthier et al. (1998), and Shulman (2014), which is based on researchers such as Libâneo (2016), Lopes (2016), Cavalcanti (2002) and Sacramento (2010). (1994), Vial (2015), Grando (1995), Castellar and Vilhena (2011), and to study the relationship between games and teaching, and Oliveira and Lopes (2016). Thus, based on the bibliography consulted and the data collected in the field research, it is possible to infer that the use of games in the teaching-learning process of Geography is recurrent and that, in general, presents satisfactory results. The research evidenced that the games most used by the teachers that participated in the research, according to the form and the content, are the question and answer and assembly games, with the purpose of fixing content, because, they allow, more easily, the adaptation of concepts to the material format. For the participants, the materials used are capable of developing skills and geographic reasoning in students, such as those related to cartographic notions - such as orientation and location - as well as in the exercise with the fundamental concepts of the discipline - such as space and landscape, for example. Beyond geographic concerns, the importance of play in the development of general cognitive abilities and its socializing and regulating power of student group behavior was evidenced. It was also verified that the teaching knowledge involved in the process of using the games, according to the categorization proposed by the authors that give support to this work, without disregarding other knowledge, are: the knowledge of experience, knowledge of the students and their characteristics and the pedagogical knowledge of the content (CPC). The latter, in a special way, reveals the teacher's ability to properly connect the form of the game to its content, articulating geographic knowledge with pedagogical knowledge, to enable students, through games, to reason geographically.

Keywords: Teachers knowledge; Didactics of Geography; Geographic games; Playful teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O reservatório de saberes	38
Quadro 2: Categorizações de conhecimentos docentes.....	45
Quadro 3: Classificação de jogos de Caillois (1990)	59
Quadro 4: Tipos de jogos propostos por Grandó (1995).....	60
Quadro 5: Proposta de classificação de jogos	61
Quadro 6: Vantagens e desvantagens do uso de jogos em sala de aula.	65
Quadro 7: Classificação dos jogos utilizados pelos participantes.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Maringá. 26

Figura 2: Municípios do NRE/Maringá com participantes na pesquisa. 27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Titulação dos docentes participantes da primeira etapa.	28
Gráfico 2: Etapa na qual os participantes lecionam	29
Gráfico 3: Tempo de atuação no ensino	29
Gráfico 4: Utilização dos Jogos em sala de aula.	74
Gráfico 5: Frequência do uso de jogos.	75
Gráfico 6: Resultados obtidos com o uso de jogos.	76
Gráfico 7: Jogos utilizados.	79
Gráfico 8: Tipologia dos jogos usados em sala de aula.	80
Gráfico 9: Objetivos com o uso dos jogos.	82

LISTA DE ABRAVIATURAS E SIGLAS

CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projeto de Iniciação Científica
PSS	Processo de seleção simplificada
QPM	Quadro próprio do magistério

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS APORTES TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1. A PESQUISA DE CAMPO: INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	21
2.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
3. PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES	31
4. DIDÁTICAS DISCIPLINARES	47
4.1. DIDÁTICA DA GEOGRAFIA	49
5. JOGOS NO ENSINO: A DIDATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS	55
5.1. JOGOS: CONCEITO E HISTÓRIA.....	55
5.2. CLASSIFICAÇÃO E TIPOLOGIA DOS JOGOS	58
5.3. O JOGO COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NA SALA DE AULA.....	62
5.4. JOGOS NA GEOGRAFIA E JOGOS GEOGRÁFICOS	68
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	73
6.1. RESULTADOS DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	73
6.1.1. Criação e utilização dos jogos	74
6.1.2. Tipos de jogos utilizados	78
6.1.3. Objetivos da utilização dos jogos em sala de aula.....	84
6.2. RESULTADOS DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	93
6.2.1. Participantes da entrevista	94
6.2.2. O Jogo e a formação inicial do professor	98
6.2.3. Motivação para utilizar os jogos em sala de aula	102
6.2.4. A finalidade dos jogos em sala de aula.....	104
6.2.5. As tipologias dos jogos empregados nas aulas de Geografia	109
6.2.6. Saberes docentes mobilizados na utilização dos jogos em sala de aula	115
6.2.7. Os jogos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno	118
6.2.8. Dificuldades enfrentadas para empregar jogos no processo de ensino- aprendizagem de Geografia.....	124
7. CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS	135

APÊNDICES	138
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	139
APÊNDICE B: TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA	143
ANEXOS	145
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	146
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149

1. INTRODUÇÃO

Considerando os desafios de ensinar e de aprender Geografia na educação básica nos dias atuais e tendo em vista o papel mediador fundamental desempenhado pelos docentes, o presente estudo visa contribuir para a compreensão das potencialidades da utilização de jogos como material lúdico e promotor do processo de ensino-aprendizagem a partir da percepção dos próprios professores de Geografia, do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

É sabido que, de modo geral, a utilização de diversas e atraentes linguagens é importante para o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, considerando as preocupações particulares do ensino de Geografia, para que o aluno acesse o conhecimento dessa disciplina. Tem-se, por pressuposto, que essas diferentes linguagens são capazes de contribuir para que os discentes adquiram e mobilizem conhecimentos que os permitam compreender crítica e profundamente, as atuais transformações do espaço geográfico, fazendo leituras, comparações, relações e análises de informações, ou seja, raciocinar geograficamente.

O lúdico, mais especificamente o jogo, pode ser utilizado como uma linguagem atrativa nesse processo educacional visto que é capaz de contribuir de forma divertida e prazerosa para a diversificação das linguagens em sala de aula, sem perder o caráter essencial da aprendizagem escolar: o desenvolvimento intelectual do aluno. Pode, enfim, ser um instrumento empregado pelo professor para ampliar no discente a vontade de aprender a partir da interação lúdica com o material, com os conteúdos de ensino e com seus pares.

Nesse âmbito, o jogo pode ser empregado no processo de ensino-aprendizagem de Geografia como um instrumento nas práticas docentes e como uma forma de contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno, ajudando-o a desenvolver habilidades geográficas de forma divertida. Entretanto, para que o jogo possa de fato ser um recurso que desperte o aluno para a apropriação do conhecimento, é importante que o docente, articule diferentes saberes e estabeleça claramente os objetivos a serem alcançados.

Cabe então ao professor a seleção dos conteúdos trabalhados por meio dos jogos e mediação das potencialidades dos alunos, para utilizá-los como uma forma de didatização dos conteúdos geográficos. Para alcançar essa didatização é preciso que o professor de

Geografia articule seus conhecimentos disciplinares-epistemológicos e pedagógicos, ou seja, que combine habilmente conhecimentos da ciência geográfica aos conhecimentos didáticos.

Assim as perguntas mestras dessa pesquisa são:

- Qual é o lugar do jogo no ensino de Geografia?
- Qual a importância do jogo na formação geográfica do aluno?
- O jogo pode contribuir para qualificar o ensino de Geografia na Educação Básica?
- O jogo provoca no aluno maior envolvimento com os conteúdos?
- O que determina o adjetivo “geográfico” de um jogo?
- Como se configuram as práticas docentes a partir do uso do jogo?

Feito essa breve problematização da temática em tela, salienta-se que o interesse pessoal pela pesquisa surgiu durante o período de graduação da pesquisadora, a qual fez parte do grupo de bolsistas do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – durante dois anos, trabalhando com a temática Alfabetização Cartográfica, atrelado a Educação Ambiental. Nesse momento crucial de contato com a profissão docente, surgiu uma inquietação ao observar as dificuldades que muitos alunos possuíam com conceitos cartográficos e em empregá-los na leitura de mapas e do espaço escolar.

Fundamentada nessa inquietação emergiu a necessidade de se investigar e criar um recurso didático que contribuísse para que os alunos pudessem compreender conceitos ligados às noções cartográficas requeridas pelo ensino de Geografia. Surgiu então, em Projeto de Iniciação Científica (PIC), o jogo “Acertando as Horas”, que visava trabalhar o conteúdo de fuso-horário de maneira prática. O jogo foi melhorado durante o Trabalho de Conclusão de Curso e as discussões aprofundadas. A partir desse trabalho outros questionamentos surgiram, e impulsionaram a presente pesquisa de mestrado. Entende-se dessa maneira estar-se diante de uma temática de investigação ainda pouco desenvolvida no âmbito da educação geográfica e com poder de mobilizar nos alunos seus motivos e desejos para estudar e aprender Geografia.

Diante disso o **objetivo geral** dessa pesquisa é discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de buscar um aprofundamento e detalhamento dessas discussões foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Caracterizar os tipos de jogos utilizados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.
- Refletir os saberes envolvidos no processo de elaboração e utilização do jogo como material lúdico por docentes de Geografia.
- Identificar, considerando a perspectiva dos professores participantes da pesquisa, a potencialidade dos jogos para o desenvolvimento de habilidades e raciocínios geográficos nos alunos.

Assim, a luz dos objetivos propostos na pesquisa, esta dissertação está estruturada em sete seções. A primeira seção, introdutória à pesquisa, apresenta a temática estudada, assim como seus objetivos, a justificativa e, brevemente, o recorte espacial no qual foi desenvolvida.

Na segunda seção são expostos os aportes teóricos e os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa de campo, que ocorreu junto aos professores de Geografia do Núcleo Regional de Educação de Maringá. São descritos, nessa seção, os instrumentos utilizados na coleta de dados, quantitativos e qualitativos, perpassado por dois momentos (pelos questionários e entrevistas), bem como a metodologia utilizada para analisá-los, que é o método de análise de conteúdo baseado em Bardin (1977) e Moraes (1999). Em seguida são apresentados os docentes participantes da pesquisa.

A terceira seção aborda as pesquisas que discutem os saberes docentes e suas fontes, destacando-se a contribuição teórica de Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (2014). Nesse momento, busca-se compreender quais são os saberes docentes mobilizados no ato de ensinar, investigando-se como se configuram as práticas docentes e os saberes mobilizados para fazer uso de jogos em sala de aula.

Discute-se a importância das Didáticas disciplinares na quarta seção. Apresenta-se inicialmente, de maneira breve, a Didática Geral, transcorrendo pelas didáticas disciplinares, até chegar na Didática da Geografia, que é o principal foco da seção, com base em autores como Libâneo (2008, 2010, 2013 e 2016), Oliveira (2015) e Sacramento (2010), essa seção debate ainda o processo de formação docente a partir da ótica da didática dessa ciência.

A quinta seção apresenta o uso de jogos no ensino, uma conceituação e histórico dos jogos (KISHIMOTO, 1994; CAILLOIS, 1990; VIAL, 2015), visando compreender o

significado deste artefato cultural na sociedade de modo geral e, particularmente, na educação escolar. Ainda nessa seção, discutem-se as categorizações, ou tipologias de jogos, já identificados na literatura (CAILLOIS, 1990; GRANDO, 1995), na tentativa de subsidiar a formulação de uma classificação para os jogos utilizados por docentes de Geografia. Dando sequência ao debate sobre a temática, apresenta-se o jogo como atividade lúdica no ensino de modo geral (MASSA, 2015; RAU, 2012; GRANDO, 2000) e mais profundamente no ensino de Geografia (CASTELLAR; VILHENA, 2011; OLIVEIRA; LOPES, 2016), investigando as contribuições desse material para o ensino dessa disciplina específica.

Os dados coletados a partir de questionários e de entrevistas semiestruturadas, ambos respondidos por docentes de Geografia, do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá, são apresentados e analisados na sexta seção. Nessa é debatido, com base nas informações dos participantes, a utilização dos jogos em sala de aula por professores dessa disciplina. Buscando criar um panorama sobre o emprego desses materiais e atingir os objetivos propostos no trabalho

Por fim, a sétima seção apresenta as considerações finais, baseando-se nas análises das informações coletadas articuladas a bibliográfica estudada. Essa seção visa evidenciar, de acordo com os objetivos, os resultados alcançados e verificados.

Assim, espera-se, com os resultados obtidos, contribuir para a ampliação do conhecimento teórico e prático sobre o uso dos jogos por professores de Geografia, bem como subsidiar a prática e a reflexão pedagógica desses docentes ao empregar esses materiais no cotidiano escolar. Espera-se ainda contribuir para a melhora na formação do professor dessa disciplina e subsidiar pesquisas que desenvolvam jogos para serem utilizados pelos docentes.

Considerando as especificidades do ensino dessa ciência no currículo escolar, o investimento maior é contribuir para o pleno desenvolvimento das capacidades dos seres humanos: o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades geográficas que possibilitem ao aluno raciocinar geograficamente e compreender o espaço que habita nas múltiplas escalas de análise e de ação.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS APORTES TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem por objetivo apresentar os aportes teóricos e os procedimentos metodológicos que subsidiaram a realização da presente investigação, bem como, considerando mais especificamente a pesquisa de campo, descrever os instrumentos empregados para a coleta de dados, assim como a metodologia utilizada para analisá-los. E, por fim, apresentar os professores participantes da pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, a opção metodológica adotada para a realização dessa pesquisa centrou-se numa abordagem qualitativa do objeto de estudo. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), nos estudos qualitativos

Há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Contudo, os dados quantitativos, coletados ao longo do trabalho, têm um papel importante e não foram descartados, sendo utilizados quando necessário, pois como ressalta Minayo (2002) os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois, ao se trabalhar com ambos os dados a realidade que é abrangida interage dinamicamente. A autora, sobre a pesquisa qualitativa, reflete que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Dessa forma, para o início do trabalho buscou-se aportes teóricos em Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (2014), objetivando compreender o processo de aquisição e desenvolvimento dos saberes docentes, para, relacionando com os objetivos desta pesquisa, compreender quais saberes o professor desenvolve ou mobiliza ao utilizar um jogo em sala de aula. Ou seja, tem-se por pressuposto que os professores são, como

categoria profissional, portadores/produtores de saberes e, neste sentido, arquitetos do currículo da própria prática pedagógica. Deste modo, sem que se assuma uma posição acrítica, investe-se na possibilidade de refletir, academicamente, sobre a experiência desses professores, com o propósito de produzir reflexões relacionadas à temática estudada.

Em seguida, dialogou-se com Libâneo (2008; 2010; 2013; 2016), Oliveira (2015), Sacramento (2010), Lopes (2016) e Cavalcanti (2002) a respeito das Didáticas Específicas ou Disciplinares e do desenvolvimento dos saberes que conduzem para uma Didática da Geografia, tendo em vista a importância da articulação entre o pedagógico e o epistemológico, articulação que também é enfatizada pelos teóricos que estudam os saberes docentes como significativa. Assim, entende-se que os jogos apresentam-se como possibilidade de demonstrar essa inseparabilidade de conteúdos específicos e a pedagogia.

Por fim, buscou-se compreender os aportes teóricos a respeito do jogo, sua história, os tipos de jogos existentes, que são empregados em sala de aula, e seu uso no ensino, mais especificamente de Geografia. Para tanto, apoiou-se em pesquisadores como Kishimoto (1994), Huizinga (1980), Caillois (1990), Vial (2015) e Grando (1995).

Para a realização e o desenvolvimento da pesquisa de campo, a obtenção dos dados ocorreu junto aos professores de Geografia do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Nesse processo foram empregados alguns instrumentos específicos de coleta e de análise de dados, os quais serão detalhados a seguir.

2.1.A PESQUISA DE CAMPO: INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A obtenção de dados na pesquisa de campo se desenvolveu em dois momentos distintos, mas combinados. O primeiro consistiu-se na aplicação de questionário (Apêndice A), com questões objetivas e discursivas e visou a aquisição de dados quantitativos e qualitativos, que foram respondidos por 55 professores. O segundo momento foi um desdobramento do primeiro, consistiu-se na realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com quatro docentes selecionados, a partir da análise do questionário, para o aprofundamento da compreensão dos dados e informações coletados.

A escolha do questionário, visando o primeiro levantamento de dados, deu-se devido ao número de docentes a serem abarcados nesse momento da pesquisa, pois, como

ênfatiza Gil (2008) essa técnica de investiga o possibilita atingir um grande número de pessoas. Para o autor

[...] um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões   que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da popula o pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

As questões que compõem o questionário foram elaboradas com o intuito de construir um diagnóstico sobre a temática pesquisada, bem como, responder aos objetivos propostos no trabalho e testar as hipóteses levantadas no projeto inicial. Pautaram-se dessa forma na busca de informa es para compor um panorama geral sobre a forma o inicial, a atua o profissional e o uso de jogos em sala de aula pelos docentes participantes. Mais profundamente, a coleta das informa es a respeito do uso dos jogos buscou compreender se os materiais são criados ou adaptados, quais as tipologias mais empregadas, a importância desses materiais para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de habilidades geográficas pelos alunos a partir dos jogos na visão do professor. E assim compreender, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, bem como suas experiências, como esses instrumentos podem contribuir para o ensino de Geografia.

Após a constru o do questionário, aspirando a elimina o de ruídos, para deixar todas as informa es claras e de fácil compreensão, foi realizado um teste prévio com um grupo de oito professores e professoras participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹. Em seguida, após as corre es necessárias, o material foi enviado para todos os professores de Geografia vinculados ao Núcleo Regional de Educa o de Maringá (NRE/Maringá), totalizando 171 docentes², via e-mail, por meio do formulário do *Google Drive*. Esse meio de comunica o foi utilizado com a inten o de diminuir o uso do papel, bem como facilitar a coleta de dados e tabula o das informa es, além do emprego das tecnologias atualmente disponíveis.

Com base na tabula o e análise dos dados coletados, por meio dos questionários, foram selecionados e, posteriormente, convidados quatro docentes que fazem uso de jogos

¹ Teste prévio do questionário ocorreu no dia 05 de outubro de 2016.

² Este número corresponde ao número de professores efetivos (professores do Quadro Próprio do Magistério - QPM) e de professores com contratos temporários (professores que ingressam pelo Processo de Sele o simplificada - PSS), atualmente cadastrados junto ao Núcleo Regional de Maringá. Este número de professores varia ao longo do ano letivo e de um ano para o outro.

em sala de aula com mais frequência para participarem do segundo momento da pesquisa. Essa etapa, como indicado anteriormente, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de aprofundar as informações e refletir um pouco mais sobre determinados pontos, para isso procurou-se respostas para alguns questionamentos, tais como: Quais saberes são mobilizados pelo docente ao empregar os jogos no ensino de Geografia? Quais as potencialidades dos jogos para o desenvolvimento de habilidades geográficas nos alunos? Os jogos contribuem, na visão do docente para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico dos discentes?

Gil (2008, p. 109) assinala que a entrevista é uma “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” Gaskell (2002, p. 73), ao discorrer sobre os tipos de entrevistas e como realizá-la sustenta que:

[...] a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.

Dessa forma, para a realização das entrevistas foi elaborado um tópico guia (Apêndice B) que, conforme Gaskell (2002, p.66), “[...] não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos” e que visa permitir ao docente entrevistado falar abertamente sobre suas experiências e teorias. Ressalta-se que o tópico guia, como defende Gaskell (2002), permite uma flexibilização e possíveis modificações no roteiro durante as entrevistas, desde que plenamente documentadas, assim como, as razões que levaram as mudanças.

As entrevistas foram gravadas, transcritas com fidelidade as respostas dos entrevistados e posteriormente analisadas. Para a análise das falas dos entrevistados foi empregado o método de análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977) e Moraes (1999). Essa abordagem metodológica pode ser utilizada para descrever e interpretar diferentes tipos de documentos e textos. Conforme sustenta Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa análise ajuda a compreender as mensagens contidas no documento e decifrar seus significados em um nível além de uma leitura comum. Porém, como advoga Moraes (1999, p. 11) “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.”

Para a análise dos dados, a partir dessa metodologia, se faz necessário seguir alguns passos, os quais são descritos de diferentes formas por diversos autores. Bardin (1977) descreve três fases no processo da análise de conteúdo, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Moraes (1999), sustentando-se em Bardin, sugere um processo composto por cinco etapas, sendo elas: preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

Seguindo o processo sugerido por Moraes (1999), na primeira etapa, a preparação, é o momento de organizar as informações que serão analisadas. Para tanto se deve realizar uma leitura de todos os dados, verificando quais deles correspondem aos objetivos da pesquisa e que assim serão analisados. Nesse momento inicia-se o processo de codificação, estabelecendo-se um código que possibilite identificar os materiais, ou seja, as entrevistas, que serão analisadas. Deve-se então, enumerar ou codificar com letras os materiais para que se possa identificar cada elemento da amostra e, quando for necessário, retornar a um documento específico.

A segunda etapa é a unitarização. Ela exige um trabalho de releitura dos dados para definir as unidades de análise, que segundo Moraes (1999, p. 16) “[...] é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação.” Essas unidades de análise podem ser palavras, frases ou o documento de forma integral. Com o isolamento de cada unidade definida elas serão codificadas, levando em consideração a importância que essas unidades mantenham um significado, mesmo quando lidas isoladamente. A unidade de análise definida nesse trabalho foi frases que posteriormente foram categorizadas.

Moraes (1999) salienta que é necessário definir também, em conjunto com as unidades de análise, as unidades de contexto, que são, segundo o autor, de modo geral,

mais amplas e servindo de referência para as de análise, fixando limites contextuais para interpretá-la, sendo que cada unidade de contexto pode conter diversas unidades de registro. Feito esse processo é o momento de realizar a categorização.

A categorização é um procedimento que consiste em agrupar os dados a partir do que existe em comum entre eles. Na visão de Moraes (1999), essa classificação deve ser elaborada por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo, podendo esses critérios serem semânticos, sintáticos ou ainda léxicos, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. Essas categorias podem ser definidas a priori ou a partir dos dados coletados. Com alicerce na unitarização as categorias, nesta pesquisa, foram definidas por semelhança, seguindo o critério sintático.

A quarta etapa da análise de conteúdo é a descrição. A descrição é um momento importante que informa o resultado encontrado nos dados e nas categorias identificadas. O autor assegura que esse é o momento de expressar os significados captados nas mensagens analisadas. No caso de pesquisa qualitativa essa descrição se encontrará em um texto com o resultado na análise.

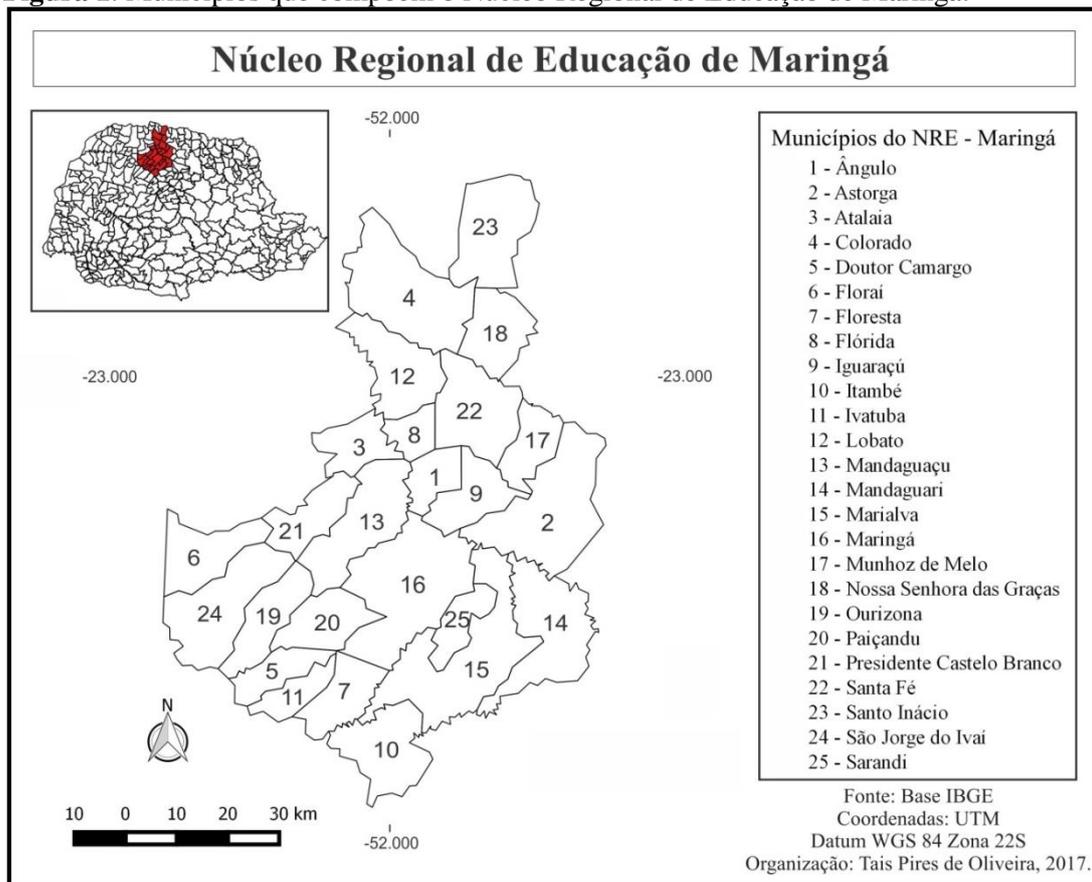
A última etapa descrita por Moraes (1999) é a interpretação, momento imprescindível na análise de conteúdo. Nessa etapa, mais do que a descrição, por meio da interpretação, procura-se atingir uma profunda compreensão do conteúdo dos dados. O autor salienta que a interpretação pode ser feita por duas vertentes: ou a partir de uma fundamentação teórica definida a priori ou a partir da produção de teoria por meio dos materiais em análise. Como se verá mais adiante a interpretação dos dados apresentados ocorrerá por meio de fundamentação teórica definida a priori.

2.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados se desenvolveu³, como já explicitado, junto aos professores de Geografia vinculados ao NRE/Maringá, dos 25 municípios (figura 1) atendidos por esse núcleo. Este NRE, sediado em Maringá, na região Noroeste do estado do Paraná, abarca, em sua jurisdição, 118 instituições de ensino estaduais.

³ Questionários implementados durante o período de 26 de maio a 30 de agosto de 2017. Entrevistas realizadas nos meses de setembro e outubro.

Figura 1: Municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Maringá.

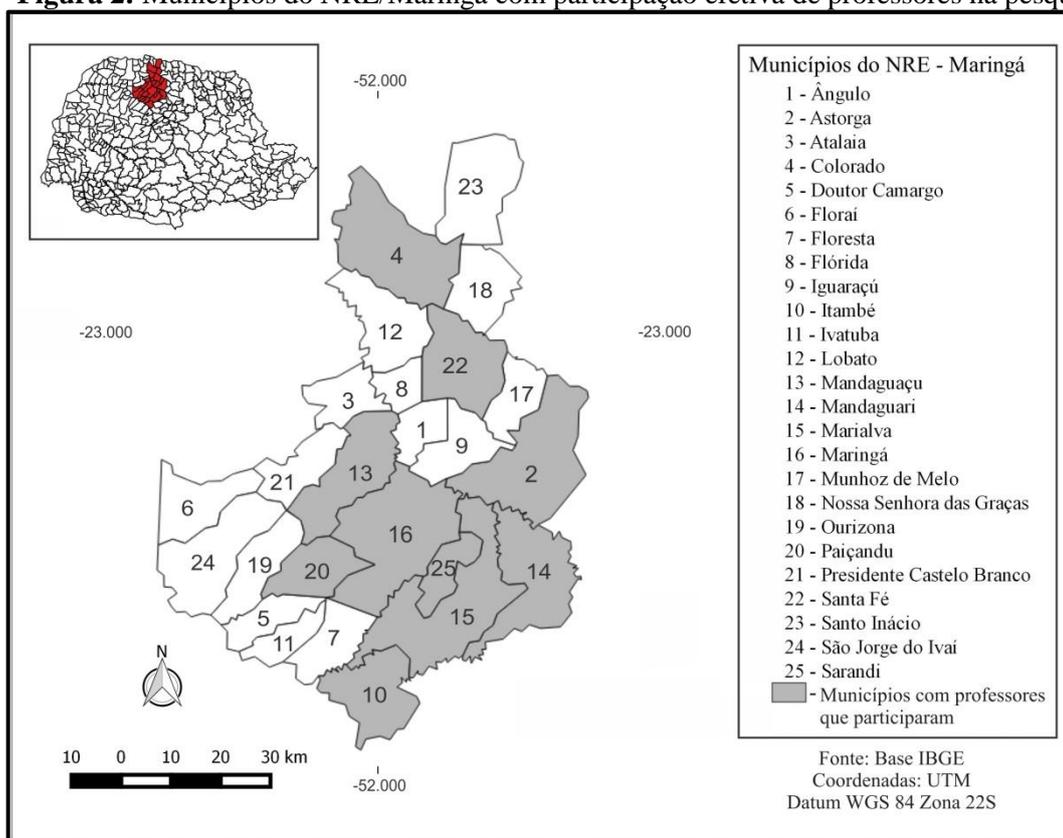


Organização: Elaboração própria.

Os questionários foram elaborados por meio da ferramenta de formulários do *Google Drive* e enviados via correio eletrônico para todos os professores de Geografia (171 professores), que fazem parte do quadro de docentes em 2017. Foram recebidas um total de 55 respostas (32,16% do total dos professores pesquisados), sendo que, dentre esses, uma professora não é formada em Geografia, mas é cadastrada no NRE como docente dessa área, dessa maneira suas respostas foram consideradas e utilizadas na análise dos dados, visto que a mesma demonstrou utilizar jogos ligados a Geografia.

Como já foi informado, os formulários foram enviados aos docentes de todos os municípios atendidos pelo NRE/Maringá, porém, os professores que aceitaram o convite e se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa representam um número relativamente reduzido dessas cidades. Apenas 11 (44%), dos 25 municípios que compõem o núcleo (figura 2), tiveram participantes, sendo que os docentes que lecionam em Maringá foram os que mais responderam ao questionário.

Figura 2: Municípios do NRE/Maringá com participação efetiva de professores na pesquisa.

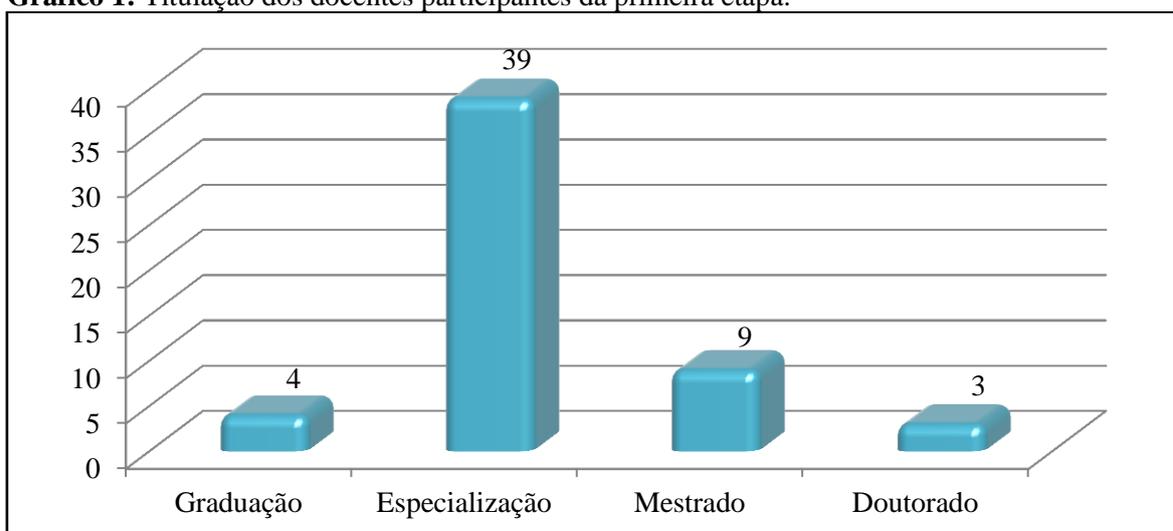


Organização: Elaboração própria.

Como forma de apresentação dos professores colaboradores desta pesquisa, exibe-se, a seguir, as informações coletadas por meio dos questionários que evidenciam as características da formação e da atuação profissional desses educadores. Esses dados, portanto, revelam um panorama dos participantes e permite conhecê-los de maneira geral.

Em quase toda sua totalidade os docentes que participaram da pesquisa são formados em instituições paranaenses, com exceção de duas professoras, que são formadas em outras unidades da federação. Como se pode verificar, no gráfico 1, a titulação desses colaboradores é variada, sendo que, em sua maior parcela possuem o título de especialistas. Do total de participantes quatro são apenas graduados (7,2%), 39 são especialistas (70,9%), nove mestres (16,3%) e três doutores (5,4%).

Gráfico 1: Titulação dos docentes participantes da primeira etapa.

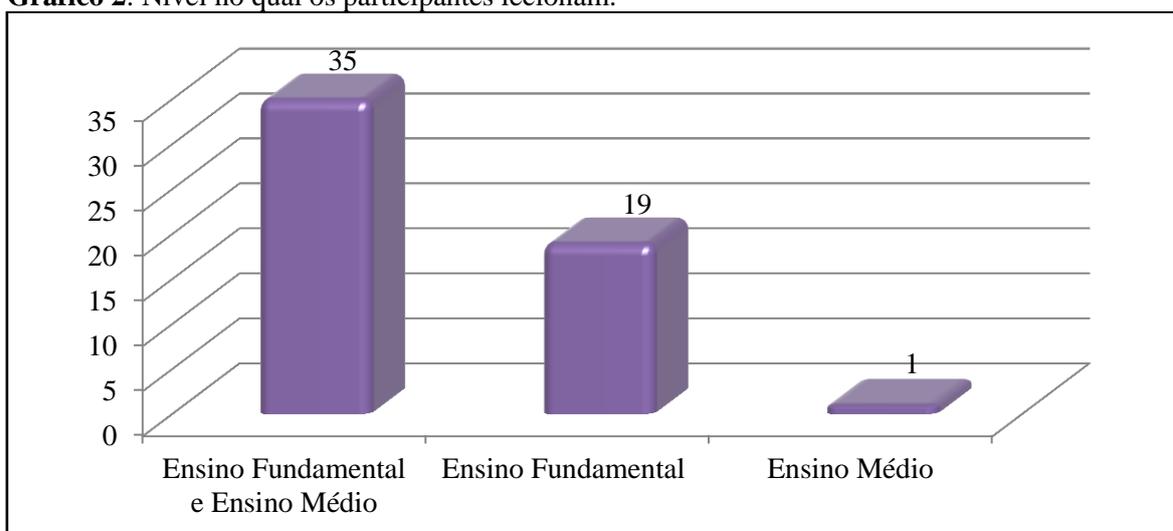


Organização: Elaboração própria.

Os participantes lecionam em diversas modalidades de ensino: 44 atuam no Ensino Regular, dos quais, nove lecionam também na Educação de Jovens e Adultos, um, além do Ensino Regular leciona na Educação Especial, uma atua apenas na modalidade de Educação Especial, e outra leciona apenas na Educação de Jovens e Adultos.

Os docentes atuam em dois níveis de ensino da educação básica na disciplina de Geografia, Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Sendo que 35 (63,6%) participantes atuam nos dois níveis, simultaneamente, 19 (34,5%) atuam apenas no nível Fundamental e apenas um (1,8%), dos colaboradores da pesquisa, leciona somente no Ensino Médio, como é possível verificar no gráfico 2.

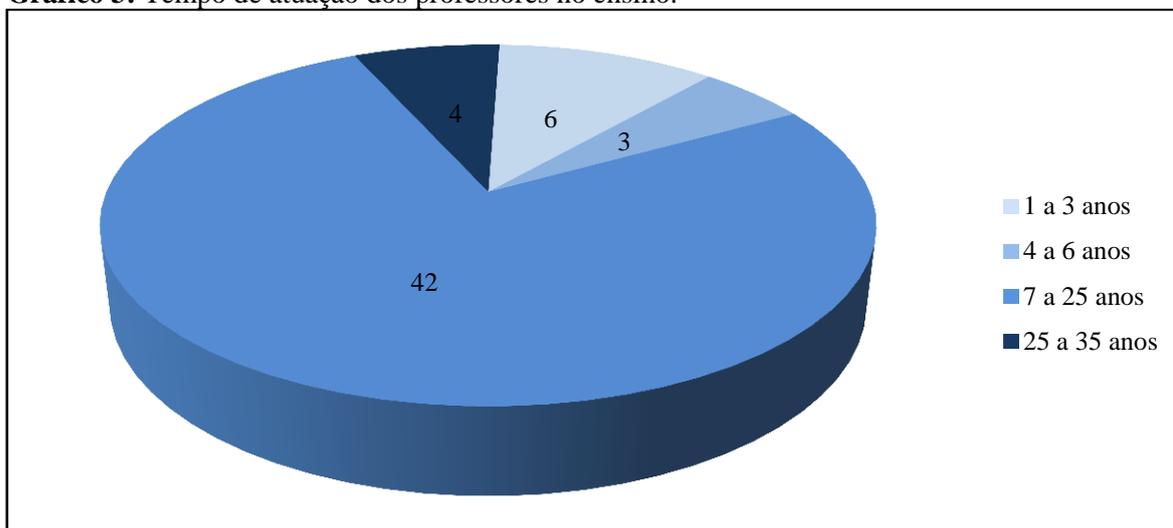
Gráfico 2: Nível no qual os participantes lecionam.



Organização: Elaboração própria.

No gráfico 3 é possível observar que a maior parcela dos professores participantes da pesquisa atuam há mais de 7 anos no ensino de Geografia. Conforme salienta Huberman (2000), estudioso das etapas ou dos ciclos da atividade profissional dos professores, esses docentes, que possuem de 7 a 25 anos de carreira, já atingiram o estágio da experimentação e diversificação na profissão.

Gráfico 3: Tempo de atuação dos professores no ensino.



Organização: Elaboração própria.

Huberman (2000) propõem, de acordo com o tempo de carreira, cinco fases pelas quais o docente passa no processo de desenvolvimento de sua profissão, ainda que para alguns possa não ocorrer da mesma maneira e linearmente. A primeira fase, proposta pelo

autor, corresponde à entrada na carreira, de um a três anos, e seria a fase de exploração e contato inicial com as diversas situações de sala de aula, seis (10,9%) participantes da pesquisa estão nessa etapa. Para o autor a segunda fase seria de estabilização, de quatro a seis anos de carreira, que seria o momento de comprometimento com a docência, três (5,4%) colaboradores da pesquisa estão nessa fase.

Como sustenta o autor, a terceira fase seria da experimentação e diversificação, de sete a 25 anos de carreira docente, na qual o professor se sente mais motivado e é mais dinâmico, diversificando materiais didáticos e a organização da sala e ainda, realizando experiências pessoais, 42 (76,3%) professores que responderam o questionário estão nessa fase da carreira docente.

A quarta fase proposta por Huberman (2000), é da serenidade e distanciamento afetivo, entre 25 e 35 anos de profissão docente, seria o momento no qual o professor consegue prever as situações em sala de aula e se manter sereno, é nesse momento que o docente apresenta-se menos sensível às avaliações dos outros, quatro (7,2%) participantes da pesquisa fazem parte dessa fase. E a quinta e última fase seria do conservantismo e das lamentações, entre 35 a 40 anos de carreira, seria o momento em que os docentes se queixam do desinteresse dos alunos, da indisciplina e também podem questionar os colegas mais jovens, nenhum professor participante da pesquisa encontra-se nessa fase.

A partir desses dados, constitui-se um quadro de informações a respeito dos participantes da primeira etapa da pesquisa. A seguir, dando sequência as discussões teóricas, apresenta-se na seção subsequente as pesquisas que tratam dos saberes docentes, discutindo como se configuram e como são empregados ao longo da carreira do professor nas práticas de ensino.

3. PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES

Essa seção objetiva discorrer sobre as pesquisas que discutem os saberes docentes e suas fontes, visando compreender quais são os saberes que caracterizam e dão singularidade ao ato docente e que são mobilizados por esse profissional para ensinar. Busca, também, embasamento para entender como se configuram as práticas docentes e os saberes empregados para fazer uso de jogos em sala de aula. Em consonância com os autores com os quais se dialoga nesta sessão, entende-se que os professores mobilizam e produzem saberes no âmbito da prática profissional. Deste modo, o docente também utiliza esses saberes ao empregar jogos como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

O docente, ao longo de sua carreira profissional, mobiliza diferentes saberes, cujo objetivo mais imediato é a edificação de suas práticas e consequente didatização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Desta forma, acumulam no percurso de suas vidas aprendizagens diversificadas e constroem seu conhecimento profissional, é nessa direção que Montero (2001, p. 144, grifos da autora) afirma que “*Aprender a ensinar* tem a ver, em definitivo, com a construção da identidade de um professor. Um processo ao mesmo tempo estável e provisório.”

São diversas as pesquisas que buscam conhecer e compreender o processo de aquisição e desenvolvimento dos saberes docentes (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998; SHULMAN, 2014), ou seja, aqueles saberes que o professor adquire durante seu processo formativo, que produz ao longo de sua carreira profissional (experiência em sala de aula), e que é constantemente configurado e reconfigurado no desenvolvimento das práticas de ensino.

Gauthier et al (1998), por exemplo, assinala que esses estudos não são recentes e que desde o início do século passado (século XX), podiam ser identificadas muitas pesquisas com a finalidade de tornar o ensino mais eficiente, mas que “[...] foi somente nos últimos vinte anos que importantes esforços foram realizados, tanto na América quanto na Europa, com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 18).

Essas pesquisas buscam responder alguns questionamentos como: O que é preciso saber para ensinar? Quais são as habilidades e os saberes mobilizados pelos docentes?

Como esses saberes são adquiridos? Dessa maneira essas pesquisas foram motivadas por múltiplos fatores, dentre eles, fomentar a profissão, aumentar a estima e status do professor perante a sociedade e fomentar o caráter profissional da atividade docente historicamente marcada por processos que levaram alguns autores classificá-la como semiprofissão (SACRISTÁN, 1999; NÓVOA, 1999). Assim como ressalta Monteiro (2001, p. 144), “Os estudos realizados procuram incidir nessa melhor compreensão do conhecimento profissional dos professores, facilitar alguma explicação sobre a sua aquisição e contribuir assim para repensar a função docente e a formação do professorado”.

Neste contexto, buscando aprofundar a compreensão desta temática, três pesquisas são abordadas neste trabalho, sendo elas efetuadas por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (2014). Entende-se, em consonância com Lopes (2016), que essas pesquisas objetivam contribuir para a formalização dos saberes que emergem no dia a dia da sala de aula e, mais amplamente, cooperar com os processos de desenvolvimento profissional dos professores de Geografia ou de qualquer outra disciplina.

Maurice Tardif⁴ (2002, p.10) entende que “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Para o autor é necessário compreender que o saber docente relaciona-se com diversos condicionantes como, por exemplo, a identidade do profissional, sua história de vida, os alunos e a comunidade escolar, não se podendo assim estudar o saber deste profissional sem considerar esses elementos.

Em sua pesquisa, Tardif (2002), busca escapar de dois perigos que designa de “mentalismo” e “sociologismo”, procurando, em contraposição a essas posturas, associar os aspectos sociais e individuais do saber docente. Para o autor, “O *mentalismo* consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos.” (TARDIF, 2002, p.11, grifo do autor). Assim, o mentalismo é uma forma subjetiva que tende a reduzir o conhecimento a representações mentais individuais.

⁴ Filósofo e sociólogo de formação, Maurice Tardif é professor e pesquisador canadense na Universidade de Montreal, Quebec, onde dirige o centro de pesquisa canadense sobre profissão docente. O pesquisador realiza seus estudos voltados para a situação da profissão docente, formação de professores e os conhecimentos de base da docência.

Contrário ao mentalismo, o sociologismo não considera o saber do indivíduo, e não permite a produção de conhecimento por atores concretos, assim como de mudanças de sua própria situação. Para Tardif (2002, p. 14), “O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores [...]”. O docente, nesse sentido, torna-se “refém” de outros profissionais que produzem os conhecimentos nas pesquisas sociais.

Assim, o autor sustenta que o saber do professor é um saber social, pois é partilhado por um grupo que possui uma formação comum e que trabalham regidos por um sistema que garante sua legitimidade, proveniente das relações complexas com diversos sujeitos, alunos, evoluindo com o tempo e com as mudanças sociais. Dessa maneira, é um saber construído ao longo da carreira profissional, na qual o docente aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho.

A construção do saber docente é permeada de relações com outros atores, o local de trabalho, sua formação acadêmica, instituições, a sociedade e os saberes pessoais do professor. É edificado de acordo com as condições de trabalho e as próprias experiências do indivíduo. Deste modo, Tardif (2002, p.16) afirma que sua perspectiva “[...] procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores”.

Dessa forma os saberes docentes não podem ser entendidos como um acúmulo de técnicas, mas como um conjunto de saberes pensados e produzidos pelo docente ao longo de suas práticas. São construídos e mediados pela solução de situações cotidianas encontradas no trabalho e por elementos de sua formação profissional. Assim Tardif (2002, p.18) assinala que “[...] o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Ao elencar essa multiplicidade do saber docente, o autor afirma que esse é composto por vários saberes originários de diferentes fontes, nesse sentido “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). Assim, o teórico identificou e definiu

quatro diferentes tipos de saberes constitutivos da prática docente e as relações existentes entre eles. Esses saberes são nomeados pelo pesquisador como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os **saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são, segundo o autor, “O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” (TARDIF, 2002, p.36). É em sua formação profissional inicial que o docente tem contato e incorpora esse saber, com as ciências da educação, que refletem sobre as práticas e as transformam para a formação científica.

Assim como o anterior, os **saberes disciplinares**, integram-se à prática docente durante a formação inicial do professor. Conforme Tardif (2002, p.38), “[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Tardif (2002) salienta que os **saberes curriculares** “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p.38). Esses saberes curriculares apresentam-se ao docente, ao longo de sua carreira, em forma de programas escolares e devem ser aplicadas pelo profissional no planejamento de suas atividades.

Além dos demais saberes já explicitados, Tardif (2002) elenca também os **saberes experienciais**, definido pelo autor também como saberes práticos. Esses se desenvolvem na prática cotidiana e nela são validados; sobre esses saberes o autor afirma que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podemos chama-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002, p, 38-39, grifo do autor).

Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares são apropriados fora da prática docente e adquiridos em sua formação acadêmica numa relação de exterioridade, são produtos de uma tradição cultural e já determinados em sua forma e

conteúdo. Já os saberes experienciais originam-se da prática cotidiana sendo por ela validados e, para Tardif (2002), permitem ao docente avaliar e retraduzir os saberes adquiridos fora da prática profissional, adaptando-os à profissão.

Na visão do autor, os saberes experienciais constituem a cultura docente que não se encontra sistematizada em doutrinas ou teorias e não provêm de instituições de formação. São saberes que configuram representações pelas quais o docente direciona sua profissão e prática. Para o pesquisador, são diversos os condicionantes, ou seja, problemas, que fazem parte do contexto escolar e esses “[...] aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p.49). Isso, conforme o autor, permite ao docente desenvolver determinado *habitus* (macetes, estilo de ensino), que lhe permitirá enfrentar os condicionantes presentes na prática profissional cotidiana.

O autor sustenta que a prática cotidiana possibilita retraduzir todos os saberes adquiridos e validá-los ao longo de sua profissão, propiciando fazer uma releitura de sua formação e eliminar o que parecer inútil e abstrato, conservando o que pode servir. Tardif (2002, p. 53) afirma que a prática “[...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática docente”.

Tardif (2002, p.54) assinala que:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas na prática e na experiência.

As pesquisas do autor mostram, enfim, que o saber docente é plural e essencialmente heterogêneo, possui origens diversas e deve ser compreendido considerando todos os seus aspectos, dando importância aos saberes experienciais e a necessidade da valorização da prática profissional docente, para reconhecimento dos saberes práticos.

O segundo pesquisador utilizado nesse trabalho é o canadense Clermont Gauthier⁵. Para Gauthier e seus colaboradores (1998), ainda se sabe pouco sobre os fenômenos do ofício de ensinar, mas é fundamental conhecer esses elementos para que os docentes trabalhem com mais competência.

Gauthier et al. (1998) ressalta que é essencial a toda profissão, assim como ao ensino, compreender e formalizar os saberes inerentes aquela tarefa, porém quando se trata da docência ainda é necessário refletir para sair da cegueira conceitual na qual se encontra. O autor reforça que algumas ideias preconcebidas desvalorizam e prejudicam o processo de profissionalização do ensino, como, por exemplo, que para ensinar basta conhecer o conteúdo ou, então, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ainda ter uma cultura geral. O pesquisador contesta essas ideias e evidencia os equívocos existentes nessas afirmações.

O mesmo autor evidencia que a boa docência não se encerra no simples domínio do conteúdo, e rejeita a tese de que ensinar é apenas transmitir conteúdo aos alunos, limitando-se ao conhecimento do conteúdo da disciplina como único necessário ao professor. Quem ensina, afirma o autor e seus colaboradores (1988, p. 20), deve saber também “[...] planejar, organizar, avaliar, e também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc.” (GAUTHIER et al., 1998, p.20). E para realizar essas tarefas são necessários outros saberes além do conteúdo da ciência.

Questionando a ideia de que para ensinar basta ter talento, Gauthier et al. (1998) declara que o trabalho e a reflexão são essenciais no ofício docente, salienta que o talento para essa profissão é raro e as atuais necessidades do ensino são grandes. Dessa forma, para o autor, reduzir o ensino ao talento é privar os educadores dos conhecimentos que podem ser adquiridos na pesquisa e na própria reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Outra ideia também refutada pelo autor é a de que basta ter bom senso, pois essa concepção pressupõe que só exista um senso e querer isso na educação é desejar um mundo unitário, desqualificando as demais posições. Assim o pesquisador afirma que

Argumentar assim em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao

⁵ Professor e pesquisador na Faculdade de Educação da Universidade Laval em Quebec, no Canadá. Realiza estudos na área do ensino e formação de professores.

exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento, como se o discernimento não precisasse de conhecimentos em que se apoiar, como se o discernimento não passasse de lógica formal sem conteúdo (GAUTHIER et al.,1998, p.22).

Seguir a intuição é outra ideia a respeito do ensino contestada por Gauthier et al. (1998, p. 22-23), pois segundo o autor “[...] seguir sua intuição implica, em última análise, ouvir as ‘mensagens’ de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro à sua própria razão” acarretando uma confusão entre a verdade e a força da afirmação pessoal, abandonando o senso crítico e adiando uma reflexão quanto aos saberes docentes.

Do mesmo modo o pesquisador contrapõe a concepção de que para ensinar basta ter experiência; para ele o saber experiencial ocupa um lugar importante no ensino, porém não pode representar a totalidade; é necessário que o professor possua um corpus de conhecimento para ler e interpretar sua experiência. Gauthier et al. (1998) assinala ainda que não basta ter cultura para exercer a profissão de ensinar, pois é necessário conhecer e entender as referências culturais do ensino, sendo assim esse é um saber importante, mas que não define, exclusivamente, a qualidade da docência.

O autor evidencia que essas ideias preconcebidas não se sustentam e que, além dessas, existe ainda outras maneiras de tentativa de formalização do ensino a partir de métodos também preconcebidos. Porém, essa segunda tentativa reduz a complexidade do ensino, provocando um esvaziamento do contexto concreto do exercício de ensino, de modo que esse não mais encontra correspondente na realidade. Ou seja, a criação de uma pedagogia, negando a complexidade e os saberes profissionais do ensino. Gauthier et al. (1998) ressalta que essas ideias, similarmente, negam a complexidade do ensino e impedem a manifestação de um saber profissional próprio do docente.

Como modo de superação dessas ideias, o autor sinaliza uma concepção de ensino, na qual destaca os diversos saberes que são mobilizados pelo professor nesse processo. Para ele, o ato docente consiste na “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al.,1998, p.28). Os saberes necessários para o ensino elencados pelo autor são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: O reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares	curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	experenciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier et al. (1998).

O **saber disciplinar**, primeiro saber, elencado por Gauthier et al. (1998, p.29) “[...] se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo.” Assim o autor sustenta que esse tipo de saber não é produzido pelo docente, mas sim utilizado para ensinar a partir da extração dos saberes gerados por pesquisadores e declara que, por mais importante que esse saber seja, ele não representa sozinho o saber docente.

Gauthier et al. (1998) relaciona um segundo saber, o **saber curricular**. O autor declara que uma disciplina passa por transformações para ser ensinada no contexto escolar. Segundo ele, “[...] enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares.” Os conteúdos desse programa não são produzidos pelos professores, mas cabe a eles compreendê-los e deles se servirem para o planejamento e a avaliação de sua atividade profissional.

O terceiro saber docente listado pelo autor é o **saber das ciências da educação**, que são, para Gauthier et al. (1998), aqueles conhecimentos profissionais adquiridos em sua formação ou trabalho e que permitem ao docente obter noções do sistema escolar de modo geral. Esse é um saber do professor acerca da escola, específico desse profissional, que permeia a profissão docente e que é desconhecido por outras profissões.

O **saber da tradição pedagógica** é o quarto saber que, de acordo com Gauthier et al. (1998, p. 32), “[...] é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade.” Servindo,

na perspectiva do autor, de molde para guiar os docentes, embora contenha erros esse saber será modificado pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica.

Gauthier et al. (1998) elenca o **saber experiencial** como o quinto dos saberes docentes, para ele “A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. [...] Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina.” (GAUTHIER et al.,1998, p.32-33). Nesse sentido, o autor sustenta que o docente vive muitas experiências e realiza julgamentos sobre elas compondo uma gama de truques e como fazer, ou seja, produzem conhecimentos em sua própria prática. Porém, de modo geral, essas experiências se mantêm em segredo e não são verificados por métodos científicos, limitando assim esse saber.

O último saber listado pelo autor é o **saber da ação pedagógica**. Ele o define como “[...] o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al.,1998, p.33). Permite que outros professores tenham acesso e aprendam com as experiências testadas e avaliadas, podendo, dessa forma, contribuir, na visão do autor, para uma melhora da prática pedagógica do docente, sem que se perca esse saber quando o professor para de exercer seu trabalho.

O autor destaca, todavia, que os **saberes da ação pedagógica** são os menos desenvolvidos, embora sejam os mais necessários para a profissionalização do ensino uma vez que constituem a identidade profissional do professor. Nas palavras de Gauthier et al. (1998, p. 34) “[...] para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes.”

É evidente que o teórico considera que o docente mobiliza diversos saberes para exercer sua profissão e ressalta, dentre esses, o saber da ação pedagógica como de grande relevância para o professor, bem como para a profissionalização do ensino. Considerando também a importância desse saber para o reconhecimento social do docente por meio da legitimação desse pela pesquisa, tendo os resultados dessas pesquisas integrados na formação de outros docentes.

Outro pesquisador que subsidia esta pesquisa é o estadunidense Lee S. Shulman, importante estudioso da Educação que desenvolveu seu trabalho sobre o conhecimento do professor, valorizando em suas pesquisas a figura do educador como aquele que detém o saber de referência da profissão docente. Shulman (2014) apresenta uma estrutura da base

de conhecimento necessário ao docente para ensinar e as fontes dessa base de conhecimento, que seriam, segundo o autor, as áreas da pesquisa acadêmica e da prática didática nas quais os professores extraem o conhecimento.

O autor elucida que o ensino inicia-se com um professor que sabe algo que os alunos não sabem ou o sabem parcialmente. Deste modo, ensinar é, num primeiro momento, compreender, ou seja, o docente compreende o que deve ser ensinado e a maneira como deve ser ensinado. Desta forma, segundo Shulman (2014, p. 205),

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados.

Assim, a base de conhecimentos identificada pelo autor refere-se ao conhecimento que os docentes necessitam, ou seja, um repertório profissional construído ao longo do período de formação inicial e de sua vida docente e que são necessários para promover a aprendizagem nos alunos e realizar um bom ensino.

Esses conhecimentos do professor, que compõem a base de conhecimento docente, são adquiridos de diferentes formas. O pesquisador identifica quatro grandes fontes, ou seja, de onde os professores podem extrair o conhecimento para ensinar, são elas:

[...] (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 207).

A primeira fonte elencada por Shulman (2014), **a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas**, consiste no acesso ao conhecimento do conteúdo em profundidade da disciplina que leciona. É fundamental, assim, que o docente domine os conteúdos a serem ensinados; o professor deve, tomando como exemplo a Geografia, compreender a epistemologia da ciência, conhecer seus conceitos de base, como se organizam e surgem as ideias nessa área a partir da pesquisa acadêmica. Essa importância

em conhecer o arcabouço teórico-metodológico da matéria que ensina se deve também ao fato de que o docente, diante de diferentes alunos, necessita adequar diferentes modos de explicar o mesmo conceito.

A segunda fonte refere-se **as estruturas e materiais educacionais**. Shulman (2014) frisa que são criados diversos materiais e estruturas para o ensino e aprendizagem, como o currículo, os instrumentos didáticos, dentre outros e é fundamental que o professor tenha conhecimento de seu conteúdo e funcionamento, assim:

[...] se um professor precisa ‘conhecer o território’ do ensino, então deve estar familiarizado com o cenário desses materiais, instituições, organizações e mecanismos, o que inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar (SHULMAN, 2014, p. 209).

A **formação acadêmica formal em educação** é, segundo Shulman (2014), a terceira fonte para a aquisição do conhecimento docente. É constituído por uma importante e crescente bibliografia que apresenta resultados e métodos de pesquisas empíricas na área do ensino e aprendizagem e que permitem a compreensão desses processos educacionais e são importantes para a base de conhecimento docente.

A quarta e última fonte, a **sabedora da prática** é, de acordo com o autor, a menos estudada. É a sabedoria que deriva da própria prática e que guiam as práticas docentes. Shulman (2014, p. 212) concluiu em suas pesquisas que “[...] é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular”, desta forma, é importante realizar estudos que, considerando a prática real dos professores em sala de aula, codifiquem a prática docente.

Trata-se da realização de pesquisas em campos específicos do currículo escolar que, como a que aqui se apresenta, busca analisar e refinar a boa prática docente e dela extrair princípios gerais de ação e de raciocínio pedagógico, com o intuito de, na forma de “literatura de casos”, contribuir para a melhoria da prática e da formação docente. Para o autor, estudos como esses podem amenizar uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão que se refere à “[...] extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros” (SHULMAN, 2014, p. 212).

O pesquisador apresenta, a partir disso, sete categorias que compõem a base de conhecimento docente, necessária para o ensino, assim Shulman (2014) as denomina de: 1. conhecimento do conteúdo; 2. conhecimento pedagógico geral; 3. conhecimento do currículo; 4. conhecimento dos alunos e de suas características; 5. conhecimento de contextos educacionais; 6. conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica; 7. conhecimento pedagógico do conteúdo.

O **conhecimento do conteúdo**, assim nomeado por Shulman (2014), é o conhecimento sobre o conteúdo da matéria a ser ensinada, mais que isso, significa compreender profundamente a epistemologia da disciplina. É um conhecimento fundamental para que o professor possa mediar a aprendizagem dos conceitos que a estruturam e, desse modo, favorecer a apropriação pelo aluno. O professor, defende o autor, tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo porque este serve como fonte primária da compreensão pelo aluno: “A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e que é periférico na matéria” (SHULMAN, 2014, p. 208). Entretanto, declara que esse conhecimento não garante, por si mesmo, um ensino eficaz.

Para Shulman (2014, p. 206), o **conhecimento pedagógico geral** corresponde “[...] aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria”. Englobando nesse conhecimento o entendimento que o professor necessita possuir sobre as teorias e processos de ensino-aprendizagem, que devem fazer parte da formação do docente.

De acordo com o mesmo autor, o **conhecimento do currículo** refere-se aos materiais e programas utilizados por professores como ferramentas do ofício. Conforme salienta Oliveira (2015, p. 21), esse conhecimento “Equivale ao conhecimento dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular, considerando os conhecimentos relacionados aos programas oficiais de educação.” Nesse sentido, o conhecimento sobre/do currículo e dos recursos didáticos, embora na maioria dos casos elaborados por outros profissionais, são importantes para a atuação do docente.

O **conhecimento dos alunos e de suas características** abarca o entendimento que o docente possui em relação às características, vivências e experiências de seus alunos, no que tange tanto ao emocional quanto ao social. Envolvendo também, como sustenta Oliveira (2015), o conhecimento docente sobre os estilos de aprendizagem de seus alunos.

Denominado por Shulman (2014, p. 206) como o **conhecimento de contextos educacionais**, esse conhecimento corresponde ao “[...] funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas”. Assim, essa categoria abarca desde o conhecimento sobre a realidade na qual o docente atua até as vivências de seus alunos e da comunidade onde esses residem.

Outra categoria, que compõem a base de conhecimentos necessária ao docente proposta por Shulman (2014), é o **conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica**. Como o próprio nome dessa categoria transparece, esse conhecimento refere-se às bases da educação, compreender sua historicidade, seus objetivos e compreender os motivos da importância da educação em cada momento e espaço.

O **conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)**, conforme sustenta Shulman (2014, p. 206), é um “[...] amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”, é a categoria de conhecimento docente mais importante, sendo esse construído pelo professor ao longo de sua carreira profissional. Oliveira (2015, p. 24) sustenta que esse “[...] é um conhecimento construído diariamente pelo professor em sala de aula quando ensina um conteúdo e é enriquecido e potencializado, quando se junta a outros tipos de conhecimentos.”

Nesse sentido, para Shulman (2014), a categoria conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) é um dos conceitos centrais que compõe a base de conhecimento docente. Desse modo, o pesquisador sustenta que:

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 207).

Entende-se, portanto, que o professor, ao longo de sua carreira profissional, desenvolve diferentes maneiras de expor os conteúdos de sua disciplina aos diversos

grupos de alunos. Isso mostra que, mais que conhecer o conteúdo, o professor precisa também dominar, à luz dos diferentes contextos da prática, as diferentes formas de ensiná-lo por meio de um amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é desenvolvido pelo próprio docente.

E embora o autor não destaque o conhecimento da experiência como uma categoria, essa experiência docente é uma condição necessária, para a construção do CPC por parte do professor, porém não suficiente. Para a formação do CPC são unidos distintos corpos do conhecimento para que o docente possa ensinar os diversos conteúdos aos seus distintos alunos.

No quadro a seguir (quadro 2), Lopes (2016) elenca as categorizações de conhecimentos docentes propostas por Shulman (2005), Gauthier (1998) e Tardif (2002) e sintetiza, brevemente, as ideias dos autores.

Quadro 2: Categorizações de conhecimentos docentes.

Shulman (2005)	Gauthier e colaboradores (1998)	Tardif (2002)
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do conteúdo a ser ensinado: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática etc.); • Conhecimento pedagógico geral: refere-se, especialmente àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; • Conhecimento do currículo: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; • Conhecimento pedagógico do conteúdo: trata-se do especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; • Conhecimento dos alunos e de suas características; • Conhecimento dos contextos educativos: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; • Conhecimento dos objetivos das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes disciplinares: referentes à matéria a ser ensinada; • Saberes curriculares: referentes aos programas de ensino; • Saberes das ciências da educação: referentes a um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; • Saberes da tradição pedagógica: referentes ao saber dar aulas; • Saberes experienciais: referentes à jurisprudência particular adquirida no exercício do trabalho; • Saberes da ação pedagógica: referentes ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da formação profissional (ciências da educação): conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação); • Saberes disciplinares: são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (por exemplo, Matemática, História, Geografia); • Saberes curriculares: correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; • Saberes da experiência: são os saberes específicos dos docentes. São produzidos pelos próprios docentes e baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Fonte: Lopes (2016, p. 29).

Os autores, como se observa, têm alguns pontos em comum, buscam evidenciar e legitimar os professores como produtores de saberes profissionais específicos. Assim, Tardif (2002) elenca os saberes como elementos constitutivos da prática docente, já para Gauthier et al. (1998) o professor mobiliza saberes que formam um reservatório para

ensinar e Shulman (2014) considera que o professor possui uma base de conhecimentos necessários para o ensino. O primeiro autor enfatiza o saber da experiência docente como os mais importantes para os professores, Gauthier et al. (1998) considera o saber da ação pedagógica, aquele referente ao saber experiencial que foi testado por meio de pesquisas acadêmicas, como de maior relevância. Já para Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo tem mais importância por permitir ao docente unir o pedagógico ao epistemológico e representar distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar.

Ainda que se possa reconhecer diferenças nas categorizações propostas pelos autores apresentados, essas pesquisas têm em comum a ideia de que os saberes emergentes da prática docente são os menos estudados e desenvolvidos, constituindo, então, um saber de grande importância para o reconhecimento e profissionalização do ensino.

Nesse sentido, Lopes (2016, p. 28) afirma que “[...] trata-se de teorias que, ao legitimar o professor como produtor e detentor de um saber profissional específico, enfatizam que estes são fundamentos essenciais no processo de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente.” Para o autor, explicitar, por meio de estudos, a sabedoria prática docente é uma das tarefas da pesquisa acadêmica.

Nessa perspectiva, o professor, ao ter seus conhecimentos práticos reconhecidos, transforma-se em um produtor de conhecimento sobre sua própria prática, tomando consciência e refletindo sobre suas ações. A partir dessa reflexão e teorização é possível que seus conhecimentos possam ser utilizados por outros docentes, na formação inicial e continuada.

Entende-se que essas pesquisas são importantes para esse trabalho na medida em que contribuem para a compreensão dos saberes mobilizados e envolvidos no processo de criação e utilização do jogo por docentes de Geografia, bem como, para o entendimento dos conhecimentos gerados nas práticas docentes.

Esses estudos, realizados por diversos pesquisadores, sobre os conhecimentos e saberes docentes necessários para o ensino, subsidiaram e têm impulsionado o aprofundamento dos trabalhos sobre as didáticas específicas, com destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo identificado por Shulman (2014), pois o CPC constitui-se na inter-relação entre matéria e pedagogia. Isto posto, na seção seguinte apresenta-se a discussão relativa às didáticas específicas.

4. DIDÁTICAS DISCIPLINARES

Essa seção objetiva discutir a importância das Didáticas disciplinares⁶, pensando a prática pedagógica docente e o desenvolvimento do conhecimento no aluno. Apresenta-se, inicialmente, pressupostos relativos a Didática Geral de maneira breve, avançando em seguida pelas didáticas disciplinares até chegar a Didática da Geografia, que é o principal foco da seção.

Campo de estudo da Pedagogia, a didática estuda as relações envolvidas no processo de ensino, assim como os conhecimentos que unem a teoria e a prática. Libâneo (2013, p. 25) assinala que a Didática é um campo que investiga “[...] os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.” A Didática possui sua história relacionada ao surgimento do ensino como uma atividade planejada, ou seja, ela surge junto com o início do ensino destinado a instrução.

Libâneo (2010) sustenta que se pode identificar ao longo da história da Didática ao menos três fases distintas. A primeira fase, indicada pelo autor, está ligada a João Amós Comênio, que escreveu a obra clássica sobre a Didática, o livro *Didática Magna*, no século XVII, marcando dessa forma o início da sistematização da Didática no Ocidente. Libâneo (2013, p. 60) advoga que “Ele foi o primeiro educador a formular a ideia da difusão dos conhecimentos a todos e criar princípios e regras do ensino.” Nessa obra Comênio apresenta uma teoria geral do ensino aplicável a todas as matérias, não importando as particularidades epistemológicas dessas, ou seja, o autor desenvolve uma proposta metodológica de “como ensinar tudo a todos”.

Já na segunda fase, Libâneo (2010) ressalta que as metodologias específicas são consolidadas, ou seja, passa a se considerar cada ciência e as especificidades dessa para se

⁶ As didáticas disciplinares, na acepção de Camilloni (2016), é uma variação das chamadas didáticas específicas, ou seja, que se caracterizam a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo do ensino. Dada a multiplicidade de parâmetros que se pode utilizar para delimitar essas regiões, os critérios de diferenciação são variados. Seguindo o pensamento de Camilloni (2016) podemos falar, então, de didáticas específicas segundo níveis de ensino (para, os anos iniciais do ensino fundamental, o ensino fundamental II, ensino médio), didáticas específicas para determinadas modalidades de ensino como a EJA, didáticas específicas segundo as características dos sujeitos (como por exemplo, imigrantes, pessoas que viveram situações traumáticas, minorias culturais, etc). Nesse sentido, as didáticas disciplinares se distinguem da didática geral ou fundamental por sua preocupação com a natureza epistemológica dos conteúdos a ser ensinados. Assim pode-se falar da didática da História, da didática da Física, a didática da Geografia, etc.

ensinar. Esse momento representa um avanço na investigação didática, dando relevância à dimensão epistemológica dos saberes, embora tenha se rejeitado o fundamento pedagógico de todo ensino, inclusive por rechaçar a didática geral.

A terceira fase, como salienta o mesmo autor, corresponde à busca da unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas disciplinares, uma integração entre a didática geral e as metodologias específicas, em que se ressalta o que é comum, ou seja, básico para os objetivos de formação da personalidade dos alunos, assim como, para o trabalho docente e a questão da epistemologia dos saberes específicos de cada disciplina, como, por exemplo, a Geografia. É nessa fase que prosseguirão os estudos deste trabalho, buscando investir na compreensão das relações existentes entre didática e a epistemologia das disciplinas escolares, pois como afirma Libâneo (2008, p. 6) a didática “[...] somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada”.

A didática, portanto, evidencia Libâneo (2016), é constituída pelas teorias da educação, do conhecimento, pela psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem etc. Essas compõem a base do ensino das didáticas específicas, respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas. Para o autor “[...] é partindo desse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre a didática básica com a epistemologia das disciplinas escolares de modo a conectar os conteúdos próprios da didática à lógica científica da matéria ensinada” (LIBÂNEO, 2016, p. 354).

Libâneo (2016, p. 354) assinala que em seus estudos:

[...] tem se fortalecido o entendimento de que a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas.

É necessária, assim, uma junção entre o pedagógico e o epistemológico, pois tanto os conhecimentos mais gerais da didática (que transcendem o campo específico de cada disciplina) são importantes para o ensino, quanto as peculiaridades de cada ciência. Cabe ao docente articular os conhecimentos disciplinares, ou seja, os conhecimentos que provêm dos diferentes campos da ciência, como da Geografia, da História, da Matemática ou outra, com os conhecimentos pedagógico-didáticos, que são os conhecimentos da didática e outras disciplinas ligadas ao ensino.

Em sua prática, o professor deve selecionar a melhor forma de se trabalhar um conteúdo, pois como esclarece Libâneo (2016, p. 355) “[...] o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo estão mutuamente relacionados, sendo este último vinculado diretamente aos conteúdos e procedimentos lógicos e investigativos da ciência que está sendo ensinada”.

Dessa maneira, ao articular o pedagógico ao epistemológico, surge um modo de ensino próprio de cada ciência, sem desconsiderar os conhecimentos didáticos comuns a todas as disciplinas ligadas ao ensino, nem os conteúdos próprios de cada ciência. Isso permite ao docente trabalhar os conteúdos em sala de aula de forma que os alunos avancem no conhecimento do que é ensinado.

4.1. DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

A Geografia fornece concepções teóricas para a compreensão da organização do espaço geográfico e das relações sociais que, contínua e ininterruptamente, o modificam. Na escola, os conteúdos trabalhados nessa disciplina contribuem não só para que o aluno entenda a lógica da organização do espaço, mas que visualize seu papel nas decisões que o modelam e o transformam. Essa disciplina deseja, portanto, oferecer instrumentos teóricos e práticos para que os alunos possam pensar e agir sobre/no espaço, ou, como afirma Sacramento (2010, p. 5), “O papel atual da Geografia Escolar é fazer com que o aluno compreenda os fenômenos geográficos espacializados em seu cotidiano, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações”.

O professor de Geografia exerce o papel de mediador do conhecimento selecionado pelo currículo escolar, fornecendo aos alunos, por meio de suas práticas, conceitos que permitem ao discente interpretar o mundo a partir de uma perspectiva geográfica e desenvolver um pensamento crítico. O docente contribui, por meio do uso combinado dos conteúdos e dos procedimentos investigativos próprios dessa disciplina, para que o aluno desenvolva um tipo especial de raciocínio: o geográfico. Dessa forma, conforme Sacramento (2010), ensinar Geografia é permitir que o aluno compreenda as consequências dos fenômenos geográficos em sua própria vida e na sociedade como um todo.

Nessa mesma perspectiva, salientam Castellar e Vilhena (2011, p. 19), “Ensinar geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em

diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social.” Como efetivar essa ambiciosa ação? Como enfrentar o desafio de fazer da Geografia uma disciplina interessante para o aluno e superar definitivamente ideia de um amontoado de conteúdos sem sentido pra a vida? Como construir uma didática para a Geografia?

É importante, como destaca Callai (1999), que os conteúdos tenham relação com a vida e a realidade dos alunos, na qual possam compreender o espaço construído e transformado pela sociedade como resultado da ação dos seres humanos. Nesse ponto a educação geográfica se mostra importante e significativa para o aluno, pois

[...] através da educação geográfica, se busca construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a geografia seja mais do que ilustração (CALLAI, 2011, p. 129).

O professor, então, instrumentaliza teoricamente os alunos para ler o mundo, ou seja, o docente ensina conceitos que permitam ao discente manipular e analisar informações que o possibilitarão construir uma consciência cidadã sobre o espaço em que vivem. É possível, portanto, que o aluno, mediado pela prática docente, desenvolva um olhar geográfico sobre o mundo e por meio da educação geográfica perceba as relações existentes no espaço em que vive, pois como defende Callai (1999, p. 58), a Geografia ensinada deve permitir ao aluno se perceber “[...] como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.”

Para alcançar esses objetivos é preciso que o professor de Geografia tenha o domínio das bases da ciência e dos conhecimentos didático-pedagógicos, articulando os saberes a ensinar aos modos de ensinar. Isso contribui para que o docente construa uma didática própria da Geografia, que se fundamenta na junção entre o pedagógico e o epistemológico, construindo dessa forma meios didáticos de alcançar um ensino significativo, proporcionando, aos alunos, elementos que possibilitem compreender as transformações e construções do espaço geográfico, fazendo leituras, comparações, relações e análises das informações.

Nessa direção Sacramento (2010, p. 4) sustenta que

Ao pensar a aula, este professor desenvolve uma consciência e uma mediação que promovem o conhecimento dos alunos por meio de procedimentos pertinentes para articular os saberes geográficos ao cotidiano do aluno. Para isso, ele, consciente, de seu papel nesse processo, constrói meios didáticos para que realize uma aprendizagem significativa, ou seja, que transponha os conteúdos e os conceitos da disciplina que fará o aluno compreender por meio dos fenômenos geográficos o seu cotidiano.

Nessa confluência entre a epistemologia do pensamento geográfico e o pedagógico, surge a Didática da Geografia, definida por Oliveira (2015, p. 45) como

[...] um conjunto de saberes que, considerando os conteúdos desta disciplina, busca as formas mais adequadas para, no contexto social do aluno, promover a educação geográfica. A Didática da Geografia escolar deve contribuir para a construção de conhecimentos geográficos que facilitem uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual os alunos vivem e, principalmente, sobre o espaço que ocupam, compreendendo como este é (re) organizado no seu cotidiano.

Para Souto González (1999, p. 12), a Didática da Geografia corresponde a

[...] um conjunto de saberes que não se ocupam somente dos conceitos próprios desta matéria. Também temos de considerar o contexto social e a comunicação com os alunos. Ensinar bem a uma pessoa pressupõe dominar o conteúdo que se vai desenvolver na sala de aula, ter bem organizado o discurso conceitual e uma proposta adequada de tarefas. Mas sendo isto necessário, não é suficiente. Faz falta conhecer, além disso, como aprendem nossos alunos, que obstáculos impedem sua aprendizagem, que barreiras existem entre nossos desejos de ensinar e seus interesses a respeito das propostas de aprendizagem.

Assim, é necessário que o docente articule diferentes saberes considerando, aqueles próprios da Geografia, pedagógicos e do contexto de seus alunos para alcançar um ensino de Geografia efetivo para os mesmos. Na mesma direção, Lopes (2016) salienta que a construção e o desenvolvimento da Didática da Geografia dependem, em uma complexa atividade, da articulação entre os conhecimentos da ciência geográfica e os conhecimentos pedagógicos. Para o autor,

Não se trata, entretanto, da mera justaposição desses saberes, mas de uma complexa atividade na qual o docente deve garantir a unidade dessa relação (conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico) e que atinge o âmago da atividade docente: a habilidade de transformar os

diversos conteúdos geográficos em conteúdos de ensino (LOPES, 2016, p. 2).

Porém, ainda que seja necessário ao professor integrar os conhecimentos geográficos aos conhecimentos pedagógicos em sala de aula, verifica-se, na formação inicial desses profissionais uma evidente desarticulação entre os conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos. Esse problema reflete na prática profissional do docente e no desenvolvimento da Didática da Geografia.

Lopes (2016, p. 2) afirma que ao analisarem sua formação inicial não é incomum que “[...] os professores em serviço reclamem, contundentemente, da falta de pedagogia quando cursaram as disciplinas específicas e a falta de Geografia quando cursaram as disciplinas pedagógicas”. Ou seja, as disciplinas que refletem os conhecimentos pedagógicos não consideram a prática do professor de Geografia e os conteúdos dessa ciência, da mesma forma que as disciplinas específicas da ciência geográfica não se articulam ao pedagógico para que os futuros docentes conheçam estratégias pedagógicas inerentes a essas.

Nesse sentido, existem lacunas na formação inicial dos professores e os currículos não propõem uma articulação entre o pedagógico e o conteúdo disciplinar que atenda as expectativas e necessidades do licenciando. Assim, ao discutir a formação dos professores de Geografia, Cavalcanti (2002) salienta que é preciso superar a visão, dos próprios docentes universitários, de que basta dominar bem o conteúdo da Geografia para ser professor. Pois, a atuação profissional do docente

[...] exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social. Não basta, assim, ao professor ter domínio da matéria: é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade (CAVALCANTI, 2002, p. 110).

Essa desarticulação dos conhecimentos na formação inicial dificulta uma maior profissionalização do ensino, pois torna o conhecimento profissional próprio do docente, que deveria ser sua qualidade, no ponto fraco da profissão. Para Lopes (2016, p. 3, grifos do autor), “É inquietante porque essa *fraqueza* na formação é um fator que, seguramente,

desfigura, descaracteriza e até vulgariza o caráter distintivo do *ser* e do *saber* do professor.”

Neste sentido, observa-se que os cursos de formação de professores de Geografia ressentem-se de uma perspectiva integradora, que supere, simultaneamente, a lógica conteudista e a lógica pedagoga (LOPES, 2016), para que os futuros docentes possam acessar esses conhecimentos de modo articulado. Por conseguinte,

[...] deve haver uma mudança no projeto da formação profissional em Geografia, mudança que implica uma nova práxis, uma nova maneira de encarar velhos problemas, tais como a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a separação dicotômica entre as formações de bacharelado e de licenciatura; a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática em que os alunos irão atuar (CAVALCANTI, 2002, p. 110-111).

Como alguns autores sinalizam (CAVALCANTI, 2002; LOPES, 2016), em algumas instituições, existe uma rígida separação entre a formação do geógrafo bacharel e a do licenciado em Geografia. Nas quais os alunos cursam disciplinas básicas da Geografia, comuns às duas áreas, por dois ou três anos, e nos últimos anos o licenciando cursa as disciplinas pedagógicas, normalmente com a colaboração de departamentos de educação, e o bacharel cursa disciplinas ligadas a pesquisa e ao planejamento.

Essa formação fragmentada não articula a Geografia e a Pedagogia, além do futuro docente ter um contato com a prática profissional que não atende as suas necessidades e não permite vivenciar por completo a realidade do espaço escolar. Assim:

[...] para enfrentar os desafios postos atualmente na educação escolar é necessária uma formação profissional consistente. Essa formação é a que propicia ao professor segurança para tratar os temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

E é nesse contexto que Lopes (2016) salienta a necessidade de ferramentas teóricas elucidativas, novas concepções e a formulação de novas estratégias de formação dos professores. Um referencial que contribua para uma formação integralizadora e que articule o pedagógico e o disciplinar geográfico.

Dessa maneira, uma formação que atenda a essa necessidade, unida com o docente que avança na profissão, é possível atingir a articulação necessária entre o conhecimento e o desenvolvimento de uma didática própria da Geografia. O professor constrói suas práticas e trabalha em sala de aula de diferentes formas, conforme o conteúdo, levando em consideração as características de seus alunos e as vivências que esses possuem, buscando desenvolver nos discentes as bases conceituais geográficas.

O desenvolvimento da didática própria da Geografia possibilita ao docente, entre outras coisas, identificar a forma mais adequada e que mais pode contribuir para o ensino de determinado conteúdo, como por exemplo, a escolha da utilização do jogo em sala de aula. O jogo torna-se um momento especial para se estudar o processo de didatização dos conteúdos, de examinar a inseparabilidade de conteúdos específicos e a pedagogia. Dando continuidade, na próxima seção, apresenta-se a discussão sobre a utilização dos jogos no ensino por professores de Geografia.

5. JOGOS NO ENSINO: A DIDATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Essa seção objetiva discutir o uso de jogos no ensino, iniciando a discussão pela conceituação e histórico dos jogos, buscando compreender o significado do material na sociedade. Em seguida, apresentam-se diferentes categorizações, na busca de uma classificação para os jogos utilizados por docentes de Geografia. Dando sequência a discussão, é exposto o jogo como atividade lúdica e, por fim, apresenta-se o jogo no ensino de conteúdos geográficos, buscando compreender em quais aspectos esse material pode contribuir para o ensino de Geografia.

5.1. JOGOS: CONCEITO E HISTÓRIA

O jogo em sua história é uma construção humana que se desenvolve e se modifica de acordo com o tempo e o lugar, sendo assim, construído a partir de diferentes contextos sociais, históricos e geográficos. Segundo Kishimoto (1994), o termo jogo não é de fácil definição, devido as suas múltiplas aplicações. A autora sustenta que é “[...] difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.” (KISHIMOTO, 1994, p. 107).

Para o filósofo Huizinga (1980), a civilização surge no e pelo jogo. Assim, ressaltado a forte ligação entre jogo e cultura, o autor enxerga o jogo sempre ligado a algum propósito, possuindo uma existência definida por algum motivo que não o próprio jogo. Ao buscar entender a palavra ‘jogo’ em diferentes civilizações o autor sustenta que

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (HUIZINGA, 1980, p. 33).

O pesquisador Caillois (1990) apresenta algumas críticas e questionamentos sobre algumas das ideias apresentadas por Huizinga em sua obra *Homo Ludens*. Ainda assim, Caillois (1990) afirma que a obra do autor abriu vias extremamente fecundas para a pesquisa e para a reflexão do tema, demonstrando a importância do papel do jogo no próprio desenvolvimento civilizacional. Um ponto de crítica é o fato desse último autor,

defender o jogo como uma ação destituída de qualquer interesse material. Caillois (1990) frisa que Huizinga não considera nesse ponto os jogos de azar.

Dessa forma, Caillois (1990) sugere uma definição e apresenta essencialmente o jogo como uma atividade que é:

1. — *livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. — *delimitada*: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. — *incerta*: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. — *improdutiva*: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. — *regulamentada*: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. — *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (CAILLOIS, 1990, p. 29-30).

O autor destaca que essas duas últimas características não são simultâneas, para ele os jogos não são regulamentados e fictícios ao mesmo tempo, essas características se excluem reciprocamente. É válido ressaltar que o autor apresenta o jogo como uma atividade improdutiva e, na pesquisa que se apresenta, contrariando isso, busca-se o jogo como uma atividade produtiva para o ensino, que contribua para a construção do conhecimento do aluno.

Em seus estudos, Kishimoto (1994) salienta que as primeiras representações posicionam o jogo como oposto ao trabalho e as atividades vistas como sérias. O jogo era tido então como recreação, como algo não-sério, sendo útil para o descanso da mente. Ainda segundo a autora, durante a Idade Média as atividades lúdicas eram abominadas pela religião oficial, nesse período os jogos se expandem nas festas e teatros associados ao que não é sério. Vial (2015), retornando ainda mais no tempo, evidencia que, desde a Antiguidade, os políticos viram nos jogos apenas um meio de embrutecer e neutralizar as multidões, ainda que não descartado da educação, o autor destaca uma pequena relação entre jogo e escola.

No Renascimento, período marcado por transformações em diversas áreas da vida social, surgem novas perspectivas para o uso dos jogos. Como declara Kishimoto (1994, p. 119) ao afirmar que

A partir do Renascimento, vê-se a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

Em consonância com Kishimoto (1994), Vial (2015) descreve que os jogos associados aos estudos são uma prática antiga, desde Platão, mas foi no século XVII que ocorreu uma expansão dos jogos didáticos. O autor assinala que esse movimento ocorreu, sobretudo, graças a religiosos professores, como os jesuítas. São diversos os jogos educativos do período apresentados e expostos pelo pesquisador, mas segundo ele esse desejo de instruir divertindo ocorre porque “[...] a criança adquire mais importância na família, e a instrução mais lugar na cidade; as mães de família, que com frequência se atribuem a educação da primeira infância e a instrução das meninas, precisam que suas intervenções pedagógicas sejam mais fáceis” (VIAL, 2015, p. 175).

Ao longo dos séculos seguintes, de acordo com Vial (2015) e seus múltiplos exemplos de recursos criados neste período, os jogos didáticos continuam se desenvolvendo e aumentando seu grau de dificuldade. Segundo o mesmo autor, no século XIX os jogos refletem o cientificismo do período e continuam se desenvolvendo no século XX com esse grau de complicação. Porém Vial (2015) ressalta que nesse período os jogos perdem espaço na escola, e passam a ser utilizados mais em casa, em família, como meio de divertimento, do que no ambiente escolar.

Nesse momento há uma mudança na pretensão pedagógica dos poucos jogos utilizados em sala de aula; eles pretendem desenvolver habilidades manuais e mentais, e é, conforme Vial (2015), a concepção tradicional de escola que bane os jogos da sala de aula. O autor assinala que a escola, mais que deixar de lado o uso dos jogos didáticos, não integra a educação ao lazer, os alunos devem, nessa concepção, aprender até as coisas fáceis de forma difícil.

Em contrapartida a essa exclusão do jogo na escola há um movimento contrário e que sugere a utilização do jogo para o ensino, propondo o “[...] jogo como uma alavanca

para o interesse, pretenderam se servir de um material que podia facilitar a abordagem, orientar a ação, apoiar, ou mesmo controlar, os esforços dos educandos” (VIAL, 2015, p. 187). Para constatar a veracidade desse movimento, o autor indica diversas pesquisas bem sucedidas, inicialmente realizadas com crianças com deficiências e que mais tarde obtiveram também grande êxito na educação de crianças sem disfunções biológicas.

Pode-se observar que, ao longo da história, os jogos foram vistos e utilizados de diversas formas, ora sendo bem aceitos para o ensino, ora sendo retirados de sala de aula, em alguns momentos utilizados como recursos didáticos e em outros como um objeto de simples divertimento. As concepções foram se modificando e dando diferentes sentidos ao seu uso, mas é na visão que notabiliza o jogo como um material que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e seu uso em sala de aula que se apoia essa pesquisa. Assim apresenta-se a seguir diferentes classificações dos jogos e em seguida as concepções do uso do jogo no ensino.

5.2.CLASSIFICAÇÃO E TIPOLOGIA DOS JOGOS

Alguns autores buscam classificar os jogos numa tentativa de gerar uma tipologia com poucas categorias, por sua forma, pelo conteúdo, pela estrutura, dentre outros aspectos. Em meio a essas classificações, apresentam-se nesse trabalho três concepções, uma que considera todos os diversos jogos existentes, ou seja, jogos não diretamente ligados ao ensino, uma segunda tipologia, essa ligada ao ensino, que pondera os aspectos didático-metodológicos dos jogos e, por fim, uma categoria desenvolvida nessa pesquisa, a partir do apresentado nas duas categorizações anteriores e das especificidades identificadas no trabalho.

A primeira, proposta por Caillois (1990), apresenta uma divisão em quatro tipos de jogos, que ele denomina de: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. O autor baseia sua classificação na postura básica que preside os diferentes jogos e declara que esses elementos nem sempre se encontram isolados, ou seja, alguns jogos podem apresentar mais de uma postura, associando mais de um elemento. No quadro 3 é apresentada a classificação de acordo com a postura de jogo sugerida pelo autor.

Quadro 3: Classificação de jogos de Caillois (1990).

Classificação	<i>Agôn</i>	<i>Alea</i>	<i>Mimicry</i>	<i>Ilinx</i>
Postura dos jogos	Competição	Sorte	Simulação	Vertigem

Fonte: Caillois (1990). Organizado pela autora (2017).

Segundo Caillois (1990), *Agôn* seria o grupo de jogos que aparece sob a forma de competição. *Alea* para o autor são os jogos de sorte, numa decisão que não depende do jogador, em clara oposição ao *Agôn*, como exemplo desses jogos, o autor cita os dados, a roleta, o cara ou coroa etc. *Mimicry*, como sustenta o autor, seriam os jogos de simulação, ilusão e até imaginário, no qual o participante interpreta um personagem ilusório. Por fim, *Ilinx* que seriam os jogos que se assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção.

A segunda tipologia apresentada é a proposta por Grandó (1995), a autora apresenta uma classificação, dos tipos de jogos, mais ligada ao ensino especificamente, exposta no quadro 4, estabelecendo, segundo ela, uma intersecção entre diversas classificações. Para estabelecer a categorização o pesquisador considera os materiais mais comumente utilizados, buscando, dessa forma, organizar uma tipologia que considera os aspectos didático-metodológicos dos jogos.

Quadro 4: Tipos de jogos propostos por Grandó (1995).

TIPO DE JOGO	DEFINIÇÃO
<u>Jogos de azar</u>	Melhor seria se fossem chamados de “jogos de sorte”. São aqueles em que se depende apenas da “sorte” para se vencer o jogo. O jogador não tem como interferir ou alterar a solução. Ele depende das probabilidades para vencer. Exemplos deste tipo de jogo são: lançamentos de dados, par ou ímpar, cassinos, loterias etc.
<u>Jogos de quebra-cabeça</u>	São aqueles em que o jogador, na maioria das vezes, joga sozinho, e sua solução ainda é desconhecida para ele. Exemplos deste tipo de jogo, são: quebra-cabeças, enigmas, charadas, paradoxos, falácias, probleminhas e Torre de Hanói.
<u>Jogos de estratégia (e/ou jogos de construção de conceitos)</u>	São aqueles que dependem única e exclusivamente do jogador para vencer. O fator “sorte”, ou “aleatoriedade”, não está presente. O jogador deve elaborar uma estratégia, que não dependa de sorte, para tentar vencer o jogo. Exemplos deste tipo de jogo são: xadrez, dama, kalah.
<u>Jogos de Fixação de Conceitos</u>	São aqueles cujo objetivo está expresso em seu próprio nome: “fixar conceitos” ou “aplicar conceitos”. São os mais comuns, muito utilizados nas escolas que propõem o uso de jogos no ensino ou “aplicar conceitos”. Apresentam seu valor pedagógico na medida em que substituem, muitas vezes, as listas e mais listas de exercícios aplicadas pelos professores para que os alunos assimilem os conceitos trabalhados. É um tipo de jogo utilizado após o conceito.
<u>Jogos Pedagógicos</u>	São aqueles que possuem seu valor pedagógico, ou seja, que podem ser utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, eles englobam todos os outros tipos: os de azar, quebra-cabeça, estratégia, fixação de conceitos e os computacionais, pois todos esses têm papel fundamental no ensino.
<u>Jogos Computacionais</u>	São os mais modernos e de maior interesse das crianças e dos jovens na atualidade. São aqueles projetados e executados no ambiente computacional.

Fonte: Grandó (1995, p.52-53). Organizado pela autora (2017).

A partir dos conceitos e classificações apresentados, em consonância com os objetivos desse trabalho, elaborou-se uma classificação para os jogos utilizados por professores de Geografia, no processo de ensino-aprendizagem. Essa categorização baseia-se na forma e no conteúdo do jogo, objetivando verificar a geograficidade dos materiais utilizados, assim como, de maneira abrangente, quais são as metas que o docente pretende atingir ao empregar o jogo em sala de aula. No quadro 5, pode-se visualizar a maneira como se dispõem a classificação.

Quadro 5: Proposta de classificação de jogos

Forma	Conteúdo	
	<u>Fixação de conteúdo</u>	<u>Construção de conceitos</u>
Jogos de tabuleiro e de estratégia		
Jogos de tabuleiro com trilha		
Jogos de pergunta e resposta		
Jogos de montagem		
Jogos eletrônicos		

Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, o conteúdo do jogo pode ser voltado para a fixação de conteúdo ou para a construção de conceitos. Os jogos utilizados para a Fixação de conteúdo: possuem o objetivo de fixar o conteúdo, como o nome expressa, utilizados para estudar para a prova ou reforçar um conteúdo, deixando a aula mais dinâmica ao contrário da utilização de exercícios. Já os jogos empregados para a Construção de conceitos: objetivam que o aluno, ao jogar, avance no conhecimento sobre o conteúdo abordado no material, sendo que, por

meio do jogo, é possível que o aluno utilize e desenvolva habilidades próprias da ciência ensinada.

A forma do jogo é a maneira como o material se apresenta, podendo ser: Jogos de tabuleiro e de estratégia, Jogos de tabuleiro com trilha, Jogos de pergunta e resposta, Jogos de montagem e Jogos eletrônicos.

Jogos de tabuleiro e de estratégia: São os jogos de tabuleiro em que o jogador não depende da sorte para ganhar, é preciso uma estratégia para vencer, compreendendo e aplicando taticamente o conceito.

Jogos de tabuleiro com trilha: São os jogos em que o tabuleiro contém uma trilha/caminho, que vai do início ao fim, a ser percorrida pelos participantes. São jogos em que a sorte é um fator presente, visto que inclui o jogo de dados para se mover e pode conter casas de sorte ou revés.

Jogos de pergunta e resposta: São os jogos de questionários em que os participantes são submetidos a diversas perguntas, que podem ser temáticas ou multitemáticas, tentando acertar o maior número de questões para vencer.

Jogos de montagem: São jogos nos quais o jogador precisa montar diversas peças para completar o jogo, como o quebra-cabeça e o dominó.

Jogos eletrônicos: São jogos projetados e executados no ambiente computacional. Podem ser jogados em computadores, *tablets*, *smartphones*, dentre outros aparelhos que utilizam tecnologia de computador.

5.3. O JOGO COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NA SALA DE AULA

Ao traçar a etimologia da palavra lúdico para compreender o jogo, Huizinga (1980) sustenta que no Latim o terreno do jogo é coberto com uma só palavra, *ludus*. Segundo o autor “*Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 1980, p. 41). Nesse sentido Rau (2012, p.31) afirma que “A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira.”

O lúdico, como o jogo, é um conceito complexo, revela-se de maneiras distintas em diferentes contextos históricos e a partir de diversos enfoques. Massa (2015), ao buscar compreender a etimologia e a pluralidade de significados do lúdico, assinala que o

momento histórico, no qual as manifestações lúdicas eram vistas apenas como sinônimo de diversão e algo não sério, marcam e repercutem essa ideia até os dias atuais quando se fala de ludicidade. Conforme a autora, somente recentemente o lúdico e a educação se encontraram, ela afirma que

Com um novo entendimento sobre a criança, surgem diversos estudos sobre a aprendizagem, demonstrando os efeitos do brincar e da ludicidade sobre o desenvolvimento infantil. É a partir desse momento histórico que, formalmente, o lúdico e a educação se encontram (MASSA, 2015, p.117).

É desse ponto de encontro, assim como suas potencialidades, que prossegue a discussão. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas atreladas à educação favorecem a construção do conhecimento e se mostram um recurso para o ensino, nesse sentido Rau (2012, p. 36) defende que “[...] a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades.”

O lúdico, empregado na educação, pode viabilizar um ensino-aprendizagem com prazer, alegria e entretenimento, sendo capaz de envolver, desta forma, os alunos nas atividades. É capaz de oportunizar aos alunos se expressarem, refletirem, ordenarem, desorganizarem e reconstruírem seus próprios conceitos, internalizando-os mais facilmente. Nesse sentido as atividades lúdicas demonstram valor educativo, sendo capaz de transpor dificuldades e potencializar habilidades variadas.

O jogo está presente em todas as fases da vida e, como um material lúdico, quando utilizado em sala de aula assume esse papel de contribuir para o ensino, conforme afirma Kishimoto (1994, p. 37) ”A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico [...]”. O jogo pode estimular no aluno as interações sociais e participativas, permitindo que este se expresse emocionalmente e realize descobertas pessoais e educacionais.

É um material capaz de ser empregado estrategicamente como um instrumento pelo docente para potencializar o interesse dos alunos, assim “O uso de jogos e brincadeiras na escola pode facilitar o trabalho do profissional de educação, despertando o interesse da criança ou adolescente pelas atividades propostas” (SANTOS, 2014, p. 21). Dessa forma, o aluno pode chegar ao objetivo traçado pelo professor e avançar no desenvolvimento de novos conhecimentos.

Ainda nesse sentido, o jogo como instrumento, ele é capaz de ser utilizado pelo professor para auxiliá-lo a atingir seus objetivos em sala de aula, objetivos que precisam ser bem definidos para que possa ocorrer um progresso no conhecimento dos alunos. Nessa direção, Santos (2014) destaca que, ao empregar jogos em sala de aula o docente precisa ter clareza dos objetivos que pretende atingir com o material, assim como conhecer o passo a passo de cada atividade. O autor aponta também a necessidade do educador adequar o jogo a faixa etária para utilizá-lo de maneira correta.

Portanto, ao incluir o jogo como estratégia lúdica em suas práticas o professor pode utilizar esse instrumento em diferentes momentos e formas do processo de ensino-aprendizagem. Seja para a introdução de um novo conteúdo, finalização ou mesmo como instrumento de avaliação do nível de conhecimento dos discentes. Nesse âmbito, como declaram Castellar e Vilhena (2011, p. 46) “No contexto escolar, o professor, ao pensar o jogo, deve se perguntar como fará para que o aluno consiga associar os conceitos que são abstratos a algo concreto. Por isso, os jogos e as brincadeiras podem ser usados tanto para aprofundar como para iniciar um conceito.”.

Dessa forma, é importante que o docente, ao inserir os jogos no processo de ensino-aprendizagem, tenha clareza metodológica quanto ao uso desses instrumentos e de quais objetivos deseja atingir. Grandó (2000) afirma que o planejamento para o uso dos jogos é essencial, pois a inserção desses recursos no contexto educacional implica em diversos pontos positivos e negativos.

Grandó (2000) destaca ainda que é importante que o docente apoie-se em uma reflexão metodológica para incluir os jogos no contexto de ensino-aprendizagem. A autora sintetizou, com base em inúmeros estudiosos, diferentes vantagens e desvantagens do uso dos jogos como material pedagógico, expostas no quadro a seguir (quadro 6).

Quadro 6: Vantagens e desvantagens do uso de jogos em sala de aula

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> - fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; - introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; - desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); - aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; - significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; - propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); - o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; - o jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe; - a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; - dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; - as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; - as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; - o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; - as falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; - a perda da "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; - a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; - a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grando (2000, p. 35, grifo do autor).

Diante da exposição de diversas possibilidades e vantagens ao empregar-se os jogos como materiais pedagógicos em sala de aula é necessário destacar, em contrapartida, algumas das desvantagens e pontos negativos do uso desses instrumentos. Essas desvantagens, como realçadas por Grando (2000), são tanto estruturais, quanto do próprio jogo.

Embora seja possível ensinar diversos conceitos por meio dos jogos, é necessário que o docente avalie em qual momento e qual conteúdo esses materiais serão empregados, para que não se tornem algo corriqueiro sem que possibilite um avanço no processo de ensino-aprendizagem. Ao usar os jogos para explicar todos os conteúdos infere-se um caráter de cassino (GRANDO, 2000) no qual o jogo perde seu sentido pedagógico e o aluno pode ter dificuldades em diferenciar o conteúdo da brincadeira puramente. Assim, cabe ao professor avaliar e empregar diferentes ferramentas adequadas a determinados conteúdos, a partir de seu conhecimento didático disciplinar.

Isso pode fazer com que o jogo seja empregado por ele mesmo, ou seja, o jogo pelo jogo, e ainda dar ao material um caráter aleatório, de passa tempo. Esse perigo ocorre quando o jogo não é bem elaborado, as regras e objetivos não estão claros, ou o docente usa o material apenas para a distração dos alunos. Assim, o progresso no conhecimento não será efetivado e os discentes não saberão porque estão jogando.

O caráter obrigatório que pode ser conferido ao jogo também é um perigo na utilização desse material, já que pode fazer com que o jogo perca seu caráter voluntário (GRANDO, 2000). Ao obrigar o aluno a jogar, quando o mesmo não deseja, faz com que o aluno não participe ativamente, não mobilize suas habilidades e não construa o conceito trabalhado no material.

Nesse sentido, a falta de planejamento, assim como de objetivos bem definidos e claros, tanto para o docente quanto para o discente, podem ocasionar uma série de dificuldades e problemas ao se utilizar o jogo como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Visto que essa aplicabilidade pode ocasionar outras dificuldades durante o jogo, é necessário que o professor faça um bom planejamento para usá-los em suas aulas.

Outra desvantagem, no emprego dos jogos no ensino, é a pouca disponibilidade e compartilhamento entre os profissionais de materiais para que o professor possa acessar e utilizar de acordo com seu planejamento e objetivos, pois a elaboração dos jogos demanda tempo, que, em alguns casos, falta ao docente. É necessário que se tenha um maior compartilhamento dos jogos e suas possibilidades para que os professores possam se inspirar. Essa falta de aparato e tempo para sua confecção condiciona, em muitos casos, a não utilização dos jogos.

É necessário destacar ainda um lado do jogo, propriamente dito, que pode conferir a esse um aspecto negativo: a competição. Embora faça parte do jogo e seja inevitável, na

grande maioria dos jogos, a competição pode apresentar alguns efeitos negativos sobre os alunos. Alguns autores (GRANDO, 2000; KAMII e DEVRIES, 1991) salientam que diversos educadores são contra a competição em jogos pontuando os seguintes questionamentos:

1) As crianças e adolescentes já são competitivas demais e ao levarmos jogos com essa conotação para a sala de aula contribui-se para acentuar ainda mais o espírito competitivo e não se deve estimular essas situações.

2) A sociedade em que vivemos já é bastante competitiva e crianças e jovens entrarão em contato com ela logo, inclusive na própria escola, sendo assim estar-se-ia estimulando os alunos a se acostumarem com essa competição na sociedade.

3) Os jogos são frustrantes para as crianças que perdem, dessa maneira, o jogador que sempre perde se sente frustrado e inferiorizado.

4) No ambiente escolar, as crianças devem competir consigo mesmas, numa busca pelo aperfeiçoamento, e não umas com as outras.

Esses aspectos podem ocorrer quando o jogo não é bem elaborado e não ficam definidos seus objetivos para os alunos. Isso pode gerar uma competição que não seja sadia, pode levar os alunos a se sentirem inferiorizados e ainda acarretar desentendimentos entre os discentes. Nesse momento o papel do docente como mediador é fundamental para manter um ambiente de confronto saudável de ideias e conscientizar os alunos a lidarem de maneira natural com a perda.

Embora a competição possa apresentar-se como um aspecto negativo,

[...] é pela competição que se estabelece a necessidade, no aluno, de elaboração de estratégias, a fim de vencer o jogo, ou seja, resolver o problema. O aluno, por exemplo, observa que é mais fraco que o adversário numa determinada competição, ou jogo, mas existe a vontade de vencer. Assim sendo, procura estabelecer estratégias que o levem a superar tal fraqueza, deficiência e, possivelmente vencer o outro (GRANDO, 1995, p.70)

Nessa perspectiva, Kamii e DeVries (1991) salientam que o aspecto competitivo do jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criança, motivando-a a pensar ativamente, elaborando suas estratégias. Nessa direção a competição durante o jogo em sala de aula pode ser positiva para a aprendizagem. Necessita, assim, ser natural, em que o aluno

busque superar seus desafios e competir com seus próprios conhecimentos, para que assim possa avançar na construção de conceitos.

Assim, fica perceptível que, com planejamento e objetivos bem definidos, são muitas as vantagens em se utilizar os jogos no ensino e as desvantagens podem ser contornadas pelo docente. Tange, portanto, ao professor a seleção dos conceitos trabalhados por meio dos jogos e adequação das potencialidades dos alunos, de acordo com as especificações de cada disciplina (Matemática, Química, Português e outras disciplinas). Nesse sentido, busca-se a seguir discutir a utilização de jogos no ensino de Geografia.

5.4. JOGOS NA GEOGRAFIA E JOGOS GEOGRÁFICOS

A disciplina de Geografia permite, por meio de seus conceitos, realizar uma leitura do espaço vivido. E é o docente, por meio de suas práticas pedagógicas, que vai tornar o ensino de Geografia significativo para o aluno, permitindo que esse desenvolva habilidades de observar, comparar, analisar e interpretar a realidade, possibilitando ao aluno desenvolver um olhar geográfico para ler o mundo. Para Callai (2011, p. 129):

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

Para que o professor dessa disciplina alcance seus objetivos ele desenvolve modos próprios para ensinar os diferentes conteúdos geográficos, ou seja, uma didática própria da Geografia, como já explicitado anteriormente, fazendo uso de múltiplos instrumentos, os recursos didáticos, dentre eles o jogo, que conforme sustentam Castellar e Vilhena (2011, p. 46), possui uma função pedagógica que “[...] pode ser usada para romper com práticas tradicionais no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o professor consiga traçar etapas na construção e na produção do jogo.”

Nesse sentido, os jogos podem ser empregados no ensino de Geografia como um caminho de didatização dos conteúdos geográficos, pois, entende-se serem capazes de

contribuir para a articulação da teoria e da prática no desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno, visto que, como concebe Giroto (2015, p. 72) o raciocínio geográfico é “[...] a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas.”. Uma vez que, como enfatizam Castellar e Vilhena (2011, p. 44), “Os jogos auxiliam a aprender a pensar e a pensar sobre o espaço em que se vive” eles contribuem assim para a construção de habilidades geográficas.

Oliveira e Lopes (2016, p. 174) afirmam que “Ao jogar um jogo em sala de aula os alunos devem exercitar e interiorizar modos de pensar, de raciocinar e de investigar, próprios da ciência ensinada.” Ou seja, as situações problema apresentada pelo jogo, os objetivos a serem alcançados em seu desenrolar, precisam exigir o uso dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à ciência geográfica. Além disso, esses materiais devem viabilizar a interação entre os alunos e o professor, oportunizando uma cooperação entre os discentes que jogam, pois um aluno pode ajudar e incentivar o colega a expandir o conhecimento sobre aquele conteúdo. Nesse âmbito, Castellar e Vilhena (2011, p.45) declaram que:

[...] os jogos e as brincadeiras são entendidos como uma situação em que se tem de tomar decisões e cooperar com os outros jogadores. Nesse momento, espera-se desenvolver situações de aprendizagem voltadas para as atitudes, focadas na formação cidadã e no respeito ao próximo.

Nesse sentido, esse recurso didático pode revelar-se interessante para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia e para a formação de sujeitos críticos, conscientes e questionadores. Sendo capaz de possibilitar que os alunos se arrisquem a propor soluções para problemas encontrados no jogo e que refletem o seu cotidiano, visualizando seu papel na sociedade e pensando sobre o espaço em que vive de maneira local e global. Assim:

A realização do jogo na disciplina possibilita a construção de habilidade que auxiliarão na produção lógica do conhecimento, permitindo a associação com outros conteúdos e dinamizando a aula, uma vez que os alunos gostam de jogar, de realizar uma atividade diferente (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 48).

Observa-se, portanto, que os jogos permitem a integração e o envolvimento dos alunos nas atividades, de modo que aprendem e avançam no conhecimento de maneira prazerosa, alegre e divertida. Com base em conteúdos científicos esses recursos podem

tornar assim o ensino de Geografia mais significativo para o aluno, que aprende de maneira lúdica. Castellar e Vilhena (2011, p.44), ao discutirem as possibilidades do jogo no ensino de Geografia, sustentam que:

Os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos.

Na perspectiva das autoras, o jogo cria um ambiente dinâmico, viabilizando que os alunos mudem seus hábitos, assumindo atitudes, desempenhando um papel ativo sobre seu aprendizado e, ao mesmo tempo, progredindo na tentativa de compreender mais profundamente a relação que pode ser estabelecida entre o jogo e o desenvolvimento de habilidades geográficas. É importante destacar que não é o uso do jogo pelo jogo que contribui para o ensino significativo nesse campo do currículo escolar, mas, sim, o conteúdo e a forma geográfica do material que possibilitam aos alunos progredirem na construção do conhecimento geográfico. Deste modo, para além de suas possibilidades de socialização como, por exemplo, o desenvolvimento de hábitos coletivos de trabalho (superação do egocentrismo) e valores relacionados à cooperação, o jogo, propriamente geográfico deve mobilizar no aluno raciocínios geográficos.

Nesse cenário, Oliveira e Lopes (2016) defendem que os jogos devem revelar sua geograficidade, ou seja, quando o material é pensado para explicitar um conceito tanto em seu conteúdo, como em sua forma, forma também geográfica, utilizando mapas, imagens etc. Isso proporciona ao aluno a apropriação do conteúdo apresentado no jogo e o desenvolvimento de habilidade próprias dessa ciência. Através de um processo de elaboração mais complexo, possibilita-se que o material se torne, assim, um jogo geográfico⁷, ou seja, um jogo que instiga o aluno a mobilizar conceitos geográficos, e não apenas mais um jogo na Geografia.

Cabe ao professor, sendo este o mediador do conhecimento, a escolha do material com forma e conteúdo geográfico. Esse material poderá instrumentalizar o docente e auxiliar em suas práticas. Assim, cabe ao docente refletir sobre suas práticas e os materiais

⁷ Um exemplo de jogo geográfico é o “Acertando as Horas”, desenvolvido e apresentado por Oliveira e Lopes (2016). Ou ainda, o jogo Desafio Urbano, apresentado e analisa por Verri (2017) em sua dissertação de mestrado.

empregados em suas aulas, para dessa maneira, avaliar se o instrumento utilizado propicia aos alunos o desenvolvimento do conhecimento.

É evidente que o jogo, como um recurso didático lúdico não sana, por si mesmo, todas as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula. Tal situação exige, destarte,

[...] que o professor organize os materiais, defina seus objetivos e planeje as aulas, o que implica ter capacidade de gestão da aula, resultando em uma análise prévia e conhecimento dos alunos, dos percursos didáticos e do modo como os conteúdos serão articulado. (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 44 - 45).

O professor de Geografia necessita conhecer seus alunos, suas múltiplas dificuldades e habilidades, bem como suas experiências de vida, pois, como defende Callai (1999, p. 57-58), a Geografia “Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade.” Esse conhecimento sobre as vivências dos alunos possibilita que o docente escolha um material que revele ao discente sua realidade, objetivando que o aluno compreenda a significância do conteúdo para sua vida.

Ao pensar o jogo, partindo da realidade social na qual seus alunos e a escola estão inseridos, o docente possibilita também o entendimento dos conceitos abstratos, uma vez que, como Castellar e Vilhena (2011, p. 46) revelam, “no contexto escolar, o professor, ao pensar o jogo, deve se perguntar como fará para que o aluno consiga associar os conceitos que são abstratos a algo concreto.” Esse ponto é importante, visto que o jogo pode permitir a visualização e a apropriação de conteúdos abstratos, possibilitando assim a construção de conceitos, habilidades e a expansão do conhecimento.

Oliveira e Lopes (2016) salientam que o emprego dos jogos nas aulas de Geografia pode ser realizado em diferentes momentos; como já salientado, os jogos podem ser utilizados tanto para aprofundar como para iniciar um conteúdo. Para esses autores (OLIVEIRA; LOPES, 2016, p. 174),

Entende-se que, a critério do professor e considerando os objetivos estabelecidos, os jogos podem ser utilizados de diferentes modos e em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para a introdução de um novo conteúdo, finalização ou mesmo como instrumento de avaliação do nível de conhecimento dos alunos.

Percebe-se, deste modo, que o professor precisa não apenas empregar o material, mas avaliar se houve uma aprendizagem significativa e um avanço no conhecimento, do aluno, do conteúdo abordado pelo jogo. Com isso o docente desenvolve critérios de avaliação e seleção dos materiais a serem utilizados, de acordo também com os seus objetivos propostos.

A partir do exposto sobre os jogos e seu uso em sala de aula, especificamente na disciplina de Geografia, apresenta-se a seguir as informações coletadas na primeira etapa da pesquisa de campo, assim como a análise dessas informações, buscando relacionar com as discussões teóricas realizadas nessa seção e nas anteriores.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa seção objetiva apresentar e analisar os dados coletados a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas com docentes de Geografia, que exerceram suas atividades profissionais no âmbito do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Maringá em 2017, cujo foco central de interesse, como já foi explicitado, é a utilização dos jogos em sala de aula. Apresenta-se, inicialmente, a análise dos dados recolhidos pela aplicação dos questionários para, em seguida, de modo integrado, aprofundar a compreensão de nosso objeto de estudo pela análise das entrevistas.

Na primeira parte da análise, subsidiada pelos dados coletados na aplicação dos questionários, foca-se na criação de um panorama, o qual apresenta como ocorre a utilização de jogos nas aulas de Geografia. Na segunda parte, tendo como material de análise as transcrições das entrevistas, buscou-se aprofundar, considerando os objetivos da pesquisa, entre outros aspectos, os saberes envolvidos na construção e uso dos jogos no ensino de Geografia por esses docentes. Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, são exibidos e analisados tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos.

6.1. RESULTADOS DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Procurando ilustrar e facilitar a leitura dos dados sobre o uso dos jogos em sala de aula, além dos tipos de materiais empregados pelos docentes, elaborou-se gráficos e tabelas a partir das respostas dos professores participantes dessa etapa. Os nomes dos professores que responderam ao questionário serão, devido a grande quantidade de participantes e, ao mesmo tempo, para garantir o anonimato dos mesmos, substituídos por uma numeração.

É necessário salientar, nesse momento, que alguns dos participantes foram contraditórios, afirmando, em algumas respostas, não fazer uso dos jogos em sala de aula e, em outras, apontaram fazer o oposto. Ainda assim, as análises seguem fielmente os dados informados pelos professores, pois é preciso manter essa questão fundamentada pela ética.

Os resultados e as análises das respostas dos questionários serão apresentados a partir de três tópicos, sendo eles:

- Criação e utilização dos jogos.
- Objetivos da utilização dos jogos em sala de aula.

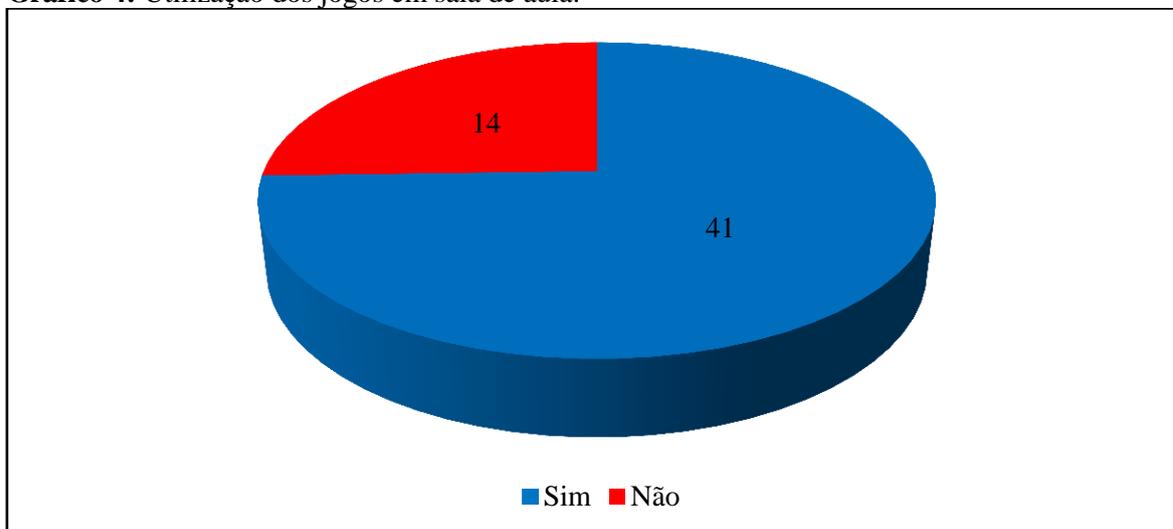
- Tipos de jogos utilizados.

6.1.1. Criação e utilização dos jogos

Evidenciou-se, a partir dos autores que dão sustentação a este trabalho (CASTELLAR; VILHENA, 2011; OLIVEIRA; LOPES, 2016; GRANDO, 2000; KISHIMOTO, 1994), que o jogo pode ser utilizado pelo professor de Geografia como um instrumento para romper com práticas de ensino tradicionais, criar um ambiente dinâmico, potencializar o interesse dos alunos pelos conteúdos e, dentre outras vantagens, contribuir para a construção do raciocínio geográfico do discente.

Com esse intuito, os professores colaboradores da pesquisa foram questionados, inicialmente, sobre a utilização ou não dos jogos em sala de aula, sendo que 41 participantes da pesquisa (74,5% do total) apontaram fazer uso do jogo nas aulas e quatorze (25,4% do total) afirmaram não empregar esse material, como pode ser observado no gráfico 4.

Gráfico 4: Utilização dos jogos em sala de aula.



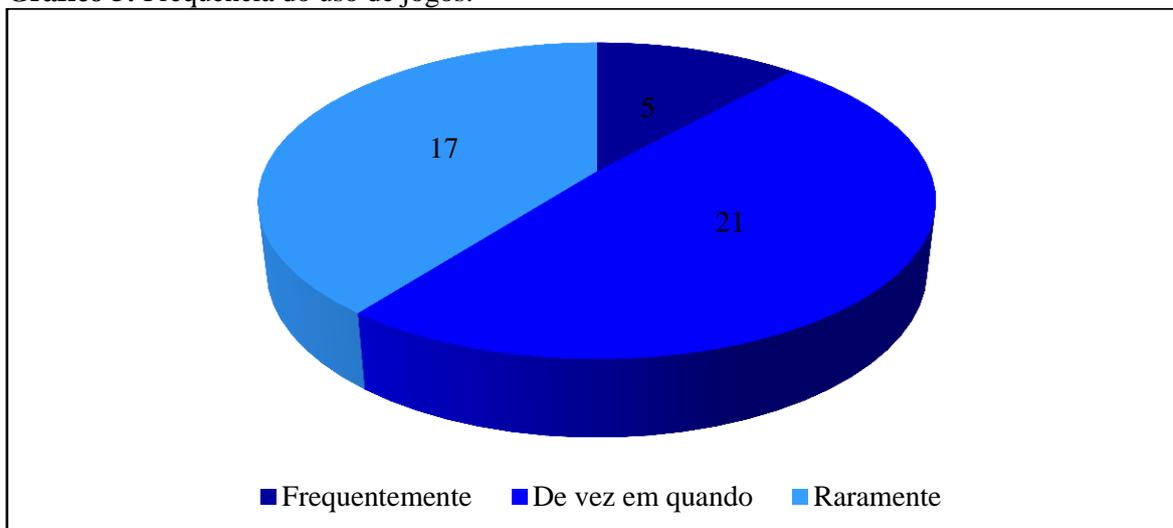
Organização: Elaboração própria.

Observa-se, na análise do gráfico, que o jogo vem sendo utilizado por um parcela significativa dos professores de Geografia participantes da pesquisa. Isso se torna positivo na medida em que esse instrumento é capaz de auxiliar o aluno na compreensão de

conceitos abstratos de maneira concreta e prosseguir, dessa forma, na construção de habilidades geográficas, desenvolvendo um olhar geográfico sobre a sociedade.

Entre os docentes que afirmaram utilizar os jogos em sala de aula, cinco (9%) responderam que fazem uso frequente desses materiais, 21 (38%) empregam de vez em quando os jogos em suas aulas e 17 (31%) os usam raramente. Do total de participantes, 12 (22%) responderam que nunca utilizam os jogos em sala de aula, como é apresentado no gráfico 5.

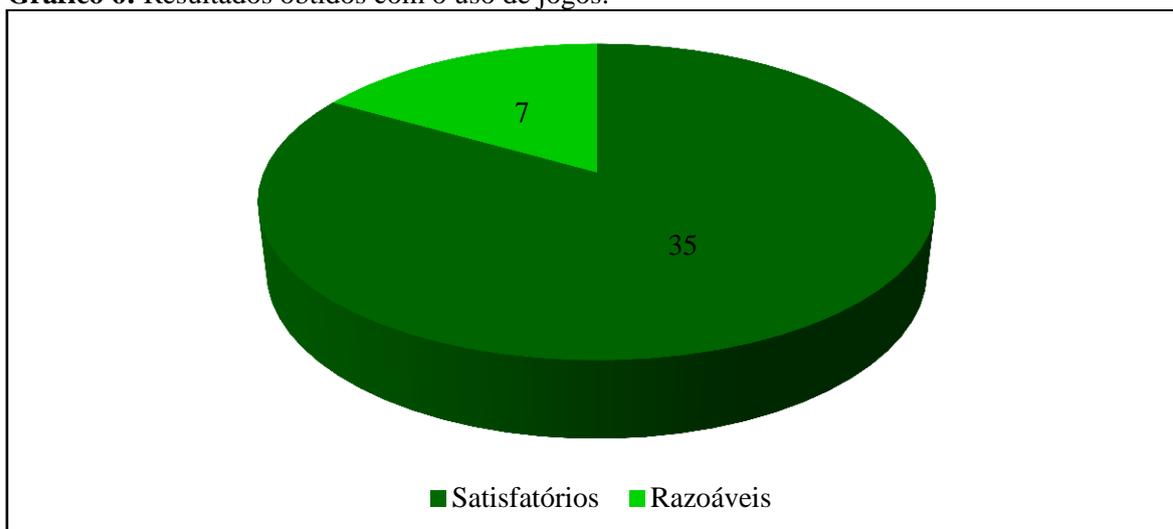
Gráfico 5: Frequência do uso de jogos.



Organização: Elaboração própria.

Os professores afirmam que os resultados obtidos com a utilização dos jogos em sala de aula são em sua maioria satisfatórios, segundo as respostas assinaladas no questionário. Como pode ser visualizado no gráfico 6, nenhum participante apontou ter alcançado resultados insatisfatórios na utilização de jogos, sendo que, 35 (63%) docentes apontam que os resultados são satisfatórios e sete (13%) assinalaram que os resultados são razoáveis. Os outros 13 (24%) docentes não utilizam o material.

Gráfico 6: Resultados obtidos com o uso de jogos.



Organização: Elaboração própria.

Ao solicitar que os docentes comentassem sobre os resultados obtidos, considerando os seus objetivos pedagógicos com o jogo, 13 professores sinalizaram que o material contribui, de maneira significativa, para promover a interação dos alunos, seja com os demais colegas de turma, seja com o professor ou com o próprio conhecimento, de maneira tanto competitiva quanto colaborativa. Pode-se identificar esses pontos na resposta do Professor 14 ao afirmar: “O jogo é um excelente recurso didático, ajuda na interação entre alunos x alunos, alunos x conteúdos e alunos x professor, o conteúdo fica muito mais divertido e isso facilita a compreensão.”

A Professora 26, na mesma perspectiva, comenta:

A implementação de jogos em sala de aula, faz com que o aluno saia da sua ‘zona de conforto’, da rotina da sala de aula’ e participe ativamente de todo o processo de construção e compreensão do ensino-aprendizagem, pois não é um trabalho de nós professores “para” ou “sobre” os alunos, mas uma construção mútua de diálogo estabelecido com ele. O objetivo da implementação de jogos é possibilitar aos alunos uma nova experiência - lúdica e dinâmica, ao invés de atividades repetitivas no caderno ou livro didático.

Corroborando essa visão, Rau (2012) salienta que o lúdico, como recurso didático, pode contribuir para a formação integral da criança ou do aluno e, assim, uma das funções lúdicas e educacionais do jogo é a interação entre os educandos. Dessa maneira, o emprego

do jogo em sala de aula é capaz de contribuir para a construção das relações entre os alunos e professores, auxiliando na formação social mais ampla dos discentes.

Identificou-se ainda, com base nos comentários dos docentes, que, para alguns dos participantes da pesquisa, o emprego do jogo desperta o interesse nos alunos por ser uma atividade lúdica atraente e divertida que contribui para a aprendizagem dos conteúdos geográficos e desenvolvimento de diversas habilidades. Nesse sentido o Professor 40 assinala que: “Os alunos participam com mais interesse e a aprendizagem é mais significativa.” Nessa mesma linha de pensamento a Professora 17 afirma que um dos objetivos resultantes do uso desses materiais é: “Possibilitar a aprendizagem de forma atrativa para o aluno.”

Na fala do Professor 47 também é possível observar o envolvimento dos alunos com a atividade e o uso do jogo para desenvolver competências ou habilidades que extrapolam os interesses específicos do ensino de Geografia como, por exemplo, o trabalho cooperativo em uma equipe e a coordenação motora. Assim ele afirma que:

Os alunos se envolvem e desenvolvem bem a atividade. Considero atingir os objetivos, pois além de aprimorar os conhecimentos geográficos ao elaborar e utilizar o jogo, os alunos também desenvolvem outras competências, como o trabalho em equipe, a coordenação motora e o raciocínio lógico (Professor 47).

O jogo também é caracterizado pelos participantes da pesquisa como um instrumento que auxilia o docente e o aluno em conteúdos que possam apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, conforme afirma o Professor 37 quando escreve: “Não uso jogos para introduzir ou ensinar um conteúdo, mas sim para retomar um conteúdo onde percebo que não ocorreu aprendizagem satisfatória, ou seja, transformo o jogo num recurso pedagógico auxiliar.”

Verifica-se, assim, como identificado na literatura consultada (CASTELLAR; VILHENA, 2011; GRANDO, 2000), que o jogo, atrelado ao ensino, atinge diferentes objetivos, pois permite, de maneira prazerosa e divertida, que os alunos avancem na apropriação do conhecimento, reafirmando, porém, o importante papel de mediador do docente. É necessário, portanto, que o docente ao implementar esse material conheça as suas vantagens e desvantagens e estabeleça objetivos claros, para que assim os alunos possam avançar na aprendizagem, sem que o jogo se torne um momento de mera distração.

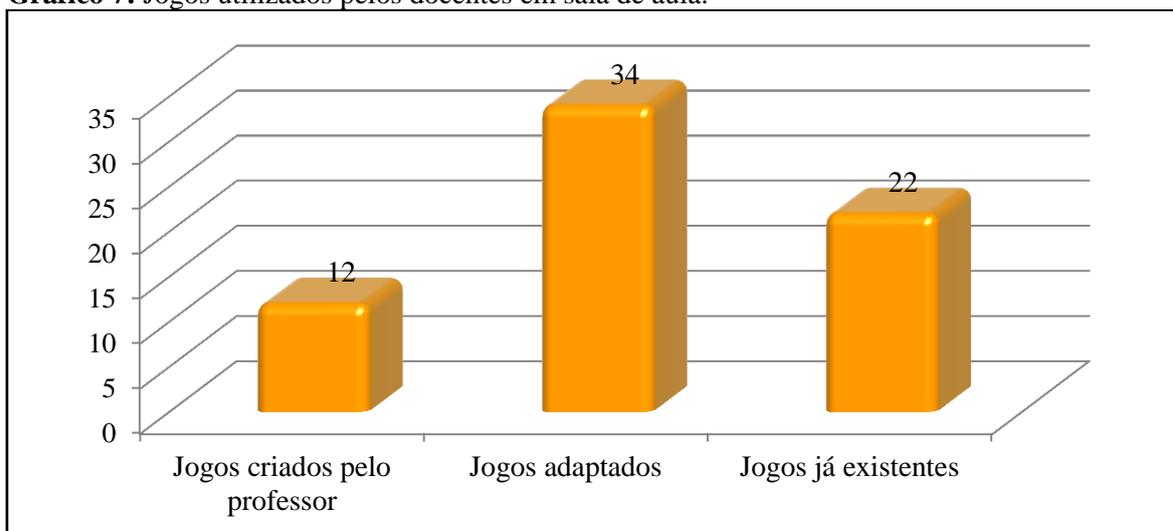
6.1.2. Tipos de jogos utilizados

Caillois (1990) e Grandó (1995) propõem classificações de jogos de diferentes maneiras, sendo que o primeiro autor apresenta uma classificação geral e o segundo sugere uma tipologia mais relacionada ao ensino, como exposto na seção anteriormente. Isto posto, buscou-se atingir o objetivo de identificar os tipos de jogos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, propostos nessa pesquisa.

Assim, algumas das questões formuladas aos docentes, nessa primeira etapa de coleta de dados, procuraram verificar se os jogos empregados por esses professores são criados por eles ou não, para que fosse possível averiguar os tipos utilizados e constatar a tipologia proposta nesse trabalho. Nessas questões, diferentemente das anteriores, os participantes tinham a opção de escolher mais de uma alternativa.

Ao serem questionados sobre a origem dos materiais utilizados, ou seja, se foram por eles criados, já existentes ou adaptados, a alternativa mais assinalada foi a de jogos adaptados (34 participantes), seguida pelos jogos já existentes (19 participantes) e por fim a alternativa de jogos que são criados pelo docente (12 participantes), como mostra o gráfico 7. Observa-se, a partir desses dados, que os jogos empregados em sala de aula são em grande parte moldados, de acordo com os objetivos do professor, ao conteúdo a ser abordado, à turma no qual será trabalhado, ou seja, os professores adaptam esses instrumentos de acordo com suas necessidades.

Gráfico 7: Jogos utilizados pelos docentes em sala de aula.



Organização: Elaboração própria.

A partir das respostas assinaladas no campo (não obrigatório) destinado aos comentários relacionados à origem dos materiais, observa-se que os docentes, em grande parcela, se apropriam do formato, ou seja, das regras básicas de jogos já existentes e adaptam o conteúdo a ser trabalhado com os alunos. É isso que se pode verificar na resposta da Professora 7 que afirma: “Transformo jogos já existentes em materiais pedagógicos. Utilizo as regras dos jogos mas adaptando os conteúdos conforme os conceitos a serem trabalhados.” E também na afirmação do Professor 9 que diz: “Muitas vezes utilizo jogos pré existentes e faço algumas adaptações, conforme o tempo e o objetivo que eu espero.”

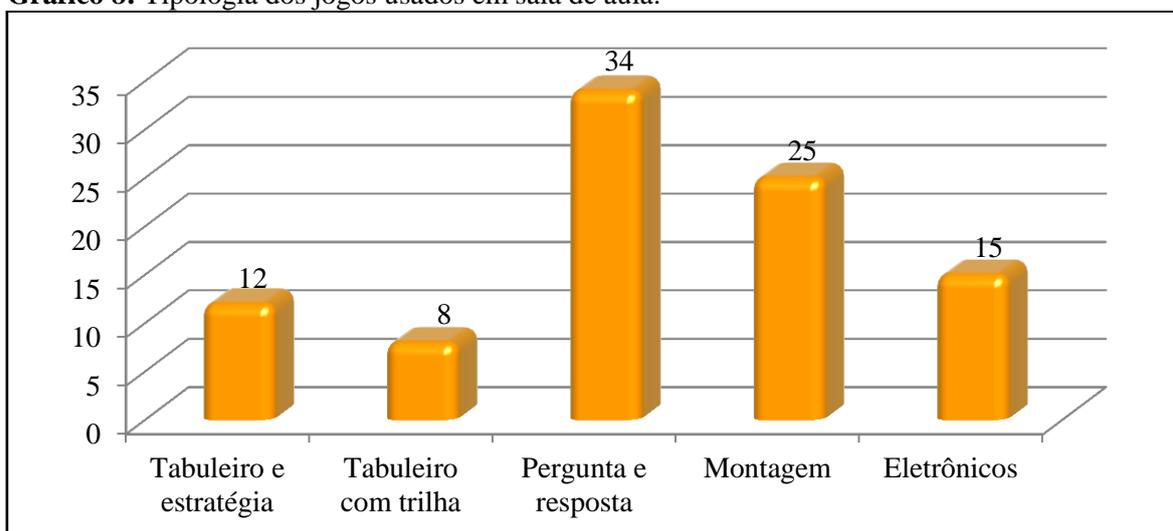
Nesse mesmo campo de comentários foi possível identificar ainda alguns formatos dos jogos elaborados e utilizados pelos docentes, assim como, alguns dos conteúdos abordados nesses instrumentos. A resposta do Professor 42 sinaliza alguns desses materiais e conteúdos ao comentar, por exemplo, que emprega a “Batalha Naval para compreensão dos hemisférios e coordenadas geográficas; do Jogo da Memória para paisagens, formas de relevo, países, estados, etc..., do jogo de Quebra cabeças para reconhecimento de territórios; e Palavras Cruzadas”. O Professor 10 também afirma utilizar o “Quebra-cabeça e o dominó.”

Nota-se que os docentes se apropriam de materiais, alguns com formatos bem conhecidos, como no caso do dominó e do jogo da memória, e inserem o conteúdo que se deseja explorar com o recurso. Não houve relato, nesse momento, de jogos que, além do

conteúdo, também apresentassem um formato geográfico, ou seja, que atrelando forma e conteúdo, expressassem sua geograficidade. Entende-se que a construção desse tipo de jogo é mais complexa e demanda a disponibilidade de tempo e de recursos, materiais e intelectuais, para seu planejamento, elaboração e utilização. Deste modo, pode-se supor que a raridade desse tipo de jogo se explica em grande medida, pelas condições concretas nas quais esses docentes trabalham, sabidamente, inibidoras da criatividade docente, bem como, da ausência de uma reflexão acadêmica mais consistente e de fácil acesso aos professores. Frisa-se, entretanto, que isso não minimiza as potencialidades do uso dos jogos em sala de aula, mas sinaliza para a maneira como são utilizados pelos docentes.

Procurou-se identificar também, mais claramente, os tipos de jogos que são utilizados pelos docentes, tomando como base a classificação proposta nessa pesquisa. Dessa maneira, foram elencados no questionário cinco formatos/tipos de jogos, dentre esses, como pode ser confirmado no gráfico 8, a tipologia mais assinalada foi o formato de pergunta e resposta (ex: quiz) com 34 marcações, seguida pelos materiais de montagem (ex: quebra-cabeça, dominó), assinalada 25 vezes, os eletrônicos com 15 marcações, de tabuleiro e estratégia foi marcada 12 vezes e por fim o tabuleiro com trilha que foi assinalado oito vezes, sendo que 13 docentes marcaram não utilizar jogos em sala de aula.

Gráfico 8: Tipologia dos jogos usados em sala de aula.



Organização: Elaboração própria.

Os jogos tipo pergunta e resposta e os de montagem, conforme opinião expressa por alguns dos professores, são aqueles que permitem mais facilmente a adaptação dos

conteúdos, mais flexíveis para implementação em sala de aula e, sendo assim, atendem mais facilmente as necessidades dos professores. Isso fica evidente no comentário do Professor 42 quando pontua: “Os jogos de tabuleiro, pergunta e resposta e montagem permitem uma dinâmica mais rápida além da possibilidade de adaptação para diferentes séries e níveis de aprendizagem.”

Observa-se que as respostas dessa pergunta estão interligadas as da questão anterior, visto que a maioria dos jogos utilizados são adaptados pelos docentes e os jogos de pergunta e resposta e montagem os tipos mais empregados em sala de aula. Esses, segundo os participantes, são os que permitem mais facilmente a adaptação dos conteúdos, demonstrando, assim, em certa medida, um padrão de utilização dos jogos pelos professores de Geografia do NRE de Maringá, que responderam a pesquisa.

No campo para comentários, após a questão sobre a tipologia dos jogos utilizados, foi caracterizada uma relação entre tipos de jogos e os anos nos quais são implementados. Na resposta do Professor 41, por exemplo, ele assinala que “Os jogos eletrônicos e as trilhas foram bons para as séries iniciais⁸ e, os de estratégias e *quiz* com o ensino médio.” Porém, a Professora 23 afirmou, considerando os jogos do tipo pergunta e resposta, “Ser possível de trabalhar tanto no ensino médio quanto fundamental.” Nesse sentido, os jogos são capazes de atenderem as diferentes idades escolares e a tipologia empregada depende do professor, dos objetivos que deseja atingir.

Outro destaque, identificado nos conteúdos dos comentários, refere-se à analogia entre a tipologia e as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do formato do jogo. Para alguns docentes, como a Professora 26, determinadas tipologias podem contribuir para estimular determinadas habilidades, porém é necessário frisar que essas podem ser desenvolvidas por todos os tipos de jogos. Assim, essa docente considera as tipologias de tabuleiro, de estratégia e de perguntas e respostas como os mais adaptáveis à sala de aula, afirmando que:

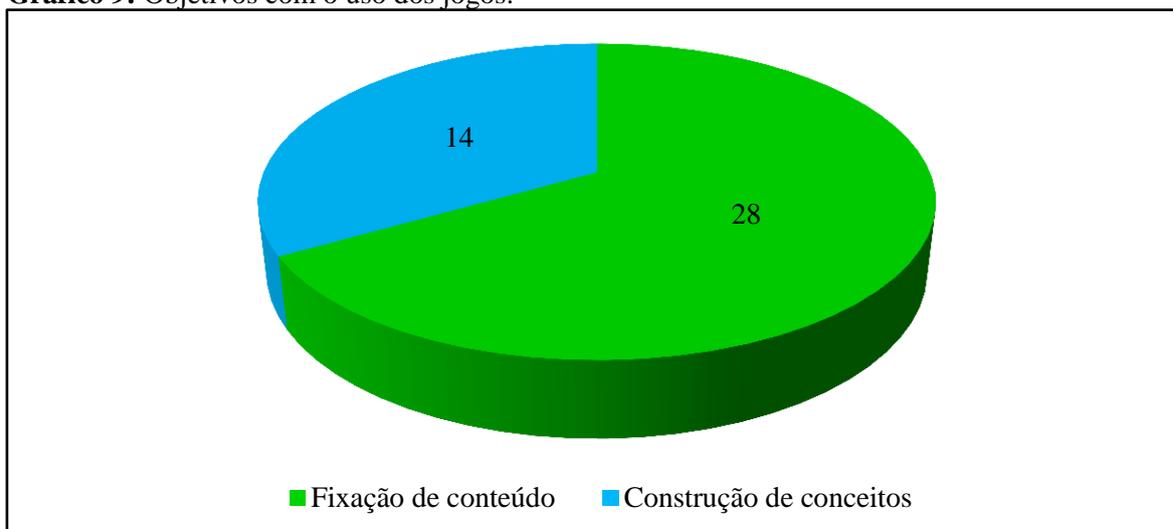
Os jogos de tabuleiro, de estratégia e de perguntas e respostas, podem estimular a capacidade de observação, entendimento, interpretação, análise, raciocínio e podem desenvolver a criticidade nos alunos. Com essas tipologias de jogos, nós professores, podemos planejar a quantidade de alunos por grupo, permitindo que o aluno possa se autoavaliar e também participar ativamente do começo ao fim do jogo. (Professora 26).

⁸ O docente refere-se ao Ensino Fundamental, anos finais.

Na sequência foi questionado⁹ se os jogos utilizados pelos participantes da pesquisa são empregados em busca da fixação de conteúdos ou da construção de conceitos. Lembrando que, como exposto anteriormente, os jogos de fixação de conteúdo são os utilizados para reforçar, ou, como o nome diz, fixar, um tema e o entendimento sobre esse, já os jogos de construção de conceitos são utilizados na busca da evolução do conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

Do total de colaboradores, como ilustrado no gráfico 9, 28 (50,9%) afirmaram ter por intencionalidade, ao utilizarem esses materiais, a busca de fixação de conteúdo, 14 (25,5%) assinalaram que empregam os jogos buscando a construção de conceitos e 13 participantes (23,6%) apontaram que não utilizam os jogos em sala de aula. Assim, pode-se inferir que a intencionalidade principal, pelos participantes, ao utilizar os jogos na sala de aula é a fixação de conteúdos.

Gráfico 9: Objetivos com o uso dos jogos.



Organização: Elaboração própria.

Esses dados foram interligados com as informações obtidas na questão relativa a tipologia dos jogos empregados em sala de aula, com o objetivo de preencher o quadro 7, que apresenta a classificação proposta nessa pesquisa, visando assim, oferecer um panorama geral da tipologia dos jogos usados pelos professores de Geografia.

⁹ Nessa questão era possível assinalar apenas uma das alternativas.

Desse modo, ao observar a tipologia dos jogos, de acordo com a forma e o conteúdo, verifica-se que os Jogos de pergunta e resposta, aplicados em busca da fixação de conteúdo, são os mais utilizados, seguidos pelos Jogos de montagem que também são aplicados com essa mesma finalidade.

Quadro 7: Classificação dos jogos utilizados pelos participantes.

Forma	Conteúdo	
	<u>Fixação de conteúdo</u>	<u>Construção de conceitos</u>
Jogos de tabuleiro e de estratégia	3	9
Jogos de tabuleiro com trilha	4	4
Jogos de pergunta e resposta	22	12
Jogos de montagem	17	8
Jogos eletrônicos	9	6

Organização: Elaboração própria.

É importante sinalizar, como exposto anteriormente, que ao longo de sua carreira o professor constrói um conhecimento próprio de sua profissão e mobiliza criativamente saberes acumulados nesse percurso, o que lhe permite, num cenário desejável, ensinar de diferentes maneiras os conteúdos curriculares. Como ressaltado nos estudos de Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (2014), esses saberes possibilitam a edificação de suas práticas e consequente didatização dos conteúdos. Isso, por conseguinte, colabora para que o docente, atrelando o pedagógico ao epistemológico, ou seja, articulando os modos de ensinar à lógica científica da disciplina, alcance os meios didáticos para um ensino de Geografia atraente, acessível e significativo.

Nesse sentido, a partir dos dados e das respostas obtidas nas perguntas apresentadas até o momento, é possível considerar que os professores, que utilizam os jogos em suas práticas docentes, mobilizam diversos saberes adquiridos ao longo de sua carreira e buscam alcançar uma didatização dos conteúdos próprios da Geografia. Em outras palavras, buscam converter os conteúdos de ensino em conteúdos a serem ensinados aos alunos.

6.1.3. Objetivos da utilização dos jogos em sala de aula

Dando continuação as análises, todos os docentes participantes dessa etapa da coleta de dados afirmaram acreditar que os jogos podem auxiliar na construção de conhecimentos geográficos pelos alunos. Na sequência, os professores refletiram sobre quais seriam as habilidades que podem ser desenvolvidas nos discentes a partir do uso dos jogos em suas aulas. Pois, como salientam Oliveira e Lopes (2016, p. 173), “[...] os jogos podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem como uma forma de contribuir para a construção do conhecimento pelos alunos e ajudá-los a desenvolver habilidades de natureza geográfica de forma prazerosa.”

Essas habilidades estão relacionadas aos conhecimentos próprios da ciência geográfica, como: de observação descrição, análise e compreensão dos diversos fenômenos, dentre outras que contribuem para a formação de um raciocínio geográfico e um olhar crítico sobre a sociedade na qual o aluno está inserido. Além das habilidades de orientação, localização, representação cartográfica e de leitura de mapas, mais ligadas a cartografia.

As habilidades ligadas às noções cartográficas foram as mais elencadas pelos participantes e a palavra localização, por exemplo, foi citada 15 vezes. É possível observar essas convicções na resposta da Professora 21 que afirmou que os jogos podem desenvolver habilidades como “Noção de espaço, orientação e localização, interpretação de mapas, etc.”. A Professora 37 também acredita que os jogos podem desenvolver habilidades ligadas a cartografia, nas palavras dela “Raciocínio geográfico como noções de lateralidade, localização geográfica, orientação, dentre outros.”

Nessa mesma linha de pensamento, a Professora 20 declarou que:

Os jogos são válidos para desenvolver muitas habilidades, quando falamos em algo geográfico acredito que os jogos podem desenvolver as noções de localização no espaço, orientação bem como a facilidade em uma criação de mapas mentais que muitas vezes o aluno precisa adquirir para obter sucesso nos jogos.

Outra concepção sustentada pelos participantes é de que os jogos podem desenvolver nos alunos habilidades ligadas aos conceitos básicos (categorias de análise) da Geografia, como pode ser constatado na resposta do Professor 15, quando afirma que as habilidades que podem ser desenvolvidas são “Percepção do espaço e leitura da paisagem”. A Professora 7 também salientou que “Os jogos podem ajudar os alunos a melhorar sua interpretação do espaço geográfico e a fazer correlações com o seu cotidiano a partir dos conceitos apreendidos.”

Em seu conjunto, as respostas dos docentes participantes dessa etapa reforçam que, além de habilidades cognitivas gerais, como o raciocínio, memória, atenção (RAU, 2012), o jogo é capaz de contribuir para o desenvolvimento de habilidades especificamente geográficas nos alunos, potencializando, desse modo, a criação e a ampliação de um raciocínio geográfico.

Mas o que faz um jogo ser geográfico? Na sequência, busca-se analisar as respostas dos professores a essa questão tentando, assim, compreender, em conjunto com as outras respostas, como se configuram a utilização dos jogos, os objetivos do professor ao empregar esses materiais em sala de aula e demais objetivos da pesquisa.

A partir das respostas verifica-se que para muitos docentes participantes o conteúdo inserido nos jogos é o que torna o material geográfico, ou seja, ele só é geográfico quando aborda um ou mais temas da Geografia que são trabalhados em sala. Isso é evidente na redação do Professor 43, para ele “Estar trabalhando com conteúdos ou conceitos geográficos.” é o que torna um jogo geográfico.

Para a Professora 3, entretanto, além da necessidade de abordar os conteúdos da Geografia, esses devem ser os conteúdos estruturantes do currículo¹⁰, como ela salienta, os jogos devem “[...] estar dentro de uma ou mais dimensão no que se refere aos conteúdos estruturantes do Currículo Básico de Geografia do Est. do PR.” Nessa mesma linha de

¹⁰ Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia entende-se, por conteúdos estruturantes, os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos da disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. Ou seja são dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados. (PARANÁ, 2008).

pensamento, mas aprofundando um pouco mais, no tocante aos temas e conteúdos, o Professor 32 afirma que: “Na minha opinião os que trabalham com assuntos inerentes aos conteúdos da disciplina de geografia, quer seja conceitos, desafios associados ao meio ambiente e discussões políticas.”

O Professor 22 considera, similarmente ao Professor 32, que o jogo pode ser caracterizado como geográfico quando aborda os conteúdos e diferentes conceitos trabalhados nessa disciplina. Ele afirma que:

A meu ver, é quando abordamos conceitos, analisamos paisagens, compreensão das características físicas, naturais, culturais e socioeconômicas dos diferentes espaços e sociedades, a compreensão das disputas políticas e econômicas, ou seja, quando abordamos contextos que expressam fenômenos naturais e sociais na superfície terrestre e suas relações. (Professor 22).

Outro entendimento identificado nas respostas dos docentes participantes é que, para ser geográfico, o jogo necessita desenvolver habilidades nos alunos e contribuir para uma educação geográfica significativa. Para a Professora 7 “Um jogo geográfico é aquele que o aluno consegue construir um raciocínio geográfico, ao mesmo tempo em que ele se socializa e se diverte com seus colegas de turma.” Nesse âmbito o Professor 39 considera, da mesma forma, que um jogo geográfico é aquele que conduz “[...] o aluno a uma educação geográfica, a uma aprendizagem significativa.” E conforme a Professora 26:

Para que um jogo seja geográfico os alunos-jogadores devem desenvolver ao longo da partida as habilidades citadas na resposta anterior (interpretação de mapas, tabelas, leitura de paisagens...), bem como estimular o desenvolvimento do pensar espacial, essencial para nossa ciência.

Essas afirmações reverberam as concepções de Oliveira e Lopes (2016, p. 174), quando defendem que o jogo genuinamente geográfico é aquele que “[...] pode contribuir para que os alunos articulem a teoria e a prática, auxiliando-os no desenvolvimento do raciocínio geográfico e promovendo uma educação geográfica efetiva.”. Muito embora para os autores não seja apenas isso que revela a geograficidade do jogo, eles ressaltam que esses materiais podem contribuir para a construção do raciocínio geográfico, assim como de habilidades próprias dessa ciência, por meio de uma articulação entre o formato e o conteúdo do jogo, ambos revelando a Geografia que se deseja estudar.

Identificou-se, em menor número, que para alguns docentes o que torna um jogo geográfico é, além do conteúdo, a forma desse material e o que está expresso nisso. Essa ideia fica evidente na resposta do Professor 14 que afirma que “O conteúdo e o formato (usos os blocos lógicos para trabalhar a inserção espacial)” é o que torna o jogo geográfico. Nessa mesma direção, o Professor 33 salienta que a “Sua intencionalidade, a forma como o mesmo foi planejado e seu layout” é que fazem um jogo geográfico.

Salienta-se, retomando novamente o que foi exposto na seção anterior, que Oliveira e Lopes (2016) defendem que a efetiva geograficidade de um determinado jogo se revela na inter-relação entre a sua forma e seu conteúdo, ou seja, quando o material é elaborado para explicitar uma determinada temática geográfica, tanto em seu conteúdo quanto em sua forma. Para esses autores, isso é que faz um jogo ser geográfico, embora isso não desconsidere a relevância dos demais materiais lúdicos empregados em sala de aula. Dessa maneira, para os autores os jogos podem ser importantes para o ensino de Geografia na medida em que possibilitam ao aluno desenvolver habilidades para ler o mundo. E para os professores, qual a importância dos jogos no ensino dessa disciplina?

A partir das concepções apresentadas pelos participantes foram identificadas três ideias, que mostram, de maneira geral, os objetivos dos docentes ao utilizarem esses recursos, são elas: importante para uma aprendizagem dinâmica e atrativa, importante para a superação do ensino tradicional e importante para a construção de conceitos geográficos.

O primeiro ponto e o que mais foi visualizado nas respostas, sinaliza que o uso do jogo em sala de aula é importante, pois contribui para uma aprendizagem significativa de temas geográficos de uma maneira envolvente, atraindo assim a atenção dos alunos para o conteúdo. Como é possível observar na fala da Professora 7, que afirma:

Pra mim os jogos tem uma função educadora. Na qual os professores podem trazer significações adequadas aos seus alunos através de uma metodologia diferente e interessante, visto que a linguagem dos jogos são atraentes e divertidas para os nossos alunos.

Corroborando essas ideias, Grando (2000), ao ressaltar vantagens da utilização do uso dos jogos no ensino, sustenta, dentre alguns pontos positivos, que o material é um fator de motivação para os alunos, tornando-os ativos na construção de seu conhecimento, além de que favorece, dentre outras coisas, para o resgate do prazer em aprender. Isso embasa a

importância desse instrumento para uma aprendizagem significativa e dinâmica, conforme apresentada pelos participantes.

Reforçando esse pensamento, o Professor 33 afirma que a importância dos jogos é “Fazer com que os alunos aprendam de uma forma divertida, didática e lúdica”. Na mesma perspectiva, o Professor 41 declara que o jogo “É muito importante, pois proporciona uma outra forma de ensino aprendizagem, na qual o aluno passa a se apropriar de vários conceitos teóricos mas de uma forma prática, mais descontraída.”

A Professora 45 sustenta que o instrumento é de grande valia, porque possibilita aos alunos aprender o conteúdo e participar mais ativamente das aulas, deste modo, segundo suas palavras, se tornam “[...] pessoas mais atentas, prestativas, colaborativas valorizando o trabalho em equipe contribuindo com a socialização.” Observa-se, portanto, que muitos dos docentes justificam a importância do emprego desses materiais em suas aulas, evidenciando a potencialidade desse material para tornar o processo educativo mais descontraído, divertido e significativo para o aluno.

Outra perspectiva, observada nas respostas dos professores, é a de que o uso dos jogos é importante para a quebra do paradigma do ensino tido como tradicional. A Professora 20 salienta que:

Buscamos sempre a superação do método tradicional de ensino e esse fato é tão discutido no meio escolar, acredito ser uma das opções de superar o ensino tradicional, não descartando a sua importância, como uma forma dinâmica e prazerosa pela busca do conhecimento e construção dele.

Em contraposição ao ensino caracterizado como tradicional, mnemônico, livresco e magistrocêntrico, os jogos são vistos como um material que além de proporcionar uma aprendizagem prazerosa para os alunos, integra o conteúdo de ensino à realidade tecnológica que estes acessam cotidianamente fora da escola. Assim, podem ser importantes para superar os procedimentos e materiais pedagógicos que identificam o ensino tradicional e, deste modo, aproximar, atrativamente, os objetivos educativos da escola aos interesses e desejos dos alunos.

Para o Professor 40, o uso desse instrumento em sala de aula é importante, pois:

Proporciona à interação, a socialização, o aprendizado, o conhecimento científico por parte dos alunos além de quebrarmos os paradigmas do

tradicionalismo. Nossos alunos fazem parte de uma geração onde a tecnologia está presente no seu cotidiano eles gostam muito de jogos e tem muita facilidade para manuseio dos mesmos. Enfim é um atrativo a mais para estudar e aprender.

Nessa perspectiva, Castellar e Vilhena (2011), retomando o que foi exposto, salientam que umas das funções pedagógicas do jogo é a capacidade de romper com as práticas de ensino tradicional, quando empregado com objetivos previamente definidos e claros para os alunos. Assim, a partir dessas ideias expostas pelos participantes, a implementação dos jogos em sala de aula é importante para a construção de práticas docentes que considerem a realidade tecnológica atual e de interesse dos alunos, para tornar o ensino de Geografia mais próximo da realidade e os discentes mais participativos.

Por fim, a terceira ideia, identificada a partir das respostas dos professores, foi a importância do uso dos jogos para a aprendizagem e construção dos conhecimentos próprios da ciência geográfica, ainda que nas palavras desses professores se encontrou uma inter-relação com as ideias anteriores. A Professora 3 pontua que o uso desses materiais em sala de aula é importante para a “[...] construção de conceitos, assimilação de conteúdos, envolvimento com o conteúdo e a possibilidade de projetar um vivenciamento da prática social final.” A Professora 26, nessa mesma perspectiva, salienta que:

O uso de jogos é importante, pois possibilitam a aprendizagem do conteúdo por meio da construção de conhecimentos geográficos (pré-ensinados pelo professor e praticada pelo aluno no ato de jogar, sem que o aluno seja avaliado) e possibilitam o desenvolvimento do raciocínio dinâmico-espacial (através de uma atividade diferente, lúdica e estimulante).

Nessa linha, Oliveira e Lopes (2016), em seu trabalho, destacam que os jogos são capazes de estimular a construção de um raciocínio geográfico pelos alunos em sala de aula. Os autores salientam ainda que a forma e conteúdo do material podem auxiliar na construção de conhecimentos próprios dessa ciência, pois possibilitam que o aluno visualize os conteúdos e, ao jogar, desenvolvam e mobilizem conceitos geográficos para jogar e avançar no entendimento do conteúdo.

Assim, as ideias que se referem a importância da utilização dos jogos por esses profissionais, demonstram que esses instrumentos são capazes de atingir diversos objetivos e podem contribuir, como constatado na literatura consultada e nos dados coletados junto

aos docentes participantes, para um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos e professores. Essas ideias, conjuntamente, demonstram as finalidades que baseiam o uso dos jogos pelos docentes e a maneira como empregam esses materiais em sala de aula.

Muitos outros argumentos foram utilizados pelos professores para caracterizar positivamente o uso de jogos na sala de aula de Geografia. Nas respostas foram citados diversos pontos positivos, entre esses o desenvolvimento do conhecimento, a interação e socialização entre os alunos, o interesse pela aula, maior participação e o emprego de diferentes práticas docentes foram citados por diversos docentes.

Nesse sentido o Professor 4 assinala que o jogo “Torna a aula dinâmica e atrativa, motiva os alunos e amplia aprendizagem”. O Professor 32 cita como ponto positivo que o jogo “Proporciona uma ótima interação em grupo; É uma ferramenta alternativa para trabalhar ou firmar determinados conteúdos; Pode aprimorar as habilidades de percepção, raciocínio, competitividade; Gera interdisciplinaridade com outras áreas.”

Do mesmo modo, o Professor 43 argumenta que o jogo em sala de aula “É mais um recurso didático a ser utilizado junto aos alunos; Ativa a curiosidade do aluno em relação a alguns conceitos Geográficos; Favorece a troca de informações entre os alunos; Torna a aula mais dinâmica.” Assim como para a Professora 21, o uso do jogo em sala de aula “Estimula os alunos a serem mais participativos; Facilita a fixação de conteúdos; Aproxima mais aluno/professor/aluno”.

Mas ainda fica a seguinte pergunta: E os aspectos negativos relacionados à utilização do jogo em sala de aula? O que os docentes de Geografia revelaram? De modo geral, as respostas evidenciaram dificuldades com relação ao comportamento dos alunos, dificuldades na elaboração e acesso aos materiais e a precária infraestrutura pedagógica das instituições de ensino. Embora, como vimos, destaquem a positividade do uso do jogo, os professores não ignoram os pontos negativos, que decorrem de sua utilização, ou por seus pares e, em alguns casos, tornou-se um legítimo momento de desabafo sobre as condições que, de modo geral, a profissão docente é exercida no Brasil.

A Professora 3, ao dissertar sobre os pontos negativos da utilização dos jogos em sala de aula, lembra ainda o preconceito que relaciona o uso do jogo em sala de aula a um “desvio” das funções educativas próprias da instituição escolar.

[...] o fato da escola não ter verba para aquisição dos mesmos; o professor que não tem tempo de pensar, elaborar e confeccionar jogos; alguns professores resistem por perceber por parte de outros colegas ou mesmo da equipe pedagógica (dependendo o colégio) que o professor que usa o jogo em sala de aula esta ‘enrolando’ ao invés de dar aula (Professora 3).

A resposta do Professor 33, a seguir transcrita, também demonstra as dificuldades em se trabalhar os jogos colocando em evidência o comportamento não adequado de alguns, as dificuldades na elaboração dos materiais e infraestrutura das escolas. Para ele os pontos negativos são:

1- Alguns alunos, às vezes, não compreendem o objetivo da aula e não levam a sério (uma minoria); 2- Infraestrutura da sala (e da escola) muitas vezes não permite dinâmicas melhores, pois os espaços e os equipamentos são precários; 3- Falta de tempo para programar aulas com jogos e outras práticas mais interessantes para os alunos (no caso do estado do Paraná, a diminuição das horas atividade no ano de 2017 comprometeu bastante nesse sentido) (Professor 33).

Esses mesmos itens são ratificados igualmente nos pontos ressaltados como negativos da utilização de jogos, no ensino de Geografia, na resposta do Professor 41, acrescentando o que para ele é a insuficiente carga horária curricular da disciplina Geografia. Ele afirma que:

Existem problemas no dia a dia escolar que dificultam a prática de jogos como, por exemplo: O grande número de alunos em sala de aula; a falta de materiais e até mesmo a falta de manutenção nos laboratórios de informática; somente 2 aulas de geografia semanais também se torna um problema; a falta de apoio da equipe pedagógica que não consegue realizar suas atividades pois são obrigadas a resolverem diversos outros problemas (acabam sendo inspetoras de pátio), o grande número de falta dos alunos (é muito difícil dar continuidade a um conteúdo) e a falta de participação dos alunos, a falta de interesse (como alguns alunos faltam muito e perdem os conteúdos, o grande desafios é fazer com que eles participem das atividades práticas) (Professor 41).

Para o Professor 42, além dos pontos negativos salientados pelos colegas de profissão, pode ocorrer a limitação dos conteúdos apresentados pelo jogo, ele afirma como ponto negativo a

disponibilidade de tempo insuficiente para tornar uma prática constante; limitação da infraestrutura e/ou disponibilidade de recursos do

estabelecimento de ensino para diversificação dos jogos; risco de elaborar e/ou utilizar jogos que limitem ou generalizem os conteúdos (Professor 42).

O Professor 43 salienta a falta de materiais como ponto negativo, porém, diferentemente dos demais participantes assinala que, em sua opinião, o jogo em sala de aula “Não desenvolve o senso crítico do aluno; A maioria dos jogos são meramente informativos”. Este docente problematiza o uso jogo para além das precárias condições de infraestrutura que caracterizam boa parte das escolas brasileiras. Destarte, destaca que, paralelamente à melhoria das condições gerais de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, é necessário uma reflexão mais profunda sobre o uso didático-pedagógico que se faz do jogo em sala de aula. Defende então, de modo crítico, que o jogo como simples fonte de informações não faz avançar o ensino de Geografia. É preciso, então, pensar nos fundamentos didáticos dos jogos no ensino de Geografia para que esses possam contribuir para o ensino e não serem empregados meramente como informativos.

A partir das respostas elencadas é evidente que uma grande parcela dos docentes considera como principais pontos negativos a falta de materiais, a indisciplina dos alunos quando a utilização desses e a falta de infraestrutura das escolas. Esses, atrelados ao não conhecimento dessa prática, dificultam a implementação dos jogos no ensino de Geografia. Trata-se de situações estruturais que condicionam e limitam a prática dos professores.

Foi assinalado também pelos docentes alguns pontos sobre os jogos, como a falta de acesso a esses recursos e a necessidade de disponibilização desses para todos os docentes. Verifica-se isso no comentário do Professor 14, para ele

O jogo em si não há pontos negativos, o que dificulta é a falta de jogos nas escolas, dificuldades financeiras para comprar e o tempo para produzir o jogo. Outra coisa que considero importante é a mediação, não adianta o jogo pelo jogo, só tem valor pedagógico se for mediado e relacionado com o conteúdo (Professor 14).

O excerto transcrito nos permite afirmar que o jogo, em suas múltiplas manifestações, é um artefato cultural amplamente aceito e apreciado por uma parcela considerável da população. Se se quer apenas divertir ou entreter, não há dúvidas a levantar sobre as razões de sua prática, ou como afirma o professor o jogo em si, não possui pontos negativos. É preciso, então, refletir e expor, à luz das finalidades da educação escolar de

modo geral e particularmente do ensino de Geografia seus fundamentos didáticos. Ou seja, é preciso que o professor, como mediador do conhecimento escolar aja de modo consciente e crítico, pois, como afirma o Professor14: “não adianta o jogo pelo jogo, só tem valor pedagógico se for mediado e relacionada com o conteúdo.”

Nessa mesma direção, o Professor 15 discorre que: “O fato desse recurso se limitar a confecção do professor dificulta o desenvolvimento de seu uso. Creio que se estes materiais fossem disponibilizados nas escolas teríamos um incentivo do seu uso.” Demonstrando a importância e necessidade do compartilhamento dos jogos produzidos por outros docentes e nas universidades, para estimular o uso desses recursos e ainda a necessidade do comprometimento do governo em possibilitar, financeiramente, esse uso.

Em seu conjunto, as falas e opiniões expressas, pelos professores participantes da pesquisa, ressaltam a importância dos estudos sobre essa temática e demonstram a necessidade de desenvolvimento e compartilhamento dos jogos para o ensino de Geografia. É evidente que os docentes utilizam esses recursos e desejam mais jogos para empregar em sala de aula, porém nem sempre possuem os recursos necessários, assim como uma infraestrutura que dê apoio ao emprego desses materiais.

É preciso, então, o estabelecimento de uma ação de criação e compartilhamento dos jogos de modo a socializar experiências que possam resultar na ampliação da profissionalidade docente. Instaurar uma nova cultura profissional baseada, como sugerem alguns dos teóricos do saber docente (SHULMAN, 2014), no compartilhamento de boas experiências profissionais e que evitem que os professores “levem a túmulo” sua sabedoria prática.

6.2. RESULTADOS DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

A análise dos questionários possibilitou apresentar um panorama sobre a utilização de jogos nas aulas de Geografia, dos professores participantes. A partir dos dados coletados é possível inferir que o uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, é recorrente, sendo que, os jogos empregados em sala de aula são, em grande parte, adaptados pelos professores, buscando a fixação dos conteúdos, de acordo com seus objetivos e realidade da instituição escolar. E, ainda que empreguem esses materiais e reconheçam sua importância no ensino, são grandes as dificuldades encontradas nesse

processo, tanto por questões ligadas ao comportamento dos alunos, pela falta de recursos materiais, quanto por pontos relacionados à infraestrutura das escolas.

Nessa subseção apresenta-se o perfil das professoras entrevistadas e os resultados da análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, amparando-se nos autores e discussões apresentadas nas seções anteriores, considerando o objetivo norteador da pesquisa, que é discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem, assim como, nos objetivos específicos. Como já evidenciado, essa subseção busca aprofundar as análises obtidas na aplicação dos questionários, além de atingir os objetivos da investigação. Assim os dados coletados, a luz dos objetivos da pesquisa e da metodologia da análise de conteúdo realizada (BARDIN, 1977; MORAES, 1999), foram agrupados em sete categorias analíticas, as quais ficaram assim constituídas:

- O Jogo e a formação inicial do professor;
- Motivação para utilizar os jogos em sala de aula;
- A finalidade dos jogos em sala de aula;
- As tipologias dos jogos empregados nas aulas de Geografia;
- Saberes docentes mobilizados na utilização dos jogos em sala de aula;
- Os jogos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno;
- Dificuldades enfrentadas para empregar jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

6.2.1. Participantes da entrevista

Ressalta-se novamente que os dados obtidos a partir dos questionários foram importantes para apresentação de um panorama geral sobre o uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Posteriormente, como também já foi assinalado, foram selecionadas quatro professoras, com o cuidado de escolher aquelas que fizessem uso mais frequente dos jogos em sala de aula, para a realização da entrevista semiestruturada. Investe-se, portanto, sem idealizações incompatíveis com a atividade de pesquisa, na sabedoria prática desses professores.

O quadro 8 apresenta, brevemente, o perfil das docentes, participantes dessa etapa da pesquisa, e o detalhamento das condições em que foram realizadas as entrevistas, adverte-se que, para preservar a identidade das professoras, os nomes adotados são fictícios. Apresenta-se, ainda, a seguir, as quatro professoras participantes das entrevistas, enfatizando sua relação com os jogos. Ressalta-se que essas docentes encontram-se no estágio da experimentação e diversificação da profissão, segundo a categorização proposta por Huberman (2000).

Quadro 8: Perfil docente e detalhamento das condições em que as entrevistas foram realizadas.

Professora (nome fictício criado pela entrevistadora)	Tempo de atuação na docência	Escolaridade	Data da entrevista	Local da realização das gravações
Marta	22 anos	Especialização	11/09/2017	Escola em que trabalha
Ana	7 anos	Especialização	13/09/2017	Escola em que trabalha
Elisa	19 anos	Especialização	29/09/2017	Escola em que trabalha
Alice	19 anos	Especialização	13/10/2017	Escritório

Organização: Elaboração própria.

Professora Marta

Residente em Maringá - PR, a Professora Marta formou-se em Geografia em 1987 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), é especialista e leciona há vinte e dois anos; atualmente ela atua durante 20h/a no Ensino Fundamental (anos finais), em uma escola periférica do município.

No início de sua carreira profissional como docente, ela conta que se assustou com a realidade confrontada, devido a algumas situações indesejadas que ocorrem em sala de aula. Para a professora, todo o conhecimento adquirido durante sua formação acadêmica serviram de base, porém, não supriram a necessidade prática para que pudesse lecionar.

Então, o saber da experiência, adquirido ao longo dos anos, atrelado aos demais saberes obtidos em sua formação, são importantes para que possa empregar diferentes recursos, inclusive os jogos em suas aulas.

A professora Marta demonstra, em sua fala, buscar sempre diversificar os instrumentos utilizados em suas aulas, assim como a forma de avaliar seus alunos. Numa busca por se aproximar da realidade vivida por seus discentes, ela emprega os jogos adaptando-os às possibilidades e às necessidades de cada turma, procurando inovar nos materiais.

Diante disso, a docente ressalta que é importante que o professor, durante a formação inicial, acesse os saberes da prática pedagógica. É necessário, em suas palavras, que o docente, em sua formação, desde o início da graduação tenha “[...] contato com a escola, ele tem que estar participando de atividades da escola, conhecendo a escola”, para, dessa maneira, ter uma boa bagagem de conhecimentos para planejar adequadamente suas aulas e empregar adequadamente diversos recursos didáticos.

Professora Ana

Formada em 2005, pela Universidade Estadual de Maringá (Departamento de Geografia), a Professora Ana é a que possui menos tempo de docência dentre as entrevistadas, é especialista e reside no município de Sarandi – PR, onde também leciona há sete anos. Atua, no momento, no Ensino Médio (Ensino Regular) e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Ela afirma que busca empregar os jogos em suas aulas com a finalidade de, com um material lúdico e dinâmico, se aproximar de seus alunos e sanar uma lacuna que o livro didático não preenche, no processo de ensino-aprendizagem. Para ela a utilização de diferentes instrumentos é importante, tendo em vista que atua em um colégio periférico, que atende crianças de famílias de baixa renda, ela acredita que tais recursos podem proporcionar a esses alunos um avanço no entendimento dos conceitos geográficos.

Acredita ser necessário, durante a formação inicial ou continuada, que os docentes tenham acesso às teorias e discussões que abordem e incentivem o uso dos jogos, assim como de outros recursos didáticos, em sala de aula. Avalia, ainda, a necessidade dos professores terem um tempo maior, para que possam planejar os materiais, pois, em suas

palavras “hoje em dia, a maior dificuldade de você organizar os jogos é pensar no fator tempo [...]. Como organizar isso em tão pouco tempo com turmas tão diferenciadas.” Isso, para a docente, impossibilita que os professores registrem teoricamente suas práticas e troquem experiências com os colegas de profissão.

Professora Elisa

Atuando há dezenove anos como professora de Geografia, Elisa é especialista e se formou em 1995 da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Presidente Prudente. Leciona para os níveis Fundamental (anos finais) e Médio em um colégio periférico no município de Maringá – PR.

A Professora Elisa se afastou da sala de aula no ano de 2016 para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), tendo retornado as suas atividades em 2017. Ressalta-se que antes de atuar como professora de Geografia ela lecionava aulas de Espanhol e relata ter adaptado muitos dos materiais, especialmente os jogos, que elaborou nesse período.

Para ela é importante que a aula seja atrativa para o aluno, que o instigue a estudar, desse modo acredita que os jogos contribuem para isso e que os discentes aprendem com esses materiais por poderem visualizar na prática o teórico que discutem em sala. Ela destaca, ao relatar a produção dos jogos pelos alunos, que esses materiais podem instigá-los a buscar mais conhecimento através de suas dúvidas.

A Professora Elisa, assim como as demais entrevistadas, acredita que é fundamental que ocorra uma troca de conhecimentos entre os professores mais experientes e os ainda em formação, “[...] porque nós saímos da graduação sem a menor noção do que fazer em uma sala de aula.”. Do mesmo modo, ela assinala a importância de se discutir as práticas docentes durante a graduação, para subsidiar e permitir o acesso ao saber da experiência pelos mais jovens, ainda durante a formação inicial.

Professora Alice

Formada em Geografia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul, em 1997, a especialista, Professora Alice, atua há dezenove anos no Ensino regular.

Atualmente ela leciona para os níveis Fundamental e Médio, no Município de Astorga – PR. Além da graduação em Geografia a docente cursou durante quatro anos o magistério, no qual teve contato com o uso dos jogos no ensino.

Por meio de sua experiência profissional como docente e durante o magistério ela adquiriu uma gama de ideias e jogos que costuma empregar em sala de aula, com os quais teve resultados positivos. Para ela os materiais a serem utilizados, assim como seus objetivos, são condicionados pelo conteúdo que será abordado; nesse sentido ela enfatiza que “precisa muito trabalhar com material prático, para eles manusearem, para eles entenderem, porque é complicado para eles entenderem o conteúdo muito abstrato.”

A seguir, expõem-se as categorias analíticas e o desenvolvimento das análises das entrevistas realizadas com as quatro docentes brevemente apresentadas.

6.2.2. O Jogo e a formação inicial do professor

A formação docente inicial deve permitir que o professor compreenda a epistemologia da ciência geográfica e adquira habilidades e conceitos próprios da Geografia, apropriando-se assim de um arcabouço de conhecimentos que o docente utilizará criativamente ao longo de sua trajetória profissional. Nesse momento crucial de formação, o professor deve adquirir também, de modo orgânico, teorias mais gerais, referentes às áreas de ensino-aprendizagem e aos processos educacionais, que serão acessados, do mesmo modo, ao lecionar. Assim, se constitui uma gama de saberes que o professor acessará e mobilizará para ensinar e mediar a aprendizagem de seus alunos na construção do conhecimento (TARDIF 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 2014).

Porém, como se verificou na literatura anteriormente analisada (LOPES, 2016; CAVALCANTI, 2002), essa formação inicial não articula, devidamente, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares, articulação essa, como se sabe, necessária para que o docente alcance um ensino de Geografia efetivo para os alunos. A desarticulação, especialmente entre aquelas de conhecimentos geográficos e de conhecimentos pedagógicos, deixa lacunas na formação inicial e produz sensíveis impactos em sua futura atividade profissional. Nessa direção, Lopes (2016, p. 3) conclui que é essa “[...] falta de organicidade entre as diversas disciplinas que compõe o currículo da

formação inicial que faz com que os professores normalmente considerem que aprenderam a ser professores na própria lide profissional [...].”

Essa desarticulação é observada na fala da Professora Marta, que afirma que o período de sua graduação em Geografia “[...] foi um período muito importante” no qual ela recebeu uma gama de conhecimentos, porém ela ressalta:

[...] que da graduação pra sala de aula, na minha profissão, **houve assim uma grande decepção em termos de licenciatura**¹¹, acho que o curso é maravilhoso, não sei hoje, não posso dizer hoje, mas, ele **não me preparou para uma sala de aula**, então eu fui ter contato com as aulas, sala de aula, bem no finalzinho, em um curto espaço de tempo, então a realidade foi bem outra, quando eu me deparei com a sala de aula eu me assustei, porque todo aquele conhecimento, ele me serviu de base, porém dentro da sala de aula, a prática pedagógica, acho que ela deixou um pouco a desejar [...] (PROFESSORA MARTA, grifo nosso).

A professora ressalta a insuficiência das horas de estágio, que, em conjunto com as demais disciplinas cursadas não a preparou para as situações concretas da sala de aula. Ela relativiza os saberes adquiridos na graduação e assinala ter recebido muito conhecimento, mas não o suficiente para a sua “vida profissional” como docente e aponta a necessidade de o licenciando ter mais contato com a prática docente durante sua formação inicial.

Semelhante a Professora Marta, a Professora Ana, ao avaliar sua formação inicial, corrobora a ideia do distanciamento entre a graduação e a prática. Ela afirma que teve:

[...] excelentes professores, excelentes experiências, só que quando você inicia o trabalho realmente, **quando você começa a dar aula, tem uma distância bem grande entre o conteúdo e a prática**, então eu acho que a nossa formação ela é mais voltada pra questão da pesquisa e a parte da licenciatura mesmo a gente aprende no dia a dia, na parte cotidiana (PROFESSORA ANA, grifo nosso).

A professora demonstra que teve uma formação inicial mais voltada à aprendizagem dos conteúdos da ciência geográfica e aqueles conhecimentos pedagógicos não foram acessados durante esse período. Dessa forma foi em sua própria prática profissional, “no dia a dia”, que ela aprendeu “a parte da licenciatura”. Esse distanciamento é o que leva os professores a afirmarem, de modo geral, assim como os participantes desta pesquisa, que aprenderam a dar aula na própria prática (LOPES, 2016).

¹¹ Optou-se por destacar em negrito as palavras ou frases que chamam atenção na fala das entrevistadas.

Nessa mesma direção a Professora Elisa afirma que sua graduação foi:

Muito boa, eu acho que só ficou um pouco falha a questão da metodologia pra sala de aula. **Saímos de lá sem ter conhecimento nenhum**, apesar de ter tido as disciplinas pra esse momento, foi muito sofrimento (risos) na sala de aula, no início precisei aprender sozinha. Conhecimento teórico dos conteúdos tinha, só não tinha metodologia. (PROFESSORA ELISA, grifo nosso)

Embora afirme ter recebido uma boa formação dos conceitos teóricos da Geografia, ela sinaliza o despreparo para atuar em sala de aula e que, por isso, no início “precisou aprender sozinha”. Ainda que tenha cursado disciplinas voltadas para o ensino, nas quais aprendeu algumas teorias, salienta não ter tido contato com diferentes formas ou metodologias de ensino no curso, antes de atuar na docência. Assim, infere-se que ela sentiu falta de conhecer e refletir sobre diferentes linguagens que pudessem ser empregadas em sala de aula como, por exemplo, o jogo, que contribuíssem mais efetivamente com o processo de ensino.

Porém, ao contrário do que parece supor essa professora, a metodologia do ensino não é estranha à natureza do conteúdo a ser ensinado. Então ao acessar os conhecimentos específicos da disciplina e os referente as ciências da educação, ela, inconscientemente, pode ter contato com as formas de ensinar determinados conceitos.

A Professora Alice, ao avaliar sua formação inicial, diferentemente das demais professoras entrevistadas, afirmou: “Olha, eu tive uma boa formação acadêmica que me deu os requisitos pra eu estar trabalhando agora.” Porém a professora salientou que não teve contato com jogos nesse período, apenas durante sua formação no magistério.

Assim, é notável, na fala das entrevistadas, a falta de acesso aos conhecimentos que tangem as ciências da educação e ainda mais a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos da Geografia. As professoras reclamam da ausência de metodologias para a sala de aula, o despreparo para sala de aula e o distanciamento do conteúdo com a prática. Aprenderam conteúdos geográficos, mas, não, ou pelo menos, não suficientemente, o conhecimento pedagógico deste conteúdo, ou seja, o amálgama entre a matéria e a pedagogia que constitui uma esfera exclusiva do professor tal como define Shulman (2014). Daí a ênfase nas aprendizagens relacionadas ao próprio trabalho docente em sala de aula.

Identifica-se, portanto, uma carência na discussão sobre as diferentes linguagens que podem ser empregadas em sala de aula, como instrumento didático que contribua para o avanço do raciocínio geográfico no aluno como, por exemplo, a possibilidade em utilizar os jogos. Existe, do mesmo modo, uma falta de reflexão teórica que permita aos professores criar as disposições favoráveis para seu desenvolvimento. E é nesse sentido que as professoras indicaram, unanimemente, não terem acessado, na graduação, conhecimentos para trabalharem com jogos em sala de aula. A Professora Marta afirmou que “[...] dentro das disciplinas eu, assim, não me lembro de nenhum professor ter realizado algum trabalho de jogos [...]”.

As professoras, Ana, Elisa e Alice também afirmaram que não tiveram contato com jogos na graduação, que pudessem, hoje, utilizar no ensino de Geografia. A Professora Ana acrescenta ainda que “têm as disciplinas direcionadas né?! a parte do ensino, da educação, tem a disciplina prática de ensino, mas, assim, eu acho que é pouco tempo pra abordar bastante conteúdo [...]”.

Dessa forma, baseado nas falas das professoras entrevistadas, observa-se, como visto igualmente na literatura, certo distanciamento entre a formação inicial e a prática profissional do docente. Sempre haverá esse relativo distanciamento, vale dizer, no processo formativo de qualquer profissional. Entende-se, todavia, que os professores que participaram dessa pesquisa ressentem-se, sobretudo, da excessiva fragmentação dos conteúdos da formação e a consequente invisibilidade dos possíveis modos da organização didática dos conteúdos aprendidos.

Assim, é possível inferir, diante dos depoimentos, que as professoras sentem falta de conhecimentos pedagógicos que estejam unidos aos conhecimentos geográficos durante a formação e para futuramente lecionar. Elas não tiveram contato com habilidades básicas, as quais poderiam auxiliá-las na produção e no emprego de materiais didáticos com linguagens diferentes e atraentes, como, por exemplo, os jogos. Não houve, do mesmo modo, a apropriação de disposições (concepções teóricas) capazes de compreender a inseparabilidade que existe entre a natureza dos conteúdos a serem ensinados e os modos ou estratégias didáticas utilizadas em seu ensino.

Como afirma Libâneo (2008), ao refletir sobre a importância das didáticas disciplinares na formação do professor, esta só tem sentido se estiver ligada à lógica

científica da disciplina ensinada, portanto, na formação das professoras essa conexão, entre o pedagógico e o epistemológico da Geografia, foi insuficiente.

6.2.3. Motivação para utilizar os jogos em sala de aula

Diante da escassez de experiências pedagógicas concretas, mais próximas da realidade da sala de aula de Geografia durante a formação inicial, busca-se compreender, então, o que motivou e levou os docentes a empregar os jogos em sala de aula. Visto que, considerando os dados levantados por meio do questionário, um grande número dos participantes da pesquisa empregam os jogos em sala de aula.

Como salientado anteriormente, alguns autores (KISHIMOTO, 1994; SANTOS, 2014) destacam que o uso dos jogos em sala de aula desperta o interesse do aluno, por ser uma atividade diferente e que conta com uma motivação interna, típica do lúdico. Essa perspectiva pode promover o uso dos jogos pelos professores e isso pode ser verificado na fala da Professora Marta quando afirma que:

Na realidade **o aluno ele pede uma aula diferenciada** né?! Até porque nem todos os alunos conseguem atingir o conhecimento através do quadro, através da fala do professor, ou através de um exercício que esteja no livro ou que o professor tenha elaborado. E eu acho que através dos jogos, através das atividades lúdicas, o aluno ele se solta e ele consegue trabalhar de uma outra forma [...]. (PROFESSORA MARTA, grifo nosso)

Os jogos, como se nota, são utilizados pela professora ao buscar diversificar e inovar as suas práticas pedagógicas sendo, portanto, possível inferir que procuram superar as práticas consideradas tradicionais. Expressa assim, segundo os autores que dão sustentação a esse trabalho, um momento que indica a criação ou recriação de saberes que podem ser categorizados como saberes experienciais (GAUTHIER, et al), saberes da experiência (TARDIF, 2002), ou, na concepção de Shulman (2014), a sabedoria prática dos professores.

A professora ressalta ainda a necessidade de tornar os conteúdos mais atraentes aos alunos, atendendo a uma demanda, como motivação para empregá-los em sala de aula. Para a professora, o jogo permite que o aluno trabalhe de maneiras variadas, que ele se solte, para que consiga atingir os objetivos da aula e progredir no conhecimento.

Evidenciando outro aspecto, a Professora Ana afirma utilizar os jogos como tentativa de se aproximar dos alunos e com a realidade que os envolve. Ela sustenta que: “Na verdade na sala de aula você nota que o conteúdo, o livro em si, ele é pouco, você precisa tentar um mecanismo pra se aproximar das crianças, pra se aproximar da realidade [dos alunos].” Deste modo, como se verificou também na literatura apresentada anteriormente (CASTELLAR; VILHENA, 2011; GRANDO, 2000; RAU, 2012), os jogos podem viabilizar uma maior interação dos alunos com o docente, possibilitando uma cooperação entre os próprios discentes, que contribuem, conseqüentemente, para o colega avançar no jogo e na aprendizagem dos conteúdos.

Essa busca pela aproximação dos alunos e a interação dos discentes com os colegas, professores e conteúdo foi indicada pelos participantes da primeira etapa da pesquisa como objetivos atingidos ao utilizar os jogos no ensino de Geografia. Isso possibilita que, além do desenvolvimento do raciocínio geográfico, os alunos edifiquem atitudes cidadãs e respeito aos demais alunos e professores (CASTELLAR; VILHENA, 2011).

Ana emprega os jogos buscando, além da diversificação de materiais, a aproximação de seus alunos, com a realidade vivida por eles e como uma forma de garantir uma boa gestão da sala. Porém, a professora adverte sobre os perigos dos alunos encararem a atividade “como uma brincadeira”, nesta situação o emprego dos jogos pode não oportunizar a apropriação dos conceitos pelos alunos. Assim, é importante que o professor, ao selecionar o material, elabore seu planejamento e estabeleça objetivos para que o jogo não seja encarado pelos discentes apenas como passa tempo.

A Professora Elisa observa uma facilidade maior dos alunos em aprender com os jogos e, mais ainda, quando estão relacionados com sua realidade. Ela afirma que utiliza os jogos em sala de aula porque, primeiramente, ela própria, os aprecia, se distrai muito com eles e, ao mesmo tempo, aprende. Dessa forma, em suas palavras “[...] foi aí que me surgiu a ideia de que, se eu gosto de jogos, o adolescente também gosta de jogos”. Ela justifica o emprego dos jogos no ensino de Geografia, inicialmente por um gosto pessoal, que sabe ela, é compartilhado pela maioria dos seus alunos. Assim, ao afirmar que “[...] o adolescente também gosta de jogos” demonstra um reconhecimento de que esse material compõe a vida de seus alunos.

Já a Professora Alice salienta que fez “[...] quatro anos de magistério e no magistério tinha as aulas de didáticas e foi ali que eu aprendi a trabalhar com jogos e

comecei a utilizá-los na minha prática docente também.” Nessa perspectiva, sua motivação para empregar os jogos em sala de aula, vem dos conteúdos de reflexão assimilados durante o magistério, visto que esses materiais são mais enfatizados no ensino dos anos iniciais; foi nesse momento que ela teve contato com os jogos e visualizou sua importância no ensino.

Assim, segundo as falas das professoras participantes da investigação, nota-se que o lúdico está presente em suas práticas pedagógicas, sendo múltiplos os motivos que as levam a investir no uso desse material didático. Essa prática é realizada seja por um contato durante a formação, por uma aspiração pessoal, ou ainda como forma de aproximação e interação com os alunos e que, conseqüentemente, a partir de suas ações e representações pedagógicas, possibilitam aos alunos avançarem no conhecimento (SHULMAN, 2014). Trata-se, dessa maneira, de professoras inventivas, que produzem saberes a partir de suas experiências e práticas em sala de aula.

6.2.4. A finalidade dos jogos em sala de aula

Os jogos podem ser empregados em diversos momentos ao se trabalhar um determinado conteúdo (OLIVEIRA; LOPES, 2016), e é possível abordar diferentes temas, ainda que não sejam, indistintamente, uma solução para ensinar todos os conceitos e resolver todos os problemas do professor: não é mágico. Por isso, como salienta Grando (2000), o planejamento e o apoio, em uma reflexão metodológica, são essenciais para a inserção dos jogos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é necessário compreender como os jogos são empregados nas aulas de Geografia, ou seja, com quais finalidades os docentes utilizam esses materiais em sala.

Até o momento evidenciou-se que o principal uso desses recursos atende a finalidades tais como: fechar um conteúdo (ou seja, ao finalizar uma temática implementa-se o jogo), retomar um conceito, como avaliação, promover a interação dos alunos, construção de determinados conceitos geográficos, desenvolver habilidades ligadas as noções cartográficas, superar dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos, tidos como mais abstratos e difíceis, e principalmente para a fixação dos conteúdos. Com base nessas finalidades, busca-se nessa categoria detalhar, a partir das entrevistas, e aprofundar o entendimento dessas finalidades.

Nessa direção a Professora Marta emprega os jogos em suas aulas frequentemente e revela que utiliza “[...] pelo menos uns dois, três jogos por trimestre [...]” como uma maneira de finalizar o conteúdo trabalhado, visando assim retomar os conceitos debatidos teoricamente, pois para ela é importante fazer uma introdução teórica do conteúdo para que o aluno tenha um conhecimento da temática previamente ao jogo, para que os objetivos e entendimento do conceito fiquem mais claros.

Ao empregar os jogos para finalizar um conteúdo ela salienta que utiliza “[...] como uma avaliação extra [...]”. Essa avaliação é realizada por ela, valorizando, como ressalta, a “participação, porque tem aluno que pega, olha, ele insiste. Por exemplo, se você fala assim que não vai valer nota, então você cria um obstáculo [...]”. Ao designar uma nota pela participação a professora incita os alunos com o intuito de que interajam motivados pela obrigação e não com o intuito de aprender Geografia.

Marta ressalta também que os jogos são uma maneira de estimular a cooperação entre os alunos e professor, estar mais próximo e interagindo mais com os discentes de modo envolvente. Essa interação e aproximação entre alunos e entre alunos e professor também é condicionada pelo jogo e torna-se relevante para a aprendizagem dos discentes, na medida em que favorece a cooperação e uma formação cidadã. A maneira como a professora emprega os jogos e avalia os alunos permite que esses materiais contribuam também para a gestão da classe, ou seja, na organização e administração do comportamento da turma. Uma utilização que, embora atribua menor preocupação aos conteúdos geográficos e não deva ser o principal objetivo do uso do jogo, torna o jogo um instrumento que auxilia o docente.

Marta objetiva a construção dos conceitos, ainda que apresente dificuldades em explicitar o sentido dessa construção, e sinaliza que emprega os jogos no ensino de qualquer conteúdo, mas que, sem descartar sua utilização no estudo dos aspectos humanos do espaço geográfico, os utiliza mais no ensino dos “aspectos físicos” que para ela, “são, assim, mais marcantes”. Para ela, os jogos permitem uma visualização maior dos aspectos físicos, permitindo aos alunos, que tenham dificuldades com esses conteúdos, avançarem no conhecimento sobre a temática de maneira mais lúdica. Essa finalidade reforça as ideias de que os jogos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos que possam ser apresentados como mais difíceis e abstratos, como demonstrado também pelos dados da primeira coleta.

A Professora Ana ao falar sobre a utilização dos jogos em sala de aula salienta sua importância pedagógica, mas afirma que não emprega esses materiais frequentemente. Ressalta que leva jogos para sala de aula “Geralmente uma vez” por trimestre quando é possível, e complementa salientando que “pelo menos duas vezes no ano” utiliza os jogos como instrumento nas aulas de Geografia. Em sua fala, há semelhança do que já foi destacado, ela revela a busca por uma diversificação de recursos para atrair os alunos.

Similarmente à professora Marta, Ana diz que emprega os jogos no final de um conteúdo, como forma de avaliar os alunos. Ela afirma que usa os jogos

Pra avaliar, porque, assim... eles têm um déficit de conteúdo muito grande, então você não consegue iniciar, você tem que trazer a base tipo, aonde você vai olhar, aonde você vai pensar, então a gente faz esse primeiro momento da parte teórica, usa muito o livro ou usa muito a TV, com alguma imagem, aí sim você propõem a brincadeira nesse intermédio, os jogos e, depois, finaliza o conteúdo (PROFESSORA ANA).

A professora demonstra, em sua fala, empregar os jogos numa busca por diversificação de materiais, para assim chamar a atenção dos alunos e contribuir para a gestão da sala de aula. É possível notar, que ela usa os jogos também como um complemento, um instrumento, para que os alunos avancem no conteúdo e para avaliar o comportamento dos alunos, visando ainda observar e avaliar se compreenderam a temática que foi trabalhada. Porém é necessária uma ressalva em sua fala quando afirma que propõem a brincadeira, pois para que o jogo tenha efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos, ele deve ser entendido mais do que uma simples brincadeira, ou seja, precisa ser percebido como um instrumento didático que, de maneira lúdica, possibilita aos alunos desenvolverem e mobilizarem ferramentas da ciência e assim desenvolver um raciocínio geográfico.

A partir desse jogo Ana afirma que o mais importante é a construção dos conceitos, pois acredita que “se fixar em algum momento ele [o conteúdo] se perde. A partir do momento que você consegue que ele [aluno] construa o conhecimento, que ele traga pra rotina, para o dia a dia, ele é incorporado então acho que assim ele não esquece.” Ela afirma não gostar “daquela Geografia de decoreba” e por isso busca empregar esses materiais de maneira a propor relações entre os conteúdos. Embora sua fala seja

contraditória, pois anteriormente afirma propor uma “brincadeira”, o que pode dificultar a construção dos conceitos.

Quanto ao conteúdo, a Professora Ana, assim como uma significativa parcela dos docentes que responderam ao questionário, acredita que se pode abordar diversos temas nos jogos e ressalta sua importância quando os conteúdos estiverem relacionados à “questão de mapas”, nesse caso as temáticas mais cartográficas, mas acredita que esses materiais podem ser usados em qualquer tema. E salienta a necessidade de adaptar os recursos as turmas de acordo com suas especificidades, apontando para um uso de jogos que busca sanar dificuldades dos alunos em algumas temáticas e conceitos, isto é, materiais em que o aluno possa observar conteúdos mais abstratos.

Já a Professora Elisa, que emprega os jogos com a finalidade tanto de construção de conceitos quanto de fixação dos conteúdos, não especifica a frequência em que os emprega na sala de aula. Ela afirma: “Depende do conteúdo”, e conclui: “eu gosto muito [de usar os jogos] quando estou terminando o conteúdo fechar com o jogo, pra que ele [o aluno] memorize melhor; é através dos jogos que eu acho que ele internaliza melhor o conteúdo.”

Assim como a Professora Ana, a Professora Elisa salienta a memorização e a internalização do conteúdo como pontos importantes a serem atingidos com o jogo. Ela utiliza os jogos para “fechar” o conteúdo, ou seja, para finalizar uma temática trabalhada em sala de aula, por compreender, a partir de suas experiências, que dessa maneira o aluno aprende melhor o conceito. Ela relata que os discentes pedem para fazer atividades com jogos, quando estão finalizando um conteúdo, demonstrando gostarem dessa metodologia. Mas, além de finalizar o conteúdo, também ressalta que usa os jogos para avaliar os alunos e para iniciar uma temática, possibilitando assim a problematização do conteúdo a ser estudado.

Sobre a avaliação, Elisa afirma que costuma “observar a **interação** dele [do aluno] nos jogos, se ele está interagindo, [se] ele entendeu o objetivo do jogo e [se] ele está conseguindo chegar até o final [...] (grifo nosso)”. Utiliza então o material como forma de avaliar o comportamento e o desempenho do discente durante o jogo, avaliando se “está conseguindo chegar até o final”.

Salienta ainda acreditar que o jogo pode ser empregado para iniciar um novo conteúdo, para o “[...] aluno ter contato com o conteúdo, aí ele já sabe o que você vai trabalhar”. A Professora Elisa exemplifica com um material que estava desenvolvendo

com os alunos no momento da entrevista; ela conta que propôs aos alunos de uma turma de 8º ano que eles buscassem informações e curiosidades sobre os países do continente africano para, em equipes, desenvolverem jogos da memória e de dominó com os dados coletados a partir da pesquisa. Ou seja, a forma como conduziu a atividade, possibilitou que os próprios alunos se envolvessem na pesquisa, na coleta dos dados e informações que compõe o jogo e isto, segundo sua percepção, proporcionou resultados satisfatórios. Os alunos perceberam, por exemplo, que “África não é só seca” (Professora Elisa). Trata-se, portanto, de um modo interessante de problematizar essa temática, rompendo tradicionais estereótipos deste continente.

Dessa maneira, foi com base nas informações levantadas pelos alunos e trabalhadas na forma de jogo, que a professora iniciou as suas aulas sobre a África. Essa forma de trabalhar adotada pela docente, de empregar os jogos para introduzir a temática a ser trabalhada, pode estimular a interação dos alunos, além de realizar um diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos discentes sobre o conteúdo. Com relação a elaboração dos materiais pelo alunos, ela afirma que levar o jogo pronto “não tem o mesmo efeito”, a interação é maior quando os alunos desenvolvem os materiais em sala de aula.

Quanto aos conteúdos abordados, a mesma afirma que os emprega em “Basicamente todos”, ressaltando, entretanto, que ainda não conseguiu criar um jogo que pudesse utilizar para ensinar fusos horários: “[...] só não consegui inventar ainda do fuso horário, esse está sendo meu drama.” Ela evidencia, enfim, que é possível elaborar jogos sobre diversos temas e que não tem algum conteúdo que acredita ser mais fácil de implementar com esses recursos.

A Professora Alice, corroborando com a fala das demais entrevistadas, afirma que emprega os jogos em suas aulas “Basicamente uma vez por bimestre, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado.” Assim, a utilização dos seus jogos é condicionada pelo conteúdo que é discutido com os alunos, e esse uso ocorre ao iniciar e ao finalizar os conteúdos; ela afirma, quanto ao momento em que emprega esses recursos, que depende do conteúdo de ensino. Assim, em algumas situações, o jogo é utilizado logo no início e em outras “quando está sendo finalizando.” Novamente é possível notar, a partir da fala da professora, que o jogo depende do conteúdo a ser ensinado e, evidentemente, do discernimento realizado pela docente sobre a conveniência ou não de seu emprego e,

diferente das demais professoras entrevistadas, ela afirma que não utiliza os jogos como uma forma de avaliação.

Assim, como a Professora Elisa, os materiais empregados pela Professora Alice buscam tanto a construção dos conceitos quanto a fixação dos conteúdos. Outro ponto de encontro entre a fala das professoras está na utilização de jogos criados com os alunos, uma interação que a docente proporciona, possibilitando que o aluno seja sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento.

Quanto ao conteúdo dos jogos, Alice salienta que trabalha muito “[...] com as **questões cartográficas**, por exemplo, localização espacial, conceitos da Geografia (grifo nosso)”. Ela afirma: “Olha, eu trabalho com jogos principalmente quando tem conteúdos que eles são muito abstratos pros alunos e aí tem que tornar esse conteúdo mais prático, é aí que eu entro com os jogos.” Nesse sentido, é possível verificar, por meio da fala da professora, que ela busca empregar os jogos para tornar os conteúdos mais significativos e menos abstratos para os alunos. É possível ainda inferir que utiliza esses materiais em conteúdos cartográficos por serem mais abstratos, numa busca por “tornar esse conteúdo mais prático” para o aluno. Isso novamente corrobora as afirmações das demais entrevistadas e dos participantes que responderam ao questionário.

Os jogos são, assim, frequentemente utilizados como modo de avaliar, de fixar os conteúdos e, em menor número, com finalidade mais específica como, por exemplo, a construção de determinados conceitos e o desenvolvimento de habilidades geográficas. Entende-se que estas últimas finalidades requerem um processo de elaboração mais complexo e exigente. Trata-se, dessa maneira, de uma lacuna a ser preenchida, ou seja, a criação e o desenvolvimento de “jogos geográficos” como se busca caracterizar nesse trabalho, atrelando forma e conteúdo geográfico.

6.2.5. As tipologias dos jogos empregados nas aulas de Geografia

Como já foi destacado, os tipos de jogos mais utilizados pelos docentes, participantes da primeira etapa da pesquisa, de acordo com a forma e conteúdo, são os jogos adaptados e, em sua maioria, os jogos de pergunta e resposta e de montagem, com os quais se busca a fixação do conteúdo. Esses materiais, por suas características, permitem maiores adaptações ao conteúdo, ao nível de conhecimento e comportamento da turma na

qual será empregado. Ou seja, os professores se apropriam do formato dos jogos, já conhecido e simples, e inserem o conteúdo que será trabalhado na aula de acordo com seus objetivos. Fundamentado nisso e nos dados recolhidos nas entrevistas, procura-se compreender mais profundamente nesta categoria, os tipos de jogos que são utilizados pelos professores

A Professora Marta busca personalizar os seus materiais para atender a demanda de seus alunos e afirma que os tipos de jogos empregados por ela nas aulas são “[...] cruzadinhas, caça-palavras, palavras ocultas, já utilizei jogo dos 7 erros, jogos de tabuleiro, aqueles *puzzles*, quebra cabeça [...]” corroborando com a tipologia identificada anteriormente como a mais usada no processo de ensino-aprendizagem de Geografia (Jogos de pergunta e resposta e de montagem). Porém, a Professora Marta, diferentemente dos demais professores que responderam o questionário, apontou que usa os jogos objetivando a construção de conceitos pelos alunos, embora tenha demonstrado certa dificuldade para explicitar em sua fala o sentido dessa construção.

A professora sustenta que o formato dos jogos por ela utilizados depende do conteúdo. Nas palavras dela, “[...] vai depender de cada conteúdo, ele vai ser um pré-requisito para aquilo que eu vou estar elaborando [...]”. Assim, ela condiciona o formato do jogo (caça-palavras, quebra-cabeça etc.), ao conteúdo, direcionando sua fala para a ideia de que alguns formatos possibilitam trabalhar melhor determinados conceitos, ou seja, o tipo de jogo a ser utilizado está sujeito ao conceito que será abordado no material.

Marta revela que gosta de elaborar e adaptar os jogos que emprega em suas aulas. Buscando-os em diferentes lugares, demonstra criatividade e autonomia didática, ao salientar que sempre tenta mudar alguma coisa nos jogos que encontra, pois cada turma tem sua realidade e especificidades, então precisa pensar em materiais para cada sala. Essa demanda relaciona-se as características de personalidade e também cognitivas dos diversos alunos. Nessa direção ela afirma em sua fala que:

A sala de aula é um laboratório, então algumas coisas eu produzo, outras na realidade a gente troca entre colegas e outras coisas se eu observei que aquilo pode dar certo, aquele material do jeito que tá ali, dentro da sala de aula eu tento mudar alguma coisa pra não ficar uma cópia, porque o gostoso mesmo é você preparar o seu material e a tua realidade é outra, eu dou aula do 9º A ao 9º E, cada sala ela é diferente, você acaba pensando em elaborar um material que atenda a demanda daquela sala. (PROFESSORA MARTA, grifo nosso).

A palavra laboratório que aparece na frase da professora, chama a atenção por revelar uma ocasião privilegiada da manifestação da criatividade docente, ou seja, o processo de produção e adaptação dos jogos aparece como um momento de realização de experiências didáticas pela professora e seus pares. Revela, destarte, um momento de experiência profissional, de expressão de sua sabedoria prática. Entende-se, entretanto, que a completa eficácia pedagógica da atividade e seu valor para o processo de desenvolvimento profissional docente, depende das possibilidades por elas oferecidas à teorização e que elas próprias não são vazias de teorias. A criatividade aqui descrita não é sobrenatural ou misteriosa, não é vazia de conteúdos e de habilidade profissionais, depende, pois, de disposições aprendidas e pode, seguramente, ser individual e coletivamente desenvolvidas.

A Professora Ana ao refletir sobre os materiais que utiliza afirma que, do mesmo modo que a Professora Marta, busca adaptá-los ao perfil de cada turma, para atender à realidade e às características de seus alunos, visando a construção dos conceitos. Salienta, portanto, que sempre são necessárias adaptações porque “[...] cada sala tem um perfil, cada sala assimila de uma forma, interage com você diferente, de outra forma [...]”. Assim, ela busca, com base nos seus saberes docentes, elencar os materiais que serão utilizados para contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

A professora Ana expõe exemplos de jogos de acordo com seus formatos e comenta como são realizados, corroborando as tipologias apresentadas, ela diz que

Teve um que a gente usou junto com a professora de educação física. O intuito dele era você tentar manter o pátio limpinho, o pátio organizado; é um jogo de trilha, você joga no dadinho, então tinha todo um percurso, brincava um pouquinho com a matemática, porque você tinha que jogar o dado, você tinha algumas tarefas, nesse que era observar o pátio como que estava a limpeza e cada resposta você andava um quadrinho. Então funcionou com a professora de educação física que usa mais o ambiente externo e a gente ia contando e elaborando daí um texto a partir das respostas deles. Eles gostam muito quando tem alguma recompensa então você pode dividir a sala, brincar meio que de um passa ou repassa que funciona, um jogo de carta, com bandeiras e estados [...] então da pra você fazer um jogo meio que de quebra cabeça, ou um jogo de memória pensando nesse visual, bandeira, estado, capital, são tentativas. (PROFESSORA ANA).

O excerto transcrito ressalta a importância de conhecer a turma, a realidade vivenciada pelos seus alunos e compreender suas capacidades cognitivas (SHULMAN,

2014). Atestando essa ideia, Callai (1999), como já apresentado, defende que a Geografia que o aluno estuda precisa considerar suas vivências, não podendo ser uma disciplina desligada de sua realidade. E é esse conhecimento sobre os alunos, na devida interconexão com os conhecimentos relativos aos conteúdos e à didática – uma didática da Geografia, pode-se dizer – que vai permitir ao docente escolher e adaptar o material mais adequado à turma e favorecer o entendimento dos discentes sobre conteúdos mais complexos.

Semelhantemente as demais, a Professora Elisa afirma, que os jogos por elas utilizados em sala de aula são, normalmente, “adaptações”, ou seja, que aproveita formatos já existentes, mas com a inserção de conteúdos diferentes, atendendo as necessidades de cada turma. Ela salienta também que sempre busca por novos materiais e os jogos que emprega buscam tanto a construção dos conceitos quanto a fixação dos conteúdos.

Elisa possibilita que os discentes elaborem alguns dos jogos utilizados em sala de aula, permitindo que participem ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Além dessa prática, ela usa diversos tipos de jogos que vão desde jogos de pergunta e resposta, passando por jogos de tabuleiro e de montagem, até jogos eletrônicos. Assim, sobre os materiais utilizados ela afirma que emprega

[...] **caça-palavras, cruzadinha**, gosto muito de **dominó. Jogos de tabuleiro** para o ensino fundamental acho que é o mais interessante, ele tem que ir avançando, vai criando, tipo, uma certa, aí entre aspas, competição, pra ele ir avançando a casa ele tem que saber o conteúdo, se ele não responder aquele conteúdo corretamente ele volta e ele quer chegar primeiro lá, então esses de tabuleiro são interessantes. [...] **batalha naval**, eles tem que colocar as carteiras iguais deste lado e deste lado, aí o líder de cada equipe fica lá na frente e esse líder fala “eu quero a carteira A5” aí A5 faz a questão e o líder daquela turma fala “ah o E3 responde” aí se não respondeu já perde ponto ali, então eles gostam muito [...] porque eles se adaptaram a esse tipo de atividade, que eles são obrigados a estudar sem perceber que vão estudar [...]. (PROFESSORA ELISA, grifos nosso).

É possível observar na fala da Professora Elisa, que a partir de suas experiências, possui um conhecimento sobre quais formatos empregar nas diferentes turmas, relacionando-os aos diversos conteúdos. Fica perceptível, nas práticas descritas, que há uma evidente aceitação e interação dos alunos com as atividades propostas pela professora. Entretanto, ela sustenta que, ao jogar um determinado jogo, os discentes “são obrigados a estudar sem perceber que vão estudar”, porém pergunta-se: é possível aprender conteúdos

escolares de modo inconsciente? É essa lógica que deve motivar o uso dos jogos? Ressalta-se que, ainda que a aprendizagem inconsciente possa ocorrer, esses materiais devem ser utilizados a partir de um planejamento bem definido, com objetivos claros, também para os alunos, para não se tornar um momento vazio de conhecimento ou de mera obrigação.

Outro ponto que chama a atenção em seu discurso é a experiência com as turmas do mesmo nível, em que relata: com uma turma de segundo ano ela estava sempre trabalhando com os jogos e na outra turma, também de segundo ano, ela não estava empregando os jogos. Isso proporciona um resultado diferente nas notas dos alunos, os que tinham contato com os jogos obtinham notas maiores do que os que não trabalhavam com os jogos. Sinaliza, nesse sentido, que o uso dos jogos contribui para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, e que, por meio de suas experiências observa isso refletir no desempenho dos discentes durante as avaliações.

A professora relata ainda que emprega jogos digitais, quando é possível, e exemplifica que durante um período jogou, com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, *SimCity*^{TM12} para compreender o processo de urbanização e os conceitos atrelados a essa temática de discussão. Ela também assinala utilizar jogos que são encontrados no site da Faber Castell, com temática voltada ao meio ambiente, para jogar com alunos do sétimo ano. Porém, enfatiza que na escola não tem acesso a internet, mas encontra outras formas de usar esses instrumentos em sala de aula, sobre esse acesso ela afirma que

Já tivemos, quando o laboratório de informática tinha os computadores que funcionavam, agora virou sucata, tem poucos que funcionam, então é o celular mesmo, ou “ah professora eu não tenho...” **coloco o meu [celular] pra ser roteador**, eles tentam ali, não deu certo, vamos tentar em casa, indico jogos. “Ah deu algum problema me chama que eu resolvo tal...” pela internet ou é assim, que muitos tem plano de internet, ou se não, não funciona, infraestrutura zero (PROFESSORA ELISA, grifo nosso).

Dessa forma, a professora contorna a situação indesejável, a falta de investimentos em infraestrutura na escola, e disponibiliza o seu aparelho como roteador para que os alunos possam acessar os jogos. Ou ainda solicita que os alunos joguem em casa e levem

¹² Distribuídos pela *Electronic Arts* o *SimCity*TM é uma série de jogos digitais de simulação, no qual o jogador constrói e administra uma cidade, garantindo seu sucesso no papel de prefeito. O fim de uma partida, ou seja o fim da construção de uma cidade, não existe. Mas existem cenários onde o jogador deve resolver determinados problemas, e ele tem um limite de tempo para isso.

seus resultados para apresentar na aula seguinte, para que ela acompanhe a evolução dos alunos nos jogos e se disponibiliza para tirar as dúvidas mesmo fora do horário das aulas, por meio de redes sociais.

Confirmando as tipologias mais utilizadas pelos docentes, já elencadas, a Professora Alice relata, a partir de suas experiências, diversos materiais relacionando-os aos conteúdos. Ela afirma que:

Olha, eu faço uma adaptação do bingo, então eu trabalho um Geobingo com eles, em cima do conteúdo. Ao invés de números aí eu utilizo já a resposta de perguntas relacionadas a Geografia. Também faço adaptação de dominó quando vou trabalhar por exemplo: estados, capitais, siglas de estados, também utilizo muito material de reciclado pra trabalhar sobre localizações geográficas por exemplo (PROFESSORA ALICE).

Ela relata que utiliza o Geobingo com a finalidade de realizar uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, ou seja, como uma revisão de alguns conteúdos básicos estudados no ano anterior. Na descrição do jogo ela afirma que escreve no quadro diversas respostas e os alunos selecionam as que eles querem colocar em suas cartelas do bingo, em seguida ela sorteia as perguntas e o aluno que possuir em sua cartela a resposta correta vai marcando, assim como em um bingo com números. Ela salienta que leva algumas premiações como forma de interação e eles gostam muito da prática. Esses materiais empregados por ela buscam tanto a construção dos conceitos quanto a fixação dos conteúdos, assim como a Professora Elisa.

Revela que “Têm jogos que dá pra montar com os próprios alunos, mas têm jogos que aí eu faço uma adaptação.” E complementa dizendo que “Eu vou modificando, de um ano pra outro eu vou modificando.” Dessa maneira, os materiais que ela utiliza são sempre renovados atendendo a uma demanda dos alunos, considerando as especificidades de cada turma.

Infere-se que os jogos, então, devem ser utilizados de modo flexível mediado pelo discernimento pedagógico do professor. Ressalta-se aí a criatividade e a autonomia manifestado pelo professor com base em seus saberes adquiridos ao longo de sua formação e carreira profissional e que foram, conforme sustenta Tardif (2002), validados pela própria prática ao longo de sua profissão.

6.2.6. Saberes docentes mobilizados na utilização dos jogos em sala de aula

Durante sua formação inicial e continuada, ao longo de sua carreira profissional o professor adquire diferentes saberes, que são mobilizados para desenvolver suas práticas pedagógicas, como exposto anteriormente com base nos pesquisadores Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (2014). Ao mobilizar esses diferentes conhecimentos o docente alcança o objetivo, dentre outros, de didatizar os conteúdos que serão trabalhados, isto é, o professor preocupa-se, então, com a busca de tornar os conceitos acessíveis aos alunos.

Isso possibilita que o docente articule os modos de ensinar a lógica científica da Geografia e alcance os meios didáticos para um ensino significativo. Dessa maneira, no processo de criação e utilização de jogos, os docentes também articulam saberes para edificação dessas práticas. Mas quais são os saberes envolvidos no processo de elaboração e implementação desses materiais por professores de Geografia? Quais saberes se destacam?

Como se observará expresso nas falas das professoras, a produção e a utilização de jogos na sala de aula exige que os mesmos mobilizem e combinem, habilmente, diferentes tipos de saberes e com relativa autonomia. Assim, para não ser uma prática vazia de objetivos pedagógicos mais específicos e de valor para o ensino de Geografia, sua organização requer constante reflexão docente. Pode-se, então, baseado nos autores aqui discutidos (TARDIF 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 2014), e a partir dos dados apresentados até aqui nesse trabalho, afirmar que os conhecimentos mobilizados pelos professores no uso de jogos em sala de aula são fundamentalmente: o conhecimento dos alunos e suas características, os saberes da experiência, o conhecimento pedagógico geral - embora as professoras entrevistadas tenham se queixado de não ter acessado suficientemente esse saber durante sua formação inicial - o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ao ser questionada, por exemplo, sobre quais saberes docentes o professor deve possuir e mobilizar para empregar os jogos em suas aulas a Professora Marta afirma que é necessário “ter **conhecimento didático** (grifos nosso)” porque “[...] não é só simplesmente preencher um espaço, você tem que anexar ele [jogo] ao seu planejamento. Tudo que você for desenvolver dentro da sala de aula tem que estar dentro de um planejamento com

tempo hábil.” Então, para a professora, é importante ter um conhecimento pedagógico, que, pautado em Shulman (2014), traduzem-se naqueles conhecimentos de estratégias gerais de organização da aula, para que, por meio de um plano de aula, possa implementar os jogos e atingir os objetivos desejados com o recurso didático.

O conhecimento dos alunos e suas de características (SHULMAN, 2014), são, do mesmo modo, mobilizados pelo docente e necessários para a utilização dos jogos, segundo Marta, em suas palavras: “O **conhecimento da turma** [é fundamental]”, ela justifica: “[...] foi o que eu falei, as vezes no 9ºA eu consigo trabalhar já no 9ºE eu não consigo, então você deve fazer as adaptações necessárias para você estar trabalhando esse jogos.”(grifos nosso). Dessa maneira, o professor precisa conhecer seus alunos para realizar um trabalho que seja adequado às suas vivências e expectativas.

A Professora Elisa, por sua vez, ao refletir sobre suas práticas elenca o conhecimento do conteúdo, da turma e da experiência como os conhecimentos necessários a serem mobilizados pelo docente de Geografia para produzir, adaptar e utilizar os jogos em sala de aula. Ao refletir sobre, ela sustenta que:

Eu acho que nós temos que ter o conhecimento básico, **dominar o conteúdo** que você vai trabalhar. **Conhecer a turma**, não adianta eu querer colocar um jogo para uma turma que não é o perfil dela, tem perfis de turma que não se adaptam a determinados jogos [...]. Eu acho que a **experiência** com os anos também ajuda muito, tem que ser muito observador na sala de aula, porque se você não observa, se você não conhece a sua turma, você não consegue desenvolver jogo nenhum. Mas o principal são **os conhecimentos básicos da Geografia**, pra conseguirmos dar sequência em um jogo, porque sem isso não funciona não (PROFESSORA ELISA, grifos nosso).

Para Elisa, é importante que o professor domine o conteúdo, ou seja, os conceitos básicos da Geografia, pois é por meio do uso consciente desses conceitos, atrelados ao pedagógico, que irá selecionar o material adequado a turma. E dessa maneira irá possibilitar que os alunos desenvolvam ferramentas para pensar geograficamente e compreender o espaço em que vivem, por meio dos conceitos da disciplina.

Para a Professora Alice

O professor tem que ter objetivos já estabelecidos, e aí **com o tempo de trabalho, isso eu adquiri foi com o tempo**, eu percebi a necessidade de mudar a minha forma de trabalhar e eu comecei a observar o **que os**

alunos gostavam, todos gostam de brincadeira de uma certa forma ou de outra [...] aí eu comecei a pegar uns jogos e olhar pra esses jogos com olhar de Geografia, de professora, eu comecei a fazer as adaptações e comecei a trabalhar e hoje eu tenho bastante jogos, hoje eu utilizo bastante. (PROFESSORA ALICE, grifos nosso).

A fala da professora ressalta a importância de conhecer a turma, a realidade vivenciada pelos seus alunos e compreender suas capacidades cognitivas, assim como evidenciado pelas demais entrevistas, para estabelecer as práticas que serão realizadas em cada sala de aula. Em sua fala ainda é possível identificar os saberes da experiência e o conhecimento pedagógico do conteúdo como importantes para o emprego dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Trata-se, como se deduz da fala da professora, de um processo em contínuo movimento de revisão e aprimoramento, no qual o docente afirma o domínio dessas práticas e os diversifica.

A partir disso, com base no que foi exposto anteriormente, pode-se destacar então três principais saberes mobilizados para empregar os jogos em sala de aula, pelo docente de Geografia, sem, contudo diminuir a importância dos demais saberes. São eles: o conhecimento da experiência, dos alunos e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

A importância do saber da experiência¹³ (Tardif, 2002) revela-se, por exemplo, na fala da Professora Elisa quando afirma: “Eu acho que a experiência com os anos também ajuda muito” com o tempo “[...] eu percebi a necessidade de mudar a minha forma de trabalhar”. Demonstram, assim, que a experiência do professor, quando não for um simples exercício de repetição, contribui para uma reflexão mais profunda de suas práticas, a necessidade de adotar outros instrumentos em sala de aula, os quais podem despertar outras habilidades e quais caminhos são possíveis percorrer para se trabalhar com os jogos. É importante para que o professor possa validar e retraduzir seus saberes e metodologias utilizadas no processo de ensino.

Conhecer as vivências, experiências e potencialidades dos discentes, ou seja, conhecer os alunos e suas características emocionais, sociais e cognitivas (SHULMAN, 2014), é necessário para que o professor selecione materiais que melhor se adaptam ao perfil da turma, como também realizar as modificações no jogo de uma turma para outra,

¹³ O saber da experiência (TARDIF, 2002) são os saberes adquiridos no exercício da profissão e produzidos pelos professores em sua própria prática, não provem de instituições e são pouco teorizados, porém possibilitam ao docente desenvolver ferramentas, ou nas palavras de Tardif (2002) *habitus*, para enfrentar questões presentes em seu cotidiano.

pois, como frisou a Professora Elisa, “[...] não adianta eu querer colocar um jogo para uma turma que não é o perfil dela”. Dessa maneira o docente planejará e adequará sua aula e material para que possa atingir os objetivos desejados, condicionado a realidade dos alunos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) é revelado implicitamente no discurso das professoras, como na fala de Alice que diz “[...] eu comecei a pegar uns jogos e olhar pra esses jogos com olhar de Geografia, de professora”. Esse saber representa a combinação de conteúdo e pedagogia para expor diversos conteúdos de maneira diferente, de acordo ainda com as especificidades que apresentam os alunos. Desenvolvido ao longo de sua carreira, esse conhecimento permite ao docente mais que conhecer o conteúdo, mas também dominar, à luz dos diferentes contextos da prática, as diferentes formas de ensiná-lo, por meio do amálgama especial de conteúdo e pedagogia, que é desenvolvido por ele próprio. Dessa maneira, esse saber, permite que o docente, mediando o conhecimento dos alunos, utilize os jogos em sala de aula para atingir os objetivos desejados e contribuir para o discente raciocinar geograficamente.

Assim, os conhecimentos elencados são fundamentais, embora não os únicos, para que o professor possa elaborar, adaptar e implementar os jogos geográficos e contribuir, por meio desses materiais para que seus alunos desenvolvam um raciocínio geográfico, compreendendo o espaço em que vivem e se relacionar com seus pares.

6.2.7. Os jogos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno

As professoras entrevistadas, unanimemente, entendem que um jogo para ser geográfico deve abordar conteúdos e conceitos básicos dessa disciplina, aproximando-se do que foi manifestado pelos docentes da primeira etapa da pesquisa de campo. Entretanto, como se viu nos autores que dão sustentação a este trabalho, a caracterização de um jogo propriamente geográfico, mais do que apenas contemplar conteúdos ou temáticas desse campo disciplinar, define-se pela inter-relação que deve haver entre a forma e o conteúdo do material. Deve mobilizar, ainda, por meio dessa articulação, no aluno os motivos (desejos e interesses) pelo conteúdo de ensino e não simplesmente o interesse mais imediato de divertir-se ou descontraí-lo, possibilitando dessa maneira, ao discente, desenvolver o raciocínio geográfico, que é o objetivo fundamental da educação geográfica.

Esses materiais se tornam, deste modo, um instrumento pedagógico para o docente e um caminho de didatização dos conteúdos geográficos (CASTELLAR; VILHENA, 2011; OLIVEIRA; LOPES, 2016).

Quando devidamente organizado, o jogo possibilita ao aluno exercitar e interiorizar modos de pensar, de investigar e agir próprios da Geografia, o que contribui para que desenvolvam um raciocínio geográfico a partir dos conceitos compreendidos e das habilidades mobilizadas. Assim, pergunta-se: como os jogos empregados pelos professores contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno? De que modo ocorre esse processo na prática pedagógica dos professores participantes dessa investigação?

A Professora Alice afirma que os jogos que emprega em sala contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno, porque “[...] ele trabalha a teoria e a prática.”. Para ela é “Durante o jogo que ele [o aluno] vai desenvolvendo os conceitos.” E completa dizendo que o jogo “[...] facilita a questão do entendimento do conceito, porque geralmente no jogo eles trabalham em conjunto e aí eles discutem, um mostra pro outro, tem uns que às vezes no jogo fala assim: ‘ah mas era isso?’, aí que eles vão entender o conteúdo.” Na percepção desta professora, o jogo cria a possibilidade para que os alunos compreendam os conceitos trabalhados em sala de aula a partir da junção entre a teoria e a prática abordada nas situações apresentadas pelo jogo. Dessa forma, o aluno desenvolve um raciocínio próprio da ciência geográfica e, como é possível inferir com base em sua fala, interage mais profundamente com o conteúdo e com seus pares. Alice salienta ainda, que, quando utilizam os jogos, os alunos “[...] se envolvem bastante”, “[...] conseguem fazer relação entre o conteúdo e o jogo que foi trabalhado” e, não raramente, “[...] se lembram na hora da avaliação”. Ela conclui: “[...] eles compreendem o conteúdo com mais facilidade.”, “[...] na hora da avaliação eu percebo que o aluno está mais seguro, ele se concentra e aí ele está lembrando do que ele brincou no jogo.”

E, embora os alunos se envolvam com o jogo, por considerarem uma brincadeira, eles também notam a importância do material para sua aprendizagem. Nesse sentido a Professora Alice destaca que os alunos se envolvem “[...] porque ao mesmo tempo ‘sai’ daquela mesmice: eles falam ‘ah! a gente vai brincar’, e aí eles vão percebendo que o aprendizado acaba sendo mais fácil.” Nessa perspectiva, Grandó (2000) salienta que o emprego dos jogos na sala de aula, com planejamento adequado e objetivos bem definidos,

pode motivar os alunos no processo de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da participação dos discentes. Ao envolver os alunos na ludicidade do brincar, esses materiais podem criar um ambiente dinâmico, que oportuniza o envolvimento deles com o conteúdo. Isso ressalta a importância e necessidade de utilização de jogos efetivamente geográficos, para que o discente mobilize e construa conceitos.

A Professora Marta acredita que os jogos empregados em suas aulas de Geografia contribuem para o raciocínio geográfico dos alunos porque sente os discentes mais envolvidos com o conteúdo a partir dessa utilização: “Pela própria motivação deles, deles estarem chamando o professor até a sua carteira [...]”. Nesse âmbito os alunos mostram-se envolvidos com o conteúdo, com os colegas e com a professora. Para ela quando “os alunos produzem seus jogos” eles se envolvem mais com o conteúdo. Em sua percepção, é possível avaliar esse desenvolvimento a partir do avanço durante o jogo, principalmente, nas palavras dela, “[...] daqueles que tinham dificuldades, que não tinham ido bem na prova”. Assim, infere-se que, para a docente, é por meio do envolvimento dos alunos com o jogo e do avanço na compreensão dos conceitos e temáticas trabalhadas no recurso didático, que se pode avaliar o progresso do raciocínio, partindo das ferramentas da disciplina e a edificação positiva da prática pedagógica.

A Professora Ana também salienta que os jogos que utiliza contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno. Manifestando certa dificuldade para teorizar de que maneira isso é possível através dos jogos ela elenca conceitos geográficos e cartográficos que busca trabalhar nos materiais e apresenta conteúdos que acredita contribuir para o entendimento da Geografia pelo aluno. Ao buscar explicar suas práticas ela exemplifica um material utilizado, um jogo no qual os alunos percorriam um trajeto no pátio escolar para observar o ambiente e analisar algumas questões de uso e apropriação do espaço. A partir da experiência com o jogo, ela enfatiza suas potencialidades e sua importância para o despertar da análise geográfica nos alunos:

[...] olha quanto espaço eu tenho no colégio, olha como que é usado cada espaço, o que é feito de cada um ou a função do ser humano, como nós modificamos, no caso eles modificavam com lixo né?! Como eles estavam modificando e se apropriando daquele espaço, então assim, eles passam a olhar, às vezes a ter mais carinho, eu imagino, que ele passe a notar o ambiente, ele constrói essa questão de apropriação do espaço, de **observação da paisagem**. (PROFESSORA ANA, grifo nosso).

Assim, o jogo descrito pela professora possibilita ao aluno ler a paisagem, analisar o espaço, perceber e modificar suas ações sobre aquele ambiente e os demais espaços frequentados. Dessa maneira, o discente observa na prática o que foi estudado na teoria, tendo que desenvolver e mobilizar habilidades próprias da ciência, para atuar criticamente no jogo e conseqüentemente na sociedade. Para a professora, ao provocar o olhar crítico do aluno e proporcionar esse envolvimento com a sua própria realidade por meio do material empregado, está contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Entende-se, pela análise da fala da professora, que um jogo é geográfico quando os conceitos que o estruturam são aqueles próprios dessa ciência e estão atrelados ao seu formato, nesse caso em especial, ao próprio espaço escolar. Quando os problemas ou desafios colocados pelas situações do jogo exigem dos alunos a utilização dos conceitos geográficos e habilidades a eles relacionadas, como, por exemplo, a importância da observação no exame da paisagem. No exemplo citado pela Professora Ana, o olhar e a observação (as habilidades) aparecem conectadas ao uso consciente do conceito de paisagem.

Ana salienta, ainda, que os discentes se envolvem com o conteúdo a partir do emprego dos jogos na sala, por encararem estes, inicialmente, “como se fossem uma brincadeira”. Realça que, segundo sua observação, “existe a falta da curiosidade” dos alunos pelos conteúdos e que a “Internet disputa muito espaço”, devido aos atrativos que possui e o poder de despertar a curiosidade deles. Todavia, na percepção de Ana, o jogo permite atraí-los e ao apresentar o conteúdo por meio desse formato a atenção dos alunos se volta ao estudo.

A fala da professora remete a uma frequente reclamação dos professores na sala de aula, que corresponde à falta de envolvimento dos alunos com os conteúdos, devido à concorrência mais atraente da Internet e, conseqüentemente, seu relativo desinteresse pelos estudos. Assim como seria possível mobilizar os motivos dos alunos para estudarem Geografia? Nesse caso, com base no pensamento da professora, é pertinente observar que o jogo é um fator mobilizador desses motivos. Esses materiais podem despertar o desejo de aprender no aluno, entretanto, para que haja a mobilização desses desejos, ou motivos para estudar e apreender os conteúdos geográficos, deve-se atuar no campo da ampliação da consciência do aprendiz, trazendo a importância social e individual que possui em sua

vida. A aprendizagem involuntária pela brincadeira, mencionada pela professora, não pode ser mais que uma metáfora para sinalizar a potencialidade didática do jogo.

A Professora Elisa, assim como as demais entrevistadas, considera que os jogos utilizados em sala de aula contribuem para que o aluno desenvolva um raciocínio geográfico, ou seja, que pense e aja por meio dos conceitos e habilidades relacionados a essa ciência. Ela frisa em sua fala que são vários os conceitos que podem ser apreendidos nos jogos, porém levanta dúvidas, questionando se a aprendizagem permanece com o aluno ao longo do tempo ou se tem importância apenas durante a resolução das tarefas. Assim, ela afirma que:

[...] a eu acho que são vários deles [conceitos da Geografia], que eles conseguem [aprender]. [...] **na verdade eu fico em dúvida porque você não sabe o que está acontecendo ali**. Eu acho que pra trabalho de professor é muito a longo prazo, porque como eu estou trabalhando tudo isso, eu estou achando assim ‘ah, está sendo divertido, está aprendendo de repente tal’ aí eu fico em dúvida, sempre eu paro falo: ‘**será que aprendeu mesmo?**’ eu sempre venho [fico] com essa dúvida ‘será que aprendeu?’ (PROFESSORA ELISA, grifos nosso).

A partir da reflexão sobre a própria prática pedagógica ela ainda complementa reafirmando que acredita que os alunos mobilizam conceitos da Geografia ao jogar, mas levanta dúvidas se esses conteúdos estão sendo internalizados e efetivamente utilizados nas situações cotidianas. Nesse sentido ela enfatiza repetidamente que:

Eu acredito que sim [mobilizam conceitos para jogar], principalmente localização; eu bato muito em cima de localização. Paisagem eles conseguem sim, eles conseguem durante os jogos eles conseguem. Mas aí eu fico perguntando ‘será que é só durante os jogos? Será que eles estão levando pra vida?’ essa é minha dúvida, porque durante os jogos eles vão muito bem. (PROFESSORA ELISA)

Para a professora, como se observa, o retorno das atividades de ensino e, do mesmo modo, a partir do emprego dos jogos, vem em longo prazo, ou seja, é a longo prazo que se pode observar a real aprendizagem dos alunos. É necessário, assim, um período longo para que se possa avaliar se os alunos avançaram e internalizaram os conhecimentos adquiridos. A observação pessoal da professora sobre suas práticas, pode-se dizer, sua jurisprudência particular, aponta para a efetividade do jogo. Entretanto, a professora ressen-te-se de um sistema de avaliação mais sistemático e seguro para amparar suas constatações pessoais.

Reivindica, assim, de modo indireto, o amparo da atividade de pesquisa na legitimação dessas práticas. Considera-se que, ainda que ela mencione dúvidas quanto a internalização dos conceitos – que evidentemente pode surgir em toda e qualquer prática pedagógica – é possível afirmar sua validade e autenticidade. Entretanto, o receio da professora e seu questionamento são importantes, já que o jogo pode apenas divertir os alunos e se tornar apenas um momento de descontração quando não planejado adequadamente.

Dando continuidade, a Professora Elisa retoma os exemplos do jogo *Simcity*TM e dos jogos que os alunos estavam construindo, com a temática África, para relatar o envolvimento e interação desses com o material, com os conceitos que os estruturam e com a professora. Ela ressalta que ao utilizar os jogos os alunos “[...] vão procurar mais conceitos, eles vão procurar na verdade na hora do jogo pra eles entenderem mais aquilo lá [...]”. Ainda a respeito desse envolvimento dos discentes ela ressalta, como as outras entrevistadas, que os alunos interagem mais quando têm que elaborar os materiais. Assim, ela afirma que “[...] se eu trago pronto não tem o mesmo efeito deles fazerem”. Corroborando essa ideia, Grando (2000) ressalta a possibilidade de interação dos alunos com os jogos, como já exposto, e a oportunidade da participação ativa do discente na construção do seu próprio conhecimento.

O jogo, vale repetir, para ser efetivamente geográfico – pode-se dizer, geograficamente pedagógico ou pedagogicamente geográfico – deve mobilizar no aluno os motivos (desejos e interesses) pelo conteúdo de ensino e não simplesmente o interesse mais imediato de divertir-se ou descontrair-se. Se o envolvimento do aluno com o jogo for apenas no campo de suas emoções, isso pode lhe proporcionar prazer, sem, contudo apropriar-se dos conteúdos. Neste caso, ainda que não desapareça sua função socializadora, o jogo se afasta de suas possibilidades cognoscitivas, esvazia-se de suas ambições propriamente geográficas, pois não se deve ficar restrito ao campo apenas do divertir-se e descontrair-se. Contudo, se, além do campo das emoções, o envolvimento se der pelo despertar da importância individual e coletiva dos conteúdos geográficos que o estrutura, o jogo cumpre plenamente seus objetivos educativos. Os professores que colaboraram com essa investigação, ainda que lhes faltem maior clareza teórica, apontam nesta direção.

É necessário ressaltar que são as habilidades mobilizadas no aluno, como localização, orientação, observação, descrição, interpretação, análise, dentre outras, que constituem sua capacidade de compreender, espacialmente e temporalmente, o espaço e os

fenômenos que se constituem nele, ou seja, raciocinar geograficamente, para assim perceber e compreender o espaço onde vivem. Para que isso ocorra, o docente, mediador do conhecimento, através de seu arcabouço de saberes, deve constituir práticas pedagógicas que permitem aos alunos desenvolver o raciocínio geográfico.

6.2.8. Dificuldades enfrentadas para empregar jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Alguns autores expostos nesse trabalho, (GRANDO, 2000; KAMII; DEVRIES, 1991), salientam dificuldades de implementação dos jogos, quando falta um planejamento adequado. Dentre esses pontos tidos como negativos do uso do jogo estão: o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório; o tempo gasto com as atividades; a competição (refutada como ponto negativo por alguns); a dificuldade de acesso e disponibilidade de material teórico e prático. Para os participantes da primeira etapa da coleta de dados, as principais dificuldades enfrentadas ao se utilizar os jogos em sala de aula, são: a falta de materiais, a indisciplina dos alunos e a falta de infraestrutura das escolas. Ou seja, de modo geral, tratam-se de situações estruturais que condicionam e limitam a prática dos professores, confirmando em parte, o exposto na literatura consultada.

Isso se confirma, do mesmo modo, na fala da Professora Marta que, a partir de suas práticas, considera que duas situações restritivas importantes são “O tempo dentro escola pública.” e “A falta de material, porque as vezes a professora tem que elaborar [o jogo] na sua casa, com seu próprio material.” São as dificuldades enfrentadas ao utilizar os jogos em sala de aula, enfatizando, nesse sentido problemas estruturais.

Para ela o jogo, especificamente, apresenta pontos negativos quando secundariza o conteúdo, pois em suas palavras “Quando ele é mal elaborado, quando ele é elaborado simplesmente para cobrir lacunas, [...] de uma forma que não atenda os conteúdos trabalhados também. Eu acho que tudo que tem que acontecer, tem que acontecer baseado nos nossos conteúdos [...]” Assim, a professora salienta a importância do planejamento e possíveis dificuldades quando o jogo é empregado por si só, sem considerar o conteúdo e o processo de aprendizagem do aluno, como um momento de simples divertimento do discente.

Enfatizando problemas estruturais, a Professora Ana considera como aspecto negativo a pequena carga horária curricular destinada à disciplina Geografia, pois, além de dificultar a implementação, restringe as possibilidades de reflexão a respeito do desenvolvimento da atividade e dos objetivos atingidos. Em suas palavras:

O maior problema acho que é a nossa carga horária; é um desafio, porque são duas aulas só, então você tem 50 minutos dentro de uma sala. Normalmente está na média de 20, 25 a 30 alunos numa turma de sexto ano, então assim, se fosse duas aulas juntinhas aí você renderia porque a questão dos jogos é: você tem que organizar a sala, organizar a brincadeira, explicar como vai ser. Então, o tempo é um fator negativo (PROFESSORA ANA, grifo nosso).

Para ela a falta de estrutura e suporte, tecnológico e de pessoal que possa auxiliar no momento do jogo, representam dificuldades para empregar os jogos, isso faz com que o professor repense a prática e decida ocasionalmente não utilizá-la. No jogo, propriamente, considerando suas experiências pedagógicas, a professora destaca que “[...] não conseguiu observar pontos negativos”. Embora ela destaque a necessidade de cuidado para não se utilizar jogos que possam “alimentar vícios nos alunos”, o jogo é, para ela, um importante aliado em sua atividade profissional.

A Professora Elisa também destaca, principalmente, as dificuldades estruturais, como aspectos negativos na utilização desses recursos em sala de aula. A docente afirma:

Falta de material, que você tem que providenciar e tudo sai, a maioria, do seu bolso; então você gasta muito dinheiro com isso. Você encontra **resistência dos alunos** no primeiro momento [...] nós temos também aí, a **resistência de colegas** que falam ‘ah a professora só brinca e não faz nada’, eu acho que essa é a parte mais difícil do jogo (PROFESSORA ELISA, grifos nosso).

Observa-se no excerto transcrito, que além dos conhecidos e persistentes problemas de infraestrutura que afetam a escola pública brasileira, a professora ressalta como dificuldades a resistência dos alunos, pais e mesmo colegas de trabalho, por não compreenderem como o jogo pode contribuir para o avanço e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Trata-se, neste caso, de preconceitos que associam a introdução do jogo na sala de aula à mera diversão e, não raramente, uma forma de cabular as aulas. Ela salienta ainda, como fator negativo, a ocorrência de conflitos e brigas que deles decorrem e

de certa bagunça, gerada no momento de implementação do material em sala de aula. Elisa afirma que o jogo

[...] algumas vezes gera conflitos entre eles, porque eles vão brigar, porque não está correto, isso, aquilo. Quando as regras não ficam claras, você vai adaptar as regras. Bagunça é ponto negativo? **Eu não sei até que ponto a bagunça é um ponto negativo, porque existem algumas bagunças que são necessárias, principalmente nos jogos de tabuleiro que da muita conversa, e é conversa ali sobre o jogo. Acho que não é negativo não** (PROFESSORA ELISA, grifo nosso)

Embora não ignore os inconvenientes gerados pelo natural barulho que decorre do uso de jogos em sala de aula, a Professora Elisa relativiza sua negatividade, lembrando tratar-se de um momento intenso de liberação de energia no qual os alunos interagem, trocam ideias e avançam no conhecimento e no entendimento do conceito trabalhado no material.

Para a Professora Alice, “É o tempo pra confecção desse material o maior inimigo, é o tempo, o material não, material a gente disponibiliza, a escola também ajuda. Mas é o tempo pra confecção desse material [a dificuldade]”. A docente evidencia, portanto, a partir de suas práticas e experiências ao longo da profissão, que não identifica pontos negativos do jogo propriamente dito. Porém, aproximando-se da opinião emitida pelas demais entrevistadas, ressalta que o tempo gasto para elaborar o material – ou seja, mais uma vez questões estruturais – é a maior dificuldade a ser enfrentada para utilizar esses recursos.

Dessa forma, as questões estruturais – o fator tempo, a falta de recursos materiais e de condições adequadas para sua produção – constituem-se, assim, segundo a percepção das entrevistadas, bem como nos resultados obtidos pela aplicação dos questionários e a própria literatura na área, nos principais empecilhos ou pontos negativos, para o uso dos jogos nas salas de aula de Geografia. É evidente que o jogo, especificamente, pode apresentar fatores negativos, como a competição, a bagunça em excesso, assim como gerar vícios, porém, os problemas de infraestrutura das escolas se sobressaem largamente a esses aspectos do material.

Os professores não mencionaram diretamente a falta de conhecimento teórico ou o domínio de habilidades mais específicas, para a produção e o uso mais eficaz dos jogos no processo educativo. Entende-se, entretanto que essa necessidade está implícita nas falas

dos professores quando, por exemplo, lamentam-se da incompreensão dos colegas, quando tentam justificar a ocorrência de ruídos, como salutar e benéfica para o sucesso do uso do jogo no processo educativo, e quando reclamam a ausência de experiências com jogos e outras linguagens, consideradas atrativas em seu processo formativo inicial.

7. CONCLUSÃO

Essa pesquisa buscou, a luz das teorias apresentadas ao longo do trabalho, compreender como ocorre a utilização de jogos no desenvolvimento das práticas docentes dos professores de Geografia, buscando ainda caracterizar os materiais implementados, para assim possibilitar a elaboração de um panorama do uso desses materiais no ensino dessa disciplina escolar. O trabalho seguiu-se, assim, motivado por indagações tais como: O jogo pode contribuir para qualificar o ensino de Geografia na Educação Básica? Quais saberes os professores mobilizam/produzem quando utilizam o jogo em sua prática pedagógica? Quais os tipos de jogos que são utilizados em sala de aula pelos professores? O jogo pode provocar no aluno maior envolvimento com os conteúdos? Como se configuram as práticas docentes a partir do uso do jogo?

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral dessa pesquisa discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de Geografia no processo de ensino-aprendizagem. E mais detalhadamente buscou-se caracterizar os tipos de jogos utilizados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, assim como, refletir sobre os saberes docentes envolvidos no processo de elaboração e utilização do jogo como material lúdico por professores dessa disciplina. E ainda, identificar, considerando a perspectiva dos professores participantes da pesquisa, a potencialidade dos jogos para o desenvolvimento de habilidades e raciocínio geográfico nos alunos.

Buscando alcançar os objetivos que nortearam a pesquisa, de caráter qualitativo, a coleta de dados ocorreu de duas maneiras: inicialmente por questionários e posteriormente por entrevistas semiestruturadas, individuais, as quais foram analisadas por meio da metodologia de análise de conteúdo.

Dessa maneira, com base na bibliografia estudada e nas análises dos dados coletados na pesquisa de campo, é possível inferir que o emprego dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, no âmbito do universo pesquisado, é recorrente e apresenta resultados satisfatórios, em uma parcela significativa desse uso. Os materiais são tidos como capazes de auxiliar o docente nos processos de ensino e de permitir que o aluno transponha as dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos, entendidos como mais difíceis. Podem também, por sua natureza lúdica, despertar o interesse do discente, pelo

conteúdo e diversificar as formas de ter contato com os conceitos da disciplina. São capazes, ainda, de contribuir de maneira significativa para a interação dos alunos, entre si, com o conteúdo, e com os professores.

Porém, a pesquisa de campo evidenciou certo distanciamento entre a formação inicial e a prática profissional do docente, que, salvo algumas exceções, não tem contato com a prática de jogos durante a graduação. Nesse sentido, identificou-se uma deficiência na discussão sobre as diferentes linguagens que podem ser empregadas em sala de aula como, por exemplo, a possibilidade de utilizar os jogos. Existe, do mesmo modo, uma falta de reflexão teórica na formação inicial, que permita, aos futuros professores, criar as disposições favoráveis para seu desenvolvimento.

Ainda que o processo formativo de qualquer profissional contenha falhas e certo distanciamento da prática, é necessário salientar que a formação inicial do professor necessita permitir que esse compreenda a epistemologia da ciência geográfica, adquirindo conceitos próprios dessa ciência, desenvolvendo habilidades e apropriando-se, assim, de um arcabouço de conhecimentos que utilizará ao longo de sua carreira profissional. É também nesse momento que o professor adquire conhecimentos referentes às áreas de ensino-aprendizagem e aos processos educacionais. A desarticulação entre os conhecimentos epistemológicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos, ou seja, a ausência de uma didática da Geografia, deixa importantes lacunas na formação inicial do professor dessa disciplina, além de produzir sensíveis impactos em sua futura atividade profissional.

Assim, os participantes da pesquisa, explícita ou implicitamente, apontaram para uma excessiva fragmentação dos conteúdos da formação e uma omissão dos possíveis modos da organização didática dos conteúdos aprendidos. Sentem falta de conhecimentos pedagógicos que estejam unidos aos conhecimentos da disciplina durante a formação e para futuramente lecionar. Ou seja, revelaram uma desarticulação entre os conceitos geográficos e os modos de ensinar e didatizar esses conceitos, uma ausência de metodologias para a sala de aula e um distanciamento do conteúdo com a prática.

Observou-se, entretanto, que, ainda que não tenham acessado esse conhecimento em sua formação inicial, os professores, colaboradores desta investigação, mostraram-se inventivos, visto que produzem saberes a partir de suas experiências e práticas em sala de aula. Revelaram, ainda, à despeito das dificuldades por eles mesmos apontadas, utilizar os

jogos em sala de aula, motivados por diversos fatores: sendo por uma aspiração pessoal, como forma de aproximação e interação com os alunos, para possibilitar, por meio da diversificação de materiais, que os alunos avancem no conhecimento, ou buscando, ainda, contrapor o emprego de práticas tradicionais de ensino, usando os jogos para romper com estas, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e divertida. Porém, é necessário ressaltar, quanto a esse último, que o jogo, embora lúdico, pode ser implementado carregado de características do ensino de cunho tradicional e, para de fato romper com essa prática, é necessário estabelecer objetivos bem definidos e um planejamento que atenda as expectativas do professor e dos alunos.

Os jogos podem ser empregados, como evidenciado na literatura, em distintos momentos da aula como, por exemplo, para introduzir um assunto, para finalizar, ou seja, fechar o conteúdo trabalhado ou ainda para avaliar a aprendizagem do aluno. Dessa maneira, ao utilizar esses materiais são diversas as finalidades para as quais são empregados, buscando atingir diferentes objetivos. Assim, a partir dos dados analisados, observou-se que as principais finalidades com os jogos, nos momentos já citados, são: retomar conceitos, avaliar, promover a interação dos alunos, desenvolver habilidades cartográficas, construir conceitos geográficos (em menor número), fixar conteúdos (em maior número) e/ou ainda, superar dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos.

Nesse ponto é necessário ressaltar que uma parcela significativa dos participantes enfatizou que utiliza os jogos para trabalhar conteúdos ligados à cartografia e que buscam torná-los menos abstratos por meio desses materiais. Compreendem que, por meio deles, os alunos avançam no conhecimento e entendimento dessas temáticas. Assim, é possível inferir que há uma maior, porém não única, utilização dos jogos com conteúdos cartográficos por serem compreendidos como mais abstratos, numa busca por tornar esses conteúdos mais acessíveis para os alunos.

A respeito dos tipos de jogos implementados pelos professores de Geografia participantes da pesquisa, explicitou-se que, de acordo com a forma e o conteúdo, os Jogos de pergunta e resposta que tem por finalidade a fixação de conteúdo são os mais utilizados, seguidos pelos Jogos de montagem que tem a mesma finalidade. Ainda que esses materiais possam ser criados pelos docentes ou ainda empregados na forma como já existem, os

jogos adaptados são os mais utilizados, ou seja, os professores se apropriam do formato e das regras básicas de um jogo e o adaptam ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos.

Há então uma relação nessa utilização, pois os jogos de pergunta e resposta e de montagem são os que, de maneira mais simples, permitem a adaptação do conteúdo, isso por conterem regras básicas e um formato mais simples. Dessa maneira, nem sempre a forma do jogo é geográfica, apenas o conteúdo apresentado nele. Esse emprego dos jogos reflete, em certa medida, os objetivos dos professores em buscar fixar os conteúdos por meio desses materiais. Trata-se, portanto, de jogos relativamente simples e que não exigem do professor ou do aluno, de modo geral, um grande esforço teórico.

Em relação aos saberes docentes envolvidos no processo de utilização dos jogos, principalmente aqueles mais elaborados e complexos, evidenciou-se, com base na análise dos dados, que os conhecimentos mais acessados e mobilizados para empregar esses jogos são: o saber da experiência, o conhecimento dos alunos e de suas características, além do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ainda, contudo, sem desconsiderar que os professores se abastecem de um arcabouço de diversos outros conhecimentos, adquiridos ao longo da formação e da carreira profissional, conforme discutido a partir da bibliografia apresentada.

O saber da experiência, produzido e adquirido pelo docente no exercício de sua profissão, permite que desenvolva ferramentas para enfrentar as diferentes situações do cotidiano. Oportuniza, ainda, que o professor reflita criativamente, sobre suas práticas e sobre o emprego diversificado de instrumentos didáticos, mais especificamente o jogo. O conhecimento das vivências, experiências e potencialidades dos discentes, muito valorizada pelos professores que participaram da pesquisa, possibilita que o docente selecione/crie jogos que melhor se adaptam ao perfil da turma. É o tipo de conhecimento que conecta o conteúdo de ensino ao mundo dos alunos, ou seja, de seus desejos e necessidades. E o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), representa a combinação do domínio do conteúdo a ser ensinado com a pedagogia, para expor os diversos conteúdos de maneira atraente, acessível e significativa, de acordo ainda, com as especificidades que apresentam os alunos. Entende-se que o jogo, principalmente aquele como se procurou aqui caracterizar como geográfico, é reflexo do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, o CPC permite ao professor dar ao jogo a geograficidade por ele desejada.

Portanto, evidenciou-se a partir da pesquisa que esses três saberes, em conjunto, sem desconsiderar os demais, proporcionam ao docente ferramentas para refletir e planejar sua aula, assim como o uso do jogo, de tal modo que possa atingir os objetivos desejados. Contribuindo para que os alunos desenvolvam habilidades para raciocinar geograficamente e compreender o espaço em que vivem e se relacionam com seus pares.

Sobre as potencialidades dos jogos, para o desenvolvimento de habilidades e raciocínios geográficos nos alunos, verificou-se, a partir das informações coletadas junto aos participantes da pesquisa, que, além de habilidades cognitivas gerais e relacionadas aos processos de socialização, os jogos por eles desenvolvidos visam possibilitar o desenvolvimento de habilidades ligadas principalmente às noções cartográficas, como localização, orientação, leitura de representações cartográficas e gráficas. Buscam, também, permitir que o aluno desenvolva e amplie habilidades geográficas, ligadas aos conceitos básicos dessa ciência, como, por exemplo, a leitura e a observação de paisagens.

Para os professores, ainda que lhes faltem maior clareza teórica, os jogos contribuem efetivamente para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico no aluno. Isso é possível, pois, como evidenciou-se ao longo da pesquisa, as habilidades destacadas como possivelmente desenvolvidas por meio dos jogos potencializam a capacidade do aluno em compreender, espacialmente e temporalmente, o espaço e os fenômenos que se constituem nele. Permite, assim, que os discentes criem e ampliem o raciocínio geográfico, para então ler e compreender o espaço em que vivem e, conseqüentemente, atuar como um cidadão crítico. Visto isso, o jogo revela-se um valioso instrumento a ser empregado pelos professores em suas práticas pedagógicas, que pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades e raciocinem geograficamente por meio dos conceitos básicos dessa disciplina.

Para a maior parcela dos participantes da pesquisa, evidenciou-se que o conteúdo é o que torna o material geográfico, ou seja, ele é geográfico quando aborda um ou mais temas da Geografia. Porém, é necessário que o docente elabore ou selecione materiais que além do conteúdo também apresentem um formato geográfico, que revelará, dessa maneira, por meio da inter-relação entre a sua forma e seu conteúdo a efetiva geograficidade do jogo. Expondo a temática a ser estudada de maneira articulada, o discente então avança no conhecimento, pois assim, os problemas ou desafios colocados

pelas situações do jogo exigem a utilização dos conceitos geográficos e habilidades a eles relacionadas.

Como salientado, a construção desse tipo de jogo é mais complexa e demanda a disponibilidade de tempo e de recursos, materiais e intelectuais, para seu planejamento, elaboração e utilização. Nesse sentido, supõem-se que a raridade desse tipo de jogo se explica, em grande medida, pelas condições concretas nas quais esses docentes trabalham, bem como, pela ausência de uma reflexão acadêmica mais consistente e de fácil acesso aos professores, que viabilize a reflexão sobre essa prática e os provoquem a construí-la. Ainda que, evidentemente, isso não minimiza as potencialidades das práticas que utilizam os jogos em sala de aula sem um formato geográfico.

A pesquisa mostrou diversos fatores positivos na implementação dos jogos em sala de aula, além de revelar um panorama do uso desses materiais por professores de Geografia, porém foram evidenciadas também alguns pontos negativos e dificuldades no emprego desses materiais. De modo geral, as respostas evidenciaram dificuldades com relação ao comportamento dos alunos, indisciplina, na criação e acesso aos materiais, ou seja, falta de materiais prontos, falta de recursos para elaboração e confecção dos jogos, a precária infraestrutura pedagógica das instituições de ensino e ainda relataram o fator tempo como grande dificuldade, seja para elaborar o material, ou para a implementação em sala de aula.

A literatura consultada demonstra, além disso, que o jogo, especificamente, pode eventualmente apresentar fatores negativos, como a exacerbação da competição e a bagunça em excesso. Porém, a pesquisa verificou que os problemas de situações estruturais que condicionam e limitam a prática dos professores, também apresentada pela bibliografia, se sobressaem aos pontos negativos que o jogo especificamente possa apresentar. Nesse sentido são as condições objetivas em que a docência é realizada e, notadamente na rede pública (que pode ser generalizada para todo o país), ainda que não unicamente, que restringem o uso dos jogos em sala de aula.

A partir dessas considerações conclui-se que os docentes utilizam os jogos em sala de aula, e, para tanto, mobilizam saberes que foram adquiridos ao longo de sua profissão para planejar e realizar práticas pedagógicas, articulando o conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico, ou seja, desenvolvendo uma didática própria dessa disciplina, para dessa maneira empregar os jogos. Os jogos, segundo a percepção dos professores

pesquisados, criam um ambiente que possibilita aos alunos acessar conceitos que os permitem desenvolver habilidades e raciocinar geograficamente para, assim, ler o espaço geográfico.

Ressalte-se, ainda, que para apoiar essas práticas se faz necessário uma reflexão sobre a didática da Geografia e teorização sobre o uso dos jogos, para que os professores, embasados nisso, possam construir e escolher materiais, ou seja, jogos geográficos que atinjam os objetivos desejados e atendam as demandas e necessidades de seus alunos. Entende-se, destarte, que a ampliação das possibilidades do uso eficaz do jogo no ensino de Geografia depende, paralelamente, à ação inventiva dos professores em sala de aula, – não raramente heroico em função das condições de trabalho oferecidas, de modo geral pela escola pública no Brasil – de um processo mais sistemático de pesquisa e reflexão teórica que possa subsidiar suas práticas. A produção e disseminação de jogos geográficos na educação básica, como por exemplo, o que se observa ocorrer no campo da educação matemática, é uma meta ainda a ser alcançada e este trabalho quis ser um esforço nessa direção. Que o jogo continue.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa - Portugal, Edições 70, 1977.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Tradução José Garcez Palha. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.
- CALLAI, H. C. A GEOGRAFIA ESCOLAR – E OS CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA. **Revista Anekumene**, Vol1, nº 1, 2011. Disponível em <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>> Acesso em: 16 de Fevereiro de 2017.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In. CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas de reflexões**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/AGB-PA, p.57-66, 1999.
- CAMILLONI, A. R. W. Didáctica General y Didácticas Específicas. In: CAMILLONI, A. R. W. (Orgs.). **El Saber Didáctico**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 23-39.
- CASTELLAR, S., VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROTTO, E.D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.
- GRANDO, R. C. **O jogo suas possibilidades Metodológicas no Processo Ensino aprendizagem da Matemática**. 1995. 194f. Dissertação (Mestrado em educação, subárea em Matemática) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224f. Tese (Doutorado em educação, subárea em Matemática). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. p. 31-61, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed. 1980.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural. 1991.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v. 12, n. 22, p. 105-128. 1994.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEM, Ângela (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p. 82-105.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.; D'Avila, C. (Orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP, Papirus, 2008.

LOPES, C. S. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In PORTUGAL, J. F (et.al.). **Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, p. 21 – 40. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39> Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

MINAYO, M.C.S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed: Petrópolis - Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 22. p. 7-37, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, J. R. **O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática da geografia**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

OLIVEIRA, T. P., LOPES, C. S. “Acertando as Horas”: Jogo Cartográfico como Recurso Didático Geográfico no Ensino de Fusos Horários. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 2, p. 171-189. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia**. Curitiba: SEED, 2008.

SACRAMENTO, A. C. R. Didática e Educação Geográfica: algumas notas. **Uni-Pluri/Versidad**. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col. Vol.10, No.3, 2010 –Versión Digital.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, V. R. **Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2014.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo, **Cadernoscenpec**, v.4, n.2, p.196-229, 2014. Disponível em <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>> Acesso em: 02 de setembro de 2016.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. **Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del médio**. 2ª. ed, Barcelona: Ediciones del Sebal, 1999.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 6. ed. 2002.

VERRI, J. B **Criação e implementação do jogo desafio urbano: contribuições para o ensino aprendizagem de Geografia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VIAL, J. **Jogo e educação: as ludotecas**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Caro Professor!

Esta pesquisa de mestrado tem como tema a utilização de jogos por professores de Geografia na educação básica e objetiva discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos como recurso didático por professores de Geografia no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, gostaríamos de contar com sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. O preenchimento é de extrema importância para o sucesso da pesquisa e será utilizado com a finalidade exclusiva de obter dados para subsidiá-la. Assim, as perguntas não visam avaliar seu conhecimento profissional ou suas práticas pedagógicas.

As respostas do questionário, bem como identidade dos colaboradores, serão CONFIDENCIAIS e de uso restrito para a presente pesquisa. Estaremos disponíveis para sanar quaisquer dúvidas sobre o trabalho.

Desde já agradecemos a preciosa colaboração e grandiosa contribuição. Pesquisadores: Tais Pires de Oliveira e Dr. Claudivan Sanches Lopes (Orientador)

Contato: tais_piresoliveira@hotmail.com – cel: 8815-0402

*Obrigatório

Questionário

1.Nome:*

2.Cidade:*

3.FORMAÇÃO PROFISSIONAL*

() Geografia

() Outro

4.Ano de término da graduação:*

5.Instituição que cursou a graduação:*

6.PÓS-GRADUAÇÃO*

Marque todas que se aplicam

- Apenas Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

7.Escola de atuação:*

8.Modalidade:*

Marque todas que se aplicam

- Ensino Regular
- EJA
- Educação Especial
- Ensino técnico

9.Nível:*

Marque todas que se aplicam

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

10.Tempo de atuação profissional na docência:*

JOGOS EM SALA DE AULA

11.Você utiliza jogos em sala de aula?*

- Sim
- Não

12.Com qual frequência?*

- Frequentemente
- De vez em quando
- Raramente
- Nunca

13.Os resultados são:*

- Satisfatórios
- Razoáveis
- Insatisfatórios
- Não utilizo

14.Comente considerando os seus objetivos do jogo

15.Sobre os jogos por você utilizados:*

Marque todas que se aplicam

- São jogos criados por você
- São jogos adaptados
- Jogos já existentes
- Não uso

16.Comente _____

17.Considerando a tipologia, quais jogos mais utiliza?*

Marque todas que se aplicam

- Tabuleiro e estratégia
- Tabuleiro com trilha
- Pergunta e resposta (ex: Quiz)
- Montagem (ex: Quebra-cabeça, dominó)
- Eletrônicos
- Não utilizo

18.Comente _____

19.São jogos que buscam?*

- Fixação de conteúdo
- Construção de conceitos
- Não utilizo

20.Em sua opinião os jogos podem auxiliar na construção de conhecimentos geográficos pelos alunos?*

- Sim
- Não

21.Quais habilidades geográficas você acredita que os jogos possam desenvolver aos alunos?

22.Para você, o que faz um jogo ser geográfico?*

23.Para você, qual a importância do uso de jogos em sala de aula?*

Considerando sua própria prática, opiniões ou a observação da experiência de colegas relacione três pontos positivos e três pontos negativos do uso de jogos em sala de aula.

24.Positivos*

25.Negativos*

26.Comentários que queira fazer:

27.Eu (nome)*

Declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela mestranda Tais Pires de Oliveira e Orientador Claudivan Sanches Lopes. Eu, Tais Pires de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

28.Local e Data*

APÊNDICE B: TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA

1 – Percurso formativo

a) Como você avalia sua formação acadêmica? (explícite)

2 – A Graduação e os Jogos

a) Durante sua formação você teve contato com jogos voltados para o ensino?

b) Você teve alguma disciplina que estimulou a inserção do lúdico no ensino e/ou a criação e o utilização de jogos? (se sim, como ocorreu?)

3 – Experiência com jogos em sala de aula

a) Por que utilizar os jogos no ensino? O que fez você investir nessa prática?

b) Com qual frequência você utiliza os jogos em sala de aula? (semestralmente? especificar)

c) Em qual momento da aula? Ao iniciar, ao finalizar ou ainda como forma de avaliação de um conteúdo? (Como realiza?)

d) Qual tipo de jogo você utiliza? (fixação de conteúdo ou construção de conceitos?)

e) Você adapta ou constrói os jogos que utiliza? (são sempre os mesmos ou sofrem modificações e ajustes?)

f) Considerando sua prática, você os emprega no ensino de quais conteúdos? (exemplos, fale um pouco sobre os materiais e temáticas)

g) Você acredita que os jogos que utiliza contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno? (pensar pelos conceitos da geografia)

h) A partir de suas experiências qual a importância do uso de jogos no ensino de Geografia?

i) Em sua opinião, o que faz um jogo ser geográfico? Quer dizer, ser efetivo para a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno.

j) Considerando sua experiência, que conhecimentos você acredita o professor de Geografia deve possuir e/ou mobilizar para produzir ou adaptar jogos com fins pedagógicos em sala de aula?

k) Você sente os alunos mais envolvidos com o conteúdo, quando utiliza o jogo? (de que maneira você percebe isso? fale um pouco mais)

l) Considerando suas práticas, quais são as dificuldades e problemas enfrentados ao utilizar os jogos em sala de aula? (pontos negativos do jogo)

m) Há alguma outra informação sobre a temática que gostaria de registrar?

ANEXOS

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A UTILIZAÇÃO DE JOGOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: CLAUDIVAN SANCHES LOPES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62004916.1.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.093.453

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário o de discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de geografia no processo de ensino e aprendizagem; e, como objetivos secundários o de investigar os processos de criação, o interesse e a utilização do jogo como material lúdico por docentes de Geografia; o de identificar os tipos de jogos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Geografia e o de verificar se os jogos utilizados pelos professores podem desenvolver habilidades geográficas nos alunos e quais são.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto de pesquisa de mestrado, de cunho qualitativo que tem por objetivo verificar o panorama sobre a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de geografia no processo de ensino e aprendizagem, em especial verificar a aceitação e o uso do jogo como material lúdico por docentes de Geografia e em caso afirmativo, quais os tipos de jogos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Geografia e ainda se os jogos utilizados desenvolvem habilidades geográficas nos alunos e quais são. Os dados serão coletados por meio de questionários e entrevistas respondidos por docentes do Núcleo Regional de Maringá. Essa pesquisa, com base teórica, é de cunho qualitativa, terá os dados coletados por meio de questionários e entrevistas respondidos por docentes do Núcleo Regional de Maringá. Objetivará criar um panorama sobre a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de geografia no processo de ensino e aprendizagem. E mais especificamente investigar a aceitação e o uso do jogo como material lúdico por docentes de Geografia. Assim como identificar os tipos de jogos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. E ainda verificar se os jogos utilizados desenvolvem habilidades geográficas nos alunos e quais são. Informa que a pesquisa de campo consistirá em dois momentos diferentes, mas combinados e integrados. Na primeira fase os professores serão convidados a responderem questionários com questões fechadas e abertas, enviados via e-mail. Na segunda fase, considerando a tabulação e análises dos questionários serão selecionados quatro professores que fazem uso de jogos em sala de aula com mais frequência. Assim, esses quatro professores serão “identificados” no próprio desenrolar da pesquisa. Os mesmos serão convidados a participarem da pesquisa pelo envio de uma carta convite direcionada ao e-mail cadastrado na primeira etapa da investigação. Destaca-se que a participação de cada docente é voluntária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Recomenda-se que na fase das entrevistas os professores não deverão ser abordados em seus locais de trabalho.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	A	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_811898.pdf	27/04/2017 16:21:22		Aceito
Outros	RESPOSTA_2.docx	27/04/2017 16:20:47	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	27/04/2017 16:19:45	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_DE_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.doc	02/02/2017 15:48:18	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/11/2016 16:12:38	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	autorizacao.PDF	20/10/2016 19:28:02	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	20/10/2016 19:27:11	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario.docx	20/10/2016 19:26:37	TAIS PIRES DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 31 de Maio de 2017

Assinado por:

Ricardo Cesar Gardiolo (Coordenador)

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “A utilização de jogos por professores de Geografia na Educação Básica”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, e que é realizada pela aluna de mestrado Tais Pires de Oliveira, orientada pelo professor Dr. Claudivan Sanches Lopes. O objetivo da pesquisa é discutir, no contexto das didáticas específicas, a utilização de jogos, como recurso didático, por professores de geografia no processo de ensino e aprendizagem. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: Informações dadas através de entrevistas nas quais buscaremos questionar a respeito da utilização de jogos na qualidade de Professor de Geografia. Questionaremos, também, a respeito da importância da utilização desses materiais para seu próprio processo de formação continuada. Informamos que, considerando a natureza da pesquisa, ou seja, a situação de falar, certos tipos de constrangimentos (dificuldades em expressar-se e em caracterizar situações difíceis) podem aparecer. Todavia, esses possíveis desconfortos poderão ser minimizados e/ou superados na medida em que as entrevistas serão realizadas sempre em ambiente colaborativo e de liberdade, fora de seu horário de trabalho. Deste modo, gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As fitas, com a gravação das entrevistas e sua transcrição, serão utilizadas unicamente para os fins dessa pesquisa e seus produtos (artigos e trabalhos em eventos científicos) e ao fim da pesquisa serão arquivados digitalmente e posteriormente descartadas de forma segura. Seu nome, será substituído por nome fictício garantindo assim, o anonimato. Entre os benefícios esperados, podemos destacar o estímulo do uso de jogos no ensino de Geografia, bem como contribuir para as práticas docentes e criar subsídios para novas pesquisas nesta área.

Desde já fica nosso compromisso de lhe encaminhar, para sua análise e apreciação, os resultados de nosso trabalho na forma de arquivo enviado a seu correio eletrônico, ou, caso não possua esse recurso, de uma cópia impressa. Caso você tenha mais dúvidas ou

necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela mestranda Tais Pires de Oliveira.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Tais Pires de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Eu, Claudivan Sanches Lopes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Tais Pires de Oliveira

Endereço: Universidade Estadual de Maringá, Pós-Graduação em Geografia, (bloco H-12)
Maringá, PR.

Telefone 44 8815 0402

E-mail: tais_piresoliveira@hotmail.com

Nome: Claudivan Sanches Lopes

Endereço: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Geografia, (bloco J-12)
Maringá, PR.

Telefone 44 3011 4290

E-mail: cslopes@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br