



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCELA FERREIRA DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

CARUARU

2022

MARCELA FERREIRA DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria de Barros

CARUARU

2022

A importância da ludicidade no ensino de história e geografia no ensino fundamental anos iniciais

Marcela Ferreira da Silva¹

RESUMO:

A pesquisa tem como foco abordar a importância de utilizar recursos lúdicos para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental, anos iniciais, tendo como fonte da pesquisa, uma escola da rede municipal de Caruaru, situada em um bairro periférico. Sendo assim, temos como problemática a questão: Como os recursos lúdicos utilizados para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental dos anos iniciais podem contribuir para avançar no processo de ensino-aprendizagem? Como objetivo geral: Compreender se recursos lúdicos são utilizados ou não para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental anos iniciais. E desdobrando em dois objetivos específicos, **I.** Elencar os recursos lúdicos utilizados nas aulas de história e geografia; **II.** Levantar as contribuições e os desafios no uso de recursos lúdicos de acordo com os professores. Começamos por trazer nosso entendimento acerca dos termos ludicidade, no sentido dos recursos lúdicos, e o como nasceram as disciplinas de história e geografia no Brasil, trazendo o pouco do percurso das duas disciplinas até os momentos atuais, a partir de alguns autores, como: Luckesi (2014), Massa (2015), Brasil (1997), Bittencourt (2018), Ferreira (2019). Para responder aos nossos objetivos, optamos por uma pesquisa qualitativa, utilizando à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, e análise do conteúdo, para a discussão dos dados, a partir de autor ou autores, como: Mynaio (2009), Ludke e André (1986), Bardin (2006, *apud* MOZZATO; GRZYBOVKI, 2011). Na discussão dos dados, percebemos que há diversos recursos lúdicos que podem ser usados no contexto escolar, e que sua utilização é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois torna esse processo dinâmico, envolve os estudantes, e apesar dos desafios enfrentados pelos professores, é preciso superá-los, em prol de uma educação pautada na autonomia e do desenvolvimento do senso crítico.

Palavras-chave: Recursos lúdicos, Aprendizagem, História e Geografia.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). E-mail: marcellaferreira199912@gmail.com

DATA DE APROVAÇÃO: 09 de novembro de 2022.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda sobre a importância da ludicidade no ensino de história e geografia no Ensino Fundamental, Anos iniciais, considerando que recursos metodológicos lúdicos devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente tratando-se de disciplinas que são tão importantes, entretanto não são tão valorizadas em relação à outras. Partindo disso, a escolha das duas disciplinas baseia-se em minha experiência pessoal com elas, do que observei como aluna do ensino básico e como graduanda do curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. A escolha do campo de pesquisa, se dá também devido a minha experiência pessoal, pois a escola escolhida para a pesquisa está localizada em um bairro na zona urbana da cidade de Caruaru, Município que vivo a mais de 10 anos, mais da metade da minha vida, o bairro que moro é mesmo ao longo desses anos.

As disciplinas de história e geografia são importantíssimas para à formação dos alunos, porém muitas vezes dentro do âmbito escolar outras disciplinas são mais valorizadas, sendo assim, o ensino de história e geografia por vezes pode não ser interessante para os alunos, não despertando a vontade de aprender essas disciplinas.

Para o ensino dessas disciplinas, a utilização de recursos lúdicos é de suma importância durante o processo de ensino aprendizagem, visto que, através do uso de materiais mais dinâmicos, os alunos apresentam mais interesse no conteúdo que está sendo ensinado, e o processo de aprendizagem se torna mais prazeroso para a criança, podendo provocar no aluno, o desejo de aprender.

Como mencionei anteriormente, a escolha dessas duas disciplinas parte também da minha experiência pessoal, pois sempre tive afinidade, adorava estudar história, já em relação a geografia, não tinha o mesmo entusiasmo, somente percebi a relevância dessa matéria na graduação, estudando a cadeira de Metodologia do Ensino de Geografia. Articulando a minha afinidade antiga, com esse novo despertar, refleti sobre como é primordial o ensino dessas disciplinas, considerando também que são disciplinas complementares.

Através da minha experiência como aluna no ensino fundamental, e como estagiária já na graduação, percebo que muitos recursos que poderiam ser utilizados para o ensino das disciplinas de história e geografia, não são utilizados durante a aula, me vem inquietações do

porquê esses recursos lúdicos que deveriam fazer parte do contexto escolar, não estão inseridos na metodologia dos professores.

Sendo assim, a pesquisa tem como problemática a seguinte questão: Como os recursos lúdicos utilizados para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental dos anos iniciais podem contribuir para avançar no processo de ensino-aprendizagem? Para responder essa questão, temos como objetivo geral: Compreender se recursos lúdicos são utilizados ou não para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental anos iniciais. E como objetivos específicos: **I.** Elencar os recursos lúdicos utilizados nas aulas de história e geografia; **II.** Levantar as contribuições e os desafios no uso de recursos lúdicos de acordo com os professores.

2. CATEGORIAS TÉORICAS

Nossa pesquisa está voltada para a importância da ludicidade no ensino de história e geografia, no ensino fundamental, nos anos iniciais, sendo assim, fizemos a divisão em três categorias teóricas, para entendermos melhor como elas serão abordadas nessa pesquisa. Trazemos o nosso entendimento do termo ludicidade, como também abordaremos de forma breve, o percurso das disciplinas de história e geografia, no Brasil, para a compreensão destas, no âmbito educacional atualmente, e como essas disciplinas se relacionam com a ludicidade, no contexto de sala de aula.

2.1. A ludicidade como metodologia na sala de aula

O termo ludicidade para alguns professores e estudantes de licenciatura em pedagogia, pode remeter a educação infantil. Imagina-se o lúdico presente no cotidiano das crianças que entre 0 e 6 anos, idade em que estão na educação infantil. Em muitos espaços escolares, há uma mudança quando essas crianças passam para o ensino fundamental, nos anos iniciais, como se o lúdico não estivesse mais presente no processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Silva *et al*:

Brincar é um estímulo que de maneira indireta propaga a aprendizagem, a formação do senso crítico, a cooperação entre muitos outros valores. Em sala de aula o uso do lúdico é utilizado como instrumento para desenvolver uma aprendizagem significativa. No entanto, seu uso se restringe, muitas vezes, apenas na Educação Infantil como mero facilitador para a abordagem de conhecimentos. (SILVA et al, 2019, p. 22137)

Percebemos que existem discussões para os professores utilizem como metodologia, atividades lúdicas para o contexto de sala de aula, mas como será que essas atividades estão sendo incorporadas nas aulas? Com que frequência os professores estão utilizando atividades lúdicas para auxiliar os estudantes nesse processo de ensino e aprendizagem? Qual o entendimento dos professores acerca de ludicidade? A formação dos professores é um suporte para que eles estejam preparados para fazer uso dessas atividades, considerando seu contexto de sala de aula e as dificuldades que os estudantes apresentam?

Após esses questionamentos, começaremos por expor a nossa compreensão da palavra ludicidade e ela será discutida em nossa pesquisa. Faria primeiro a pergunta a você, caro leitor, para você, o que é ludicidade?

A palavra ludicidade, é muito abrangente, não há como descrevê-la de forma rápida, simples. Segundo Luckesi (2014) e Massa (2015), ludicidade não aparece no dicionário do nosso idioma, a autora ainda traz que a palavra tampouco aparece em outras línguas, por este motivo, acaba sendo relacionada a outros conceitos, ao conceito de jogos, brincadeiras, o que por vezes, contribui para que haja um distanciamento entre escola e ludicidade, visto que para alguns o entendimento de educação escolar está baseado nos princípios de uma educação mais tradicional, relacionando a aprendizagem a atividades onde o professor escreve no quadro e estudante copia, e o entendimento de atividades lúdicas é relacionado a brincadeiras, que para muitos não está entrelaçado com o aprendizado, como cita Silva *et al* (2019, p. 22138):

Em relação à estimulação de aprendizagem é importante desempenhar novas bases para a formação do conhecimento utilizando métodos realmente atrativos. O que parece obstruir a formação eficiente dos jogos na interação com aprendizagem significativa é uma visão pré-concebida de que o processo lúdico é algo para distrair, passar o tempo. Conseqüentemente, espera-se que o jogo seja utilizado de forma rápida, muitas vezes descontextualizada das práticas significativas, sem um foco.

Há para alguns autores uma conceituação diferente entre o termo ludicidade e atividades lúdicas, que não os separa, mas os diferencia. De acordo com Leal e Texeira (2013, p. 42)

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos.

Para Luckesi (2014, p. 17):

[...] a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia.

Conforme Leal e Teixeira, atividades lúdicas seriam usadas pelos professores e professoras como uma metodologia que é uma excelente aliada para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, destarte, defendem que:

[...] pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. (LEAL; TEXEIRA, 2013, p.51)

Percebemos que os conceitos que os autores nos trazem, se relacionam. Luckesi (2014) apresenta o lúdico como algo interno do sujeito, ou seja, o que é considerado lúdico para um, para o outro pode não ser, inclusive podendo estar relacionado a traumas vividos, o autor também aborda que a ludicidade, é tudo que nos faz sentir bem, que pode estar presente em todas as fases de nossas vidas. Leal e Texeira, 2013, abordam o conceito de ludicidade, de forma que dialoga com Luckesi, mas acrescenta um princípio formativo relacionando com as atividades lúdicas, que é o foco de nossa pesquisa, o uso de atividades lúdicas com papel significativo nas salas de aula, nos anos iniciais da educação básica.

Em contrapartida, em uma das definições de Massa, ela aborda o entendimento de ludicidade de acordo com as ciências sociais, onde as compreensões vão partir do contexto social e cultural de cada grupo social, vejamos:

[...] entendem a ludicidade do ponto de vista objetivo e externo ao sujeito. A imagem sociológica do nosso caleidoscópio, bastante próxima da visão antropológica, relaciona o lúdico com o coletivo, buscando a análise do conjunto sistêmico. É o estudo dos significados e dos resultados das experiências lúdicas coletivas dentro do contexto social. Nessa perspectiva, embora não exista uma única definição formal sobre o jogo, este é um fato social, ou seja, está relacionado à imagem que a sociedade tem do jogo. (MASSA, 2015, p.118-119)

Pensando a ludicidade em sala de aula, os professores e professoras serão responsáveis pelas atividades que serão desenvolvidas com os estudantes, de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento, que deve estar pautado em uma educação pensada na autonomia, com uma formação crítica, *“O brincar, desenvolve o senso crítico e o senso de justiça e respeito a regras. Oportuniza momentos de aprendizagem significativa de forma prazerosa, quando utilizado de maneira séria e correta”* (SILVA et al, 2019, p.22144). O professor precisa entender como essas atividades são significativas para os estudantes, defendendo sua utilização em sala, em conjunto com a comunidade escolar: *“É dever o ambiente escolar destacar a relevância do processo lúdico para aprendizagem crítica do aluno*

durante todo o ensino” (SILVA *et al*, 2019, p.22144-22145). Silva *et al* também reflete acerca da renovação das atividades lúdicas, e da importância de considerar as individualidades dos estudantes, observemos:

No dia-a-dia educacional, encontram-se fortes desafios para a prática relevante de ensino aprendizagem. O principal desafio, talvez seja despertar nos docentes a necessidade da constante renovação dos métodos didáticos, e não só isso, como também um incentivo realmente pertinente a uma ação didática que foque individualmente cada aluno. (SILVA *et al*, 2019, p.2213922140).

Em concordância Silva, Luckesi (2014, p. 20) menciona que:

Do ponto de vista cognitivo, a condição básica é de que quem ensina deve ter a posse competente do que ensina, informações atualizadas e significativas, habilidades no desempenho das atividades apropriadas da área de conhecimentos, atitudes próprias e cuidadosas da área de atuação.

O autor também aponta o papel do professor não apenas como aquele responsável por ensinar, mas que também aprende com seus estudantes durante a realização das atividades lúdicas, ele aprende o que é necessário levar para a aula fazendo uso da teoria, mas a prática também vai ensiná-lo. Sendo assim, os professores têm a necessidade de estudar, buscar na teoria suporte para melhorar suas práticas em sala, pois as atividades lúdicas são desenvolvidas com propósitos, objetivos a serem alcançados, habilidades que os estudantes precisam desenvolver.

Então, concebemos que uso da ludicidade pelo professor, em sala, se dá através de atividades elaboradas com o intuito de garantir uma educação significativa, onde os estudantes aprendem de forma divertida, cativante, o brincar, o jogo, como muitos consideram o lúdico, tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, na formação de cidadãos que ultrapassa os muros da escola.

2.2. As disciplinas de História e Geografia no Brasil

As disciplinas de história e geografia fazem parte do currículo escolar do ensino fundamental, anos iniciais. Desde cedo, os estudantes têm acesso aos conteúdos das duas disciplinas, mas de que forma? Como elas foram introduzidas no currículo? Quais eram os objetivos iniciais? Quais os objetivos propostos agora pela BNCC e pelos PCNs? Feitos esses questionamentos, abordaremos sobre o percurso histórico das disciplinas, para entendermos como são trabalhadas no âmbito educacional nos dias atuais.

Para nos situarmos do contexto histórico da disciplina de história, começamos por trazer Mathias (2011), que divide em cinco períodos, são eles:

[...] o primeiro está restrito ao século XIX, momento em que o Estado buscava sua afirmação enquanto nação e detinha uma orientação em sintonia com as tendências historiográficas caudatárias, fundamentalmente, da matriz francesa. O segundo período alonga-se pela primeira metade do século XX, quando, não obstante os ecos oitocentistas, vislumbrava-se a introdução da disciplina história do Brasil nos currículos escolares e o ensino propriamente dito passa por duas importantes reformas educacionais. O terceiro recorte engloba os anos da ditadura brasileira, momento em que a história prostrou-se a serviço do aparelho de reprodução dos valores da classe militar dirigente, atuando como um veículo de reprodução da memória dessa mesma classe. Nesse cenário, observa-se a volta de uma história bastante próxima daquela de ordem tradicional característica do século XIX. O quarto período trata da década de 1980, precisamente a contar da redemocratização da sociedade, quando as reformas curriculares, os livros didáticos e o ensino de história foram pesadamente influenciados pela perspectiva de análise marxista, signo da luta de classes e do materialismo histórico. Por fim, a última conjuntura de estudo abrange a década de 1990 e os anos iniciais da seguinte, tempo em que as influências da globalização, do neoliberalismo e da nova história se fizeram sentir no âmbito do ensino de história. (MATHIAS, 2011, p. 41-42)

Segundo o autor, no primeiro período, no século XIX, havia uma ligação entre a igreja e o Estado, sendo assim, o ensino de história dividido entre história sagrada e história da pátria. A história da pátria era baseada em grandes acontecimentos, com grande influência europeia, usava-se a referência de “heróis” que foram importantes nos grandes acontecimentos; é relevante mencionar que o ensino da disciplina representava apenas os brancos da elite. Com a criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico brasileiro), passaram a preocupar-se com a construção da identidade nacional; o IHGB ficou responsável pelo que deveria ser ensinado na disciplina de história, pois era o único espaço que estudava sobre a história do Brasil.

O segundo período, que ocorreu no início do século XX, com Getúlio Vargas presidindo o Brasil, ele deu início ao mistério da educação e nomeou Francisco Campos como ministro, que passou a ser o responsável pelo currículo de história, ocorrendo assim, a primeira reforma educacional. Havia também a ideia de que a disciplina deveria ser voltada para a nacionalidade, a identidade do povo brasileiro, entretanto, era a elite que governava a grande massa, era o papel dela.

Em 1942, ocorreu a segunda reforma na educação, com o então ministro da educação, Gustavo Capanema. Com as novas mudanças “[...]o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado” (MATHIAS, 2011, p. 43), e além disso, “As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus

deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria” (ibid, 2011, p. 43). A partir de 1950, começaram a preocupar-se com o nível de estudos dos cidadãos, e o ensino de história, deveria estar aliado com o currículo, visando o desenvolvimento intelectual, todavia, somente o necessário para atender o interesse capitalista, voltado para o crescimento econômico, aquilo que era essencial para a massa trabalhar nas indústrias do país.

Mathias (2011), traz a ditadura militar, como o terceiro período do desenvolvimento da disciplina de história. Nesse período, o governo passou a censurar alguns conteúdos do currículo de história, e passou a ditar o que deveria ser ensinado, que era um conteúdo voltado para validar o governo que passou a comandar o Brasil através do golpe de 1964. As preocupações eram com o desenvolvimento econômico e com o patriotismo, implementaram a História moral e Cívica, junto a história do Brasil. Para suprimir o ensino das ciências sociais, dentre muitos feitos, diminuíram as aulas história, e houve uma produção em massa de livros didáticos, para as escolas, porém, dentro dos parâmetros aprovados pelo governo ditador.

O quarto período, tem início nos anos 80, *“Com a redemocratização em 1985, inaugurava-se o “tempo do repensar”. A disciplina história deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser prostrada ao serviço da sociedade democrática”* (MATHIAS, 2011, p. 45). Por conseguinte, o *“ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais”* (MATHIAS, 2011, p. 46). Houve uma nova reforma na educação, pautando-se no princípio marxista, ganharam destaque o ensino da história social, história política e história econômica.

No quinto período, o marxismo enfraqueceu-se e *“O nascedouro da década de 1990 marcou o alvorecer de um ensino de história mais maduro, renovado e em perfeita sintonia tanto com as concepções teórico-metodológicas da academia, como com o contexto político global”* (MATHIAS, 2011, p. 46). Nesse período, o ensino de história passou a ser pensando de modo a ensinar a história proporcionando o desenvolvimento crítico dos estudantes, houve também uma nova reforma feita pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, vejamos:

Cumpramos ressaltar a respeito dessa nova roupagem do ensino de história que o contexto em voga na década de 1990 e alvorecer da seguinte refletia a implementação, no Brasil, das ideias neoliberais. Nesses termos, em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso tratou de promover sua reforma educacional, sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Grosso modo, defendia-se o direito básico e universal do acesso à educação. Passado menos de um ano, o governo ratificou os Parâmetros Curriculares

Nacionais, um esforço no sentido de unificar e padronizar os currículos. Tanto a NLDB como o PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional. Seguindo a cartilha da Organização das Nações Unidas, o PCN pregava uma cultura da paz e da tolerância e defendia uma cidadania igualitária com base na noção de grupo social. (MATHIAS, 2011, p. 47)

Mesmo com essa nova reforma educacional, seguindo esses princípios, o autor alerta sobre o intuito dela, que não ocorreu pensando-se na educação, mas sim no desenvolvimento da economia, seria na verdade, um currículo direcionado para uma sociedade em globalização, além do fato das reformas terem o apoio de bancos, aplicando a lógica do mercado neoliberal. As informações discutidas por Mathias (2011) conversam com o que é tratado por Bittencourt (2018), pois a autora também aborda sobre as mudanças que marcaram o ensino de história, no Brasil, suas variações curriculares, um ensino voltado a defender a manutenção da elite branca no poder, além de ter passado por períodos em que o estudo visava somente a memorização, analisemos:

O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. (BITTENCOURT, 2018, p.127)

Também podemos encontrar informações semelhantes em Brasil (1997), onde é abordado o ensino de história baseado naquilo que a igreja católica acreditava, um ensino mnemônico, não se tinha disponível materiais didáticos, eram poucos os recursos para se usar em sala, tudo era voltado para o que o professor transmitia oralmente. Há discussões a respeito da importância de se trabalhar a história local, proporcionando o conhecimento da própria identidade, de forma crítica e que o estudante possa desenvolver o senso crítico.

De acordo com os PCNs da disciplina de história, voltado para o primeiro ciclo, que corresponde a primeira e segunda série, fase em que os alunos ainda estão aprendendo a ler, “[...] deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais, fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano [...]” (BRASIL, 1997, p. 39), o professor deve usar diversos recursos para propiciar uma

aprendizagem significativa, que alcance todos os estudantes, pois deve preocupar-se com os contextos individuais, com a autonomia intelectual do estudantes, para que eles não mais tenham um ensino baseado em memorização, mas sim em aprendizado, onde eles entendem os acontecimentos históricos, se entendem como parte da história, relacionam o que discutem na escola com o seu cotidiano, para uma formação ampla, observemos:

Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos. Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as ideias, as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro. (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Conectando o que é proposto pelos PCNs, o que determina a BNCC, compreendemos que para o ensino fundamental, anos iniciais, primeiramente desenvolve-se a percepção do eu, do outro, do nós, após isso, trabalha-se a noção de lugar, estudando zona urbana, rural, acontecimentos históricos, recursos utilizados para registrar esses acontecimentos, ensina-se sobre cidadania, direitos e deveres, sobre povos e culturas, abordando as diversidades. Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem envolve o estudante, o torna capaz de não apenas através do que é visto em sala, mas que ele também é capaz de acessar diversas fontes e recursos para desenvolver o próprio saber.

A respeito da disciplina de geografia, seguiremos o mesmo caminho que fizemos anteriormente, primeiro discutiremos seu percurso histórico, e após isso, traremos o que está proposto para o currículo nos anos iniciais. Trazemos primeiro Ferreira (2019), onde o autor divide a geografia em dois momentos, o primeiro relacionado a geografia francesa, e o segundo com a geografia brasileira, um período de renovação, analisemos:

A compreensão dos pressupostos teóricos que orientaram a ciência geográfica no passado e os seus respectivos resultados, encaminham às análises e interpretações sobre os caminhos percorridos pela Geografia escolar brasileira, desde seu surgimento até os dias atuais, compreendendo que se pode delimitar dois grandes períodos da Geografia brasileira: o primeiro momento, refere-se à institucionalização da Geografia e seu caminho metodológico, em grande medida associado a Geografia francesa e suas características. O segundo momento relaciona-se ao movimento de renovação da Geografia brasileira, manifestado no Brasil a partir de fins da década de 1970 e seus desdobramentos. (FERREIRA, 2019, p. 272)

Nesse primeiro momento, o ensino ocorria de forma tecnicista, como mostra o autor, não havia uma conexão do que era ensinado com o que era vivenciado pelos estudantes, e assim acontecia com a disciplina de história, o ensino de geografia também se dava de forma mnemônica, era uma geografia tradicional, decorativa, através de imagens de paisagens, seu conteúdo era estático, assim diz o autor, não havia espaço para a reflexão, para a conexão do que estudava com a realidade dos estudantes, tornando uma aprendizagem deficiente, pois não era significativa para a formação.

A disciplina de geografia enfraqueceu-se mais, durante o período da ditadura militar, assim como ocorreu com a disciplina de história; os estudos das ciências sociais foram afetados, ocasionando redução de carga horária, além de afetarem as metodologias utilizadas em sala, e os conteúdos que faziam parte do currículo, não havia um ensino voltado para os contextos social, político e econômico, aprendia-se apenas o que era necessário para atuar no mercado de trabalho, alimentar a indústria.

No segundo momento, marcado pela renovação da geografia, resulta em alterações nas concepções acerca da geografia, pensava-se então em uma metodologia de ensino para abarcar a pluralidade que deveria estar presente no currículo da disciplina, entrelaçando o que deveria ser aprendido em sala, com o mundo, o contexto vivido pelos estudantes, além de acrescentar a disciplina, uma abordagem que preocupa-se com a relação social, política e econômica, e fundamenta-se em torna o estudante um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma propôs-se que a preocupação central sobre o processo de aprendizagem, fosse transferida da operacionalização do conteúdo pelo professor (este considerado como sujeito da aprendizagem), característico do modelo tecnicista à dialogicidade do processo de ensino, que passou a considerar o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem a partir de interações socioculturais. Destarte, ensejadas pelas transformações na Geografia brasileira e do cenário nacional como um todo, buscou-se em concepções fundamentadas no socioconstrutivismo superar no ensino os estigmas da perspectiva da Geografia tradicional, dessa forma novas abordagens teórico-metodológicas foram inseridas ao ensino de Geografia na escola. (FERREIRA, 2019, p. 280)

Apesar de percebermos grandes mudanças, Castellar (2015 *apud* Ferreira, 2019) aponta que muito foi debatido e houveram muitos avanços nas universidades, mas quando comparado com o contexto escolar, houveram poucos avanços no currículo da disciplina de geografia, no Brasil. Ferreira (2019), assinala que as mudanças trazem um oferece uma nova conjuntura para o currículo da disciplina, viabilizando mudanças nas práticas pedagógicas, para uma metodologia de geografia plural.

Em Brasil (1997), as divisões acerca do percurso da geografia no Brasil, são chamadas de tendências. As primeiras tendências surgiram através do departamento de geografia, criado na Faculdade de Filosofia, em São Paulo, que tinha influência da geografia francesa, como mencionado por Ferreira (2019), que não envolvia aspectos políticos. Uma próxima tendência, nomeada de Geografia Tradicional, *“Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais”* (BRASIL, 1997, p. 71). Desse modo, o ensino era apenas descritivo, não havia relação com contexto vivenciado. Nesse período, que ocorreu também a ditadura militar, e como já mencionamos, houve uma produção em massa de livros didáticos, livros que apresentavam uma dinâmica de ensino tradicional, essa dinâmica não ficou no passado, nos livros atuais ainda há marcas de uma geografia tradicional.

Associando Mathias (2011) e Brasil (1997), percebemos como as disciplinas de história e geografia se relacionam, por fazerem parte do campo das ciências sociais, as duas são marcadas semelhantes transformações em seu currículo, e pelas mudanças nas concepções. Brasil (1997), aponta uma nova tendência a partir da influência do marxismo: *“Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista”* (BRASIL, 1997, p. 7). As produções científicas foram de sem importância nessa nova tendência, visto que novos conceitos começaram a ser discutidos, os conteúdos de geografia foram ampliados, houve mudança nas metodologias de ensino, pois a formação partia de concepções em que os sujeitos deveriam aprender de modo significativo, e para isso estudar conteúdos que se relacionavam com temas políticos, sociais e econômicos.

Na atualidade, analisemos o que está determinado para o ensino de geografia, segundo os PCNs, Brasil (1997, p. 74):

A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. Essa divisão é necessária, como um recurso didático, para distinguir os elementos sociais ou naturais, mas é artificial, na medida em que o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela. Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos.

Compreendemos que há uma divisão da geografia em campos, pois a geografia abarcar diversos conteúdos, mas essa divisão não separa a relação existente entre os aspectos sociais, culturais, naturais, como é mencionado, acrescentaria também político e econômico. Brasil (1997), indica que as práticas mais usadas no ensino de geografia é o livro didático e o que os professores e professoras ensinam oralmente, mas que é preciso que haja renovação nas práticas pedagógicas, de forma que os estudantes possam aprender sobre natureza e sociedade, relacionando-as, de modo significativo, além de estudar os conceitos importantes dentro da disciplina, fazendo uso de diversos recursos, como mapas, filmes, fotos, vídeos, desenhos, dentre muitos outros recursos.

Para o primeiro ciclo do ensino fundamental, anos iniciais, Brasil (1997) menciona que é preciso trabalhar a relação da natureza com a sociedade, quais são as influências para o espaço geográfico, estudar paisagem local, paisagem geral, perceber semelhanças e diferenças, questões relacionadas ao tempo; os professores devem estimular a partilha de conhecimentos entre os estudantes, proporcionar atividades e momentos para essa partilha; trabalhar cartografia, distâncias, direções, proporção; é necessário relacionar o ensino de geografia com o de história, já que não é possível a construção de

[...] interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, pressupõe uma inter-relação entre essas disciplinas [...] (BRASIL, 1997, p.88).

Para o segundo ciclo, Brasil (1997, p.93) aponta que para se estudar geografia é preciso “[...] abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte”. Ao abordar as relações entre cidade e campo, deve-se evitar as práticas tradições que trabalham apenas o contexto econômico, mas pautar as discussões em como são os modos de vidas, os trabalhos, as diferentes paisagens que lugar apresenta.

É importante que os estudantes percebam os avanços tecnológicos que marcam nossa sociedade, e não ter a ideia equivocada que tecnologia remete apenas a smartphones, computadores, WI-FI, mas que os materiais construídos pelo homens para facilitar sua vida cotidiana, transformando os modos de vida, também é tecnologia; inclusive dentro da própria sala de sala temos diversos materiais tecnológicos, a caneta, o caderno, o corretivo, a borracha, a calculadora, o mapa, e muitos outros materiais, é importante que os estudantes passem a ter essas noções acerca da tecnologia.

Estudar os mecanismos de comunicação, os meios de informação e de transportes, e como eles influenciam nossa sociedade, as mudanças ocorridas por meio deles, como o avião, por exemplo, um meio de transporte que nos permite viajar em poucas horas para outras cidades, países, continentes, que se não existissem, levaríamos dias, meses, para chegar a outros lugares. Outro ponto importante, “[...] *no que se refere à leitura, a prática do professor deve favorecer uma autonomia crescente na consulta e obtenção de informações por meio de mapas, atlas, globo terrestre e até mesmo de maquetes, plantas e fotos aéreas*” (BRASIL, 1997, p.95), além de fazer uso desses recursos, os professores e professoras precisam considerar os saberes que os estudantes já possuem, para isso, deve elaborar atividades para identificar esses saberes, assim como problemas que possam surgir durante o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a BNCC, Brasil (2018, p.367) “*No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, será necessário considerar o que as crianças aprenderam na Educação Infantil*”, como exemplo da rotina escolar, as brincadeiras aprendidas, canções, o que foi trabalhado acerca da família, datas que são trabalhadas, e muitas outras coisas que fazem parte do currículo da educação infantil; esses saberes serão base para o ensino de geografia.

Dialogando como o que vimos em Brasil (1997), Brasil (2018, p. 367) “[...] *o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço*”, vemos que faz-se necessário o uso de recursos didáticos, que auxiliarão no desenvolvimento dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados. Ensinar acerca de localidade, noções de pertencimento, e é de fundamental importância que a aprendizagem seja pautada também contemplando questões sociais e culturais, trabalhar questões étnico-raciais, a influência das culturas indígenas, quilombolas, africanas em nossa sociedade, ensinar conceitos, mas também modos de vida.

3. METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, onde o pesquisador buscar realizar suas descobertas de modo a considerar os sujeitos agentes sociais, culturais, políticos, pensantes. A abordagem qualitativa se caracteriza por:

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por

pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MYNAIO, 2009, p21)

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Caruaru, localizada em um bairro periférico, o mais populoso de Caruaru. Foi realizada com os professores do Ensino Fundamental: Anos Iniciais, cinco professores participaram, sendo de diferentes turmas, um professor que ensina no primeiro ano, um no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto ano. Os professores, que são chamados aqui da seguinte forma: professor 1, professor 2, professor 3, professor 4 e professor 5. Os números fazem referência a turma em que eles atuam, professor 1, 1º ano, professor 2, 2º ano e assim por diante.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Trazemos a definição de entrevista segundo Ludke e André:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir os tratamentos de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

Ainda segunda as autoras, através da entrevista é possível ter uma interação maior entre o entrevistador e entrevistado. Ludke e André (1986), conceituam a entrevista semiestruturada como um momento em que há interação entre quem pesquisa e o sujeito pesquisado, não é um processo rígido, se torna um diálogo, onde as informações vão fluindo, sem que seja imposto uma ordem rígida de perguntas.

Para a análise dos dados, foi realizada por meio da análise de conteúdo que de acordo com Bardin, (2006, p.38 apud MOZZATO; GRZYBOVSKI. 2011, p. 734):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise dos dados se deu a partir dos elementos teóricos utilizados no processo de desenvolvimento da pesquisa, através da comunicação do que buscamos na pesquisa, relacionando com a teoria e com o que foi coletado em campo através da entrevista semiestruturada com os cinco professores que lecionam no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola municipal em Caruaru.

Visitamos o campo fonte de nossa pesquisa, conversamos com a coordenação e gestão a respeito da nossa proposta, que foi recebida muito bem, assim como os professores entrevistados, que concordaram em participar, e assim realizamos a entrevista presencialmente;

é importante mencionar que os cinco professores que participaram da pesquisa são graduados em Pedagogia, com especialização, três deles tem magistério, e já atuam na área da educação entre 15 e 20 anos de experiência. A coordenadora nos apresentou a escola, que atende aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, funciona nos três turnos, a noite atende aos estudantes da EJA. A escola tem uma boa estrutura física, conta com 14 salas de aula, sala de informática, sala da gestão, secretaria, coordenação, e sala dos professores, banheiros adaptados para alunos com deficiência, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório, quadra coberta, cozinha, rampas para acessibilidades, há equipamentos de suporte, TV, DVD, aparelho de som, projetor, lousa digital, impressora.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Através da nossa pesquisa, tínhamos o intuito de compreender se recursos lúdicos são utilizados ou não para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental anos iniciais, sendo esse o nosso objetivo geral, visto que esses recursos lúdicos, são de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. E temos dois objetivos específicos, iniciaremos com a discussão do **I**. Elencar os recursos lúdicos utilizados nas aulas de história e geografia; em seguida, discutiremos o **II**. Levantar as contribuições e os desafios no uso de recursos lúdicos de acordo com os professores. Fizemos o uso das respostas da entrevista semiestruturada realizada com os professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, para responder aos nossos objetivos.

4.1. Recursos lúdicos

Iniciando com o primeiro objetivo específico, **I**. Elencar os recursos lúdicos utilizados nas aulas de história e geografia. Os recursos lúdicos mencionados pelos professores são semelhantes, vejamos na tabela abaixo, quais são esses recursos, de acordo com cada professor.

Tabela 1 - Informações obtidas nas entrevistas sobre os recursos lúdicos

PROFESSORES	RECURSOS LÚDICOS
Professor 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção de maquetes 2. Dobraduras 3. Confeção de cartazes 4. Contação de história e materiais para auxiliar no momento 5. Desenho

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Imagens 7. Vídeos 8. Músicas 9. Jogos produzidos pelo professor 1 10. Atividades impressas 11. Pintura 12. Material reciclável para a produção de objetos que vão representar e auxiliar o que está sendo estudado
Professor 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeos 2. Músicas 3. Mapas 4. Livro didático (atividades dinâmicas indicadas pelo livro) 5. Material que consegue produzir com os alunos, em sala. 6. Atividades impressas 7. Maquetes (produzida pelos estudantes)
Professor 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro didático 2. Lousa digital 3. Mapas 4. Vídeos 5. Celular 6. Computador 7. Músicas 8. Mostra de conhecimento (indicou como uma possibilidade, mas que nem sempre é possível realizar) 9. Passeios (segundo o professor 3, foi proibido) 10. Biblioteca
Professor 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produção de cartazes 2. Exposição 3. Lousa digital 4. Vídeos 5. Músicas 6. Material sólido (concreto) 7. Imagens 8. Jogo de trilha, com perguntas sobre os conteúdos 9. Objetos trazidos pelos estudantes 10. Desenho 11. Planetário
Professor 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição 2. Mapas 3. Globo terrestre (Produzido pelos estudantes)

	<p>4. Maquetes (produzida pelos estudantes)</p> <p>5. Pintura</p> <p>6. Desenho</p> <p>7. Musicas</p> <p>8. Vídeos</p> <p>9. Imagens</p> <p>10. Material concreto (objetos produzidos pelo professor 5 ou pelos estudantes)</p> <p>11. Planetário</p> <p>12. Biblioteca</p> <p>13. Material reciclável</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Percebemos que os recursos lúdicos utilizados pelos professores são praticamente os mesmos, há apenas um ou outro diferente em suas respostas. Os professores 1, 3, 4 e 5 mencionaram mais recursos, já o professor 2, citou menos, em uma de suas falas, contou que os recursos que usa em sala, são os que o livro didático propõe, por não ter como produzir nenhum material. Compreendemos que somente o professor 2 não planeja atividades com recursos lúdicos, para além do livro didático. Entendemos também que o livro didático é o material principal nas aulas do professor 2, o que diverge dos professores 1, 3, 4 e 5, que mencionam o livro como importante, mas não como o único elemento, ou o elemento principal.

Os recursos citados pelos professores são diversos, o que é essencial para a aprendizagem dos estudantes, vemos isso através do que afirma Silva *et al* (2019, p.22138) “*Em relação à estimulação de aprendizagem é importante desempenhar novas bases para a formação do conhecimento utilizando métodos realmente atrativos*”. Entre os recursos utilizados pelos professores, o que se destacam são: a lousa digital, que não é comum em escolas da rede pública de ensino; a biblioteca, os professores foram além de pensar apenas em materiais, pensaram também em um espaço, que pode ser usado como recurso lúdico para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, mas entendemos também que citam a biblioteca, mas fazem menção ao que está dentro dela, os materiais; celular e computador, que na verdade não é o objeto em si, mas o que eles permitem acessar. Também fazem o uso de material reciclável para produzir recursos, atividades lúdicas, o já abre espaço para trabalhar questões relacionadas ao meio ambiente, a sustentabilidade.

Após elencar esses recursos, percebemos que os professores tem uma ampla concepção acerca de recursos lúdicos, não se limitam a pensar os recursos como jogos ou brincadeiras, como mencionamos na contextualização sobre ludicidade, e o mais importante, esses recursos

estão sendo utilizados em sala, assim como previsto pelos PCNs, em Brasil (1997), visto que as atividades elaboradas com recursos lúdicos

[...] nos permitem experimentar, sentir, criar e recriar mundos e situações. Através dela podemos nos libertar da nossa realidade mecânica e ir muito além deste mundo, trocar experiências, viver momentos de alegria e liberdade, enfim, aprender com as situações [...]. (SCHOLZE; BRANCHER; NASCIMENTO, 2007, p.72).

Os autores complementam afirmando que não há uma única maneira de aprender, sendo assim, concebemos que a diversidade de recursos lúdicos trará mais possibilidade de aprendizado para os estudantes, no contexto escolar. É relevante levantar uma observação acerca desses recursos trazidos pelos professores, não são os únicos, há muitos mais recursos para ser usados, e para isso, é necessário que o professor esteja em busca de renovação de seus recursos lúdicos metodológicos, que case o seu trabalho com o que as teorias propõem, é estudar, pesquisar para estar preparado para a sala de aula, como trazem Silva *et al* (2019) e Luckesi (2014).

4.2. Contribuições e desafios do uso de recursos lúdicos

Para tratar do segundo objetivo, **II**. Levantar as contribuições e os desafios no uso de recursos lúdicos de acordo com os professores, construímos uma segunda tabela, colocando lado a lado, contribuições e desafios. Primeiro discutiremos as contribuições, de acordo com o ponto de vista dos professores, e com o que é trazidos pelos autores, após isso, abordaremos os desafios que os professores enfrentam para fazer uso dos recursos metodológicos. Observemos a tabela 2:

Tabela 2 – Informações obtidas na entrevista sobre as contribuições e os desafios

PROFESSORES	CONTRIBUIÇÕES	DESAFIOS
Professor 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender brincando; 2. Chamar a atenção dos estudantes; 3. Aprendizagem significativa; 4. Aula atrativa; 5. Trabalhar com interdisciplinaridade; 6. Aumento nos níveis de aprendizagem; 7. Fazer a diferença. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de materiais e/ou limitação do uso; 2. Foco em língua portuguesa e matemática; 3. Contexto familiar dos estudantes; 4. Questões políticas; 5. Falta de materiais lúdicos na escola.

Professor 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender brincando; 2. Sai do método tradicional; 3. Trabalhar com interdisciplinaridade; 4. Torna a aula interessante. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não há materiais prontos; 2. Não há tempo para produzir; 3. Não tem jogos; 4. Estudantes com defasagem na leitura devido a pandemia; 5. Foco maior em português e matemática, na alfabetização.
Professor 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atrair os estudantes para o conteúdo; 2. Trabalhar com interdisciplinaridade; 3. 3. Trabalhar localidade; 4. 4. Aula diferente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não é possível usar a lousa digital sempre; 2. Foco em outras disciplinas; 3. Muitas demandas para dar conta, afetando o trabalho com recursos lúdicos.
Professor 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso para os estudantes; 2. Aula diferente que foge do tradicional; 3. Trabalhar com interdisciplinaridade; 4. Fundamental para o aprendizado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na escola não tem jogos; 2. Poucos recursos na escola; 3. Não ter condições financeiras para levar materiais e desenvolver atividades com os estudantes; 4. Foco da rede pública é em língua portuguesa e matemática.
Professor 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar os recursos didáticos para alcançar todos os estudantes; 2. Trabalhar com interdisciplinaridade; 3. Desenvolver as habilidades estabelecidas pela BNCC; 4. Facilitar a compreensão dos estudantes; 5. Aula prazerosa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foco em português e matemática;

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

As contribuições do uso de recursos lúdicos nas aulas de história e geografia, pela visão dos professores, foram basicamente as mesmas, entre os cinco professores. Os professores afirmaram que ao utilizar recursos lúdicos nas salas, torna a aula diferente, e por este motivo os estudantes se sentem atraídos pelo conteúdo, visto que os recursos lúdicos conseguem chamar a atenção deles. Os estudantes conseguem aprender brincando, por ser uma aula prazerosa,

como os professores citaram durante a entrevista, uma aula que foge do método tradicional; o professor 5 relatou que os estudantes se interessam porque segundo eles, não é uma aula chata.

Os cinco professores demonstraram que os recursos lúdicos são fundamentais durante o processo de ensino-aprendizagem, posto que torna a aprendizagem significativa, os estudantes conseguem se desenvolver melhor, aprender os conteúdos de forma leve. Temos a fala do professor 1 que representa isso, dizendo *“Se o nosso país tivesse um olhar, uma visão mais favorável nesse sentido, com toda certeza os níveis de aprendizagem seriam mais altos, é que não existe tanta preocupação com relação a isso. Isso é o que faz o aluno aprender, é ter recursos para ter uma aula atrativa”*. Essa fala do professor 1, se relaciona justamente com o que abordamos em Leal e Texeira, (2013), pois os autores trazem que os recursos lúdicos devem ser utilizados para desenvolver uma aprendizagem significativa. Podemos conectar também com o que Silva *et al* (2019), que fala sobre a importância dos recursos lúdicos, os autores fazem uso do termo jogo, mas aqui interpretamos como recursos lúdicos diversos.

Na aquisição da aprendizagem o que prevalece no uso dos processos lúdicos é o uso eficiente e consciente dos jogos em favor da expansão do conhecimento. A preocupação é que a aprendizagem aconteça de forma lúdica e criativa, onde o prazer seja componente da situação. O jogo assim vem garantindo seu espaço graças à observação do favorecimento da aprendizagem. (SILVA *et al*, 2019, p.22139)

O professor 4 relatou que faz uso do recursos lúdicos também como uma forma de possibilitar que os estudantes se expressem através de outros meios, além da escrita, visto que sua turma é o 4º ano, e alguns estudantes, até então, não dominavam a leitura e a escrita, devido ao contexto pandêmico que começou no Brasil em março de 2020, fechando as escolas presencialmente, como as aulas eram remotas, sendo necessário ter acesso à internet e ter aparelhos para utilizá-la, muitos estudantes não conseguiram ter uma aprendizagem significativa nesse período.

Outro ponto destacado pelos professores foi a interdisciplinaridade, os recursos lúdicos possibilitam as disciplinas de história e geografia sejam trabalhadas juntas, relacionadas com outras disciplinas, o professor 1 nos deu um exemplo disso ao mencionar que em língua portuguesa, havia trabalhando a história dos 3 porquinhos, relacionou o contexto das construções das casas dos porquinhos, para trabalhar sobre os tipos de moradias, levou um material concreto para representar essas moradias. Percebemos como é importante trabalhar com a interdisciplinaridade, pois não se estuda conteúdos soltos, os conteúdos se relacionam, mesmo quando se trata de disciplinas diferentes, elas se complementam, através disso os estudantes aprendem de forma mais ampla, fazendo relações, conexões. Em Brasil (1997), quando pesquisamos sobre o que está previsto para o ensino de história e geografia, segundo os

PCNs, a palavra interdisciplinar aparece uma vez para história, e uma geografia, abordando que é necessário que tais disciplinas sejam trabalhadas com a interdisciplinaridade, e com a utilização de diversos recursos, para isso, e traz exemplo da música, do cinema, da fotografia.

Nos desafios, o elemento principal que apareceu foi o foco da rede pública estar nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, todos os professores mencionaram isso, por este motivo acaba sendo curto o tempo para ensinar geografia e história. Durante a entrevista, os professores comentaram que há duas aulas de história, e duas aulas de geografia, por semana, e muitas vezes esse tempo curto, se torna menor, devido as altas demandas das “disciplinas principais”, que os professores precisam dar conta. O professor 2 nos relatou que seus alunos não sabiam ler por causa do contexto pandêmico, e por isso, ela precisava alfabetizá-los primeiro, então isso interfere nas aulas das disciplinas de história e geografia, e na possibilidade de utilizar recursos lúdicos. Entretanto, os recursos lúdicos deveriam ser utilizados justamente para enfrentar esse contexto que a professora enfrenta, como aliado.

Os professores citaram que falta recursos para que desenvolvam aulas com recursos lúdicos, a escola tem materiais, mas são apenas os básicos, folhas, cartolinas, tinta, cola, fita, pincéis, e esses recursos são limitados, os professores 1, 3 e 5, comentaram acerca de atividades impressas, que na escola há tinta, impressora, tem folhas, mas sempre é limitada a quantidade que eles podem utilizar, e não supre para desenvolver as atividades que eles precisam. Os professores 1 e 4, apontaram que precisam gastar de seu próprio salário, para levar recursos lúdicos para o contexto escolar, todavia, o professor 4 expressou que nem sempre é possível, pois falta condições financeiras. Podemos relacionar isso com o que o professor 1 diz, sobre os desafios serem devidos as políticas, que não possibilitam que a escola e os estudantes, tenham recurso financeiro para ter acesso aos recursos lúdicos.

Outros desafios apontados pelos professores, além da falta de materiais para produzir os recursos, a falta de recursos prontos, como jogos voltados para as disciplinas de história e geografia, apontaram que há jogos na escola voltados para a disciplina de língua portuguesa e matemática, mas não há para história e geografia. Entretanto, entendemos a falta de recursos é sim um grande desafio, mas o professor, dentro do seu contexto, não pode abrir mão da utilização de recursos lúdicos, pois como vimos, são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, como abordamos antes, segundo o que Silva *et al* (2019) trazem. Complementamos com Luckesi (2014):

Então, o educador necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos, pois que ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu tom”. Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também

o será; se for lúdico, sua sala também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo. (Luckesi, 2014, p.21-22)

O autor aponta que é preciso que o professor tenha um cuidado consigo, visto que o que ele sente, também é transmitido para os estudantes. Relacionamos isso também a importância dos professores buscarem sempre apoio na teoria, conhecer novas concepções, renovar suas práticas, para poder levar isso para o contexto de sala de aula, que é outro ponto citado por Luckesi (2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa visou abordar a importância de uma metodologia com utilização de recursos lúdicos, para as disciplinas de história e geografia, visto que por muitas vezes, são disciplinas que não são tratadas com a mesma relevância que outras, como língua portuguesa e matemática, e acabam sendo escanteadas, não possibilitando que os estudantes tenham acesso a conteúdos aprofundados e de maneira significativa.

Tendo como objetivo geral, compreender se recursos lúdicos são utilizados ou não para o ensino de história e geografia no Ensino Fundamental anos iniciais, concebemos que esses recursos estão sendo utilizados no contexto de sala de aula, pelos professores do primeiro ao quinto ano, da escola pesquisada, que está situada no município de Caruaru, em um bairro periférico.

Em relação ao primeiro objetivo específico, **I.** elencar os recursos lúdicos utilizados nas aulas de história e geografia, os professores citaram muitos recursos, uso de imagens, vídeos, desenhos, pintura, maquetes, dobradura, músicas, material reciclável, planetário, mapas, globos, livro didático, cartazes, jogos produzidos pelo professor, contação de história, atividade impressa, lousa digital, exposição, feira na escola, passeios, biblioteca. Percebemos que são utilizados muitos recursos lúdicos, todavia, há diversas outras possibilidades também, como o que aparece nos PCNs, filme, fotografia, além de muitos outros recursos que muitas limitam apenas a educação infantil, como massinha, atividades com tinta, materiais concretos que podem ser usados se adequados ao conteúdo proposto, além de atividades fora do espaço de sala de aula.

No segundo objetivo específico, **II.** levantar as contribuições e os desafios no uso de recursos lúdicos de acordo com os professores, considerando as contribuições e desafios de fazer uso de recursos lúdicos nas disciplinas de história e geografia, compreendemos que são

muitos os desafios, que criam barreiras que acabam impossibilitando os professores de utilizar esses recursos lúdicos, como a falta de materiais, de jogos e materiais didáticos voltados para as disciplinas de história e geografia, que alguns desafios vão além do que o professor consegue alcançar, porém, é dever do professor buscar alternativas para que os estudantes tenham acesso a um processo de ensino-aprendizagem diverso e significativo. É preciso ultrapassar as barreiras, pois como vimos, são inúmeras contribuições, aprendizagem significativa, aprender brincando, de forma leve, fazendo uso da interdisciplinaridade, chamando a atenção dos estudantes e despertando seus interesses em estudar essas duas disciplinas que são imensamente para a formação desses estudantes.

Concluimos que o uso dos recursos lúdicos nas disciplinas de história e geografia tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, dado que os estudantes aprendem de forma significativa, por meio recursos lúdicos diversos, é um processo de aprendizagem muito rico, como os professores mencionaram, uma aula planejada, elaborada, uma aula diferente, cativa os estudantes. Mas levantamos aqui um último questionamento, por que não fazer uso dos recursos lúdicos distanciando do conceito de aula diferente? Visto que não restam dúvidas que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, então deveriam fazer parte do planejamento, do currículo escolar como algo comum, e não algo extraordinário, algo que faz parte do cotidiano dos estudantes, das escolas.

A ludicidade se apresenta também como imensa possibilidade de superação da visão conteudistas que marcam o ensino da história e da geografia, possibilitando maior articulação com o universo da criança ou adolescente, levando o educador a romper com a visão monótona da exclusividade da aula expositiva, do uso exclusivo do livro didático como recurso de apoio. O uso da ludicidade em sala de aula desafia o educador a tornar estas áreas de conhecimento essenciais a compreensão do mundo que cerca o discente para que o aluno(a) perceba como as disciplinas de história e a geografia são partes constituintes de sua vida, por possibilitar que se compreenda como sujeito histórico e geográfico, situado no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, v. 32, p. 127-149, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**

História e Geografia. MEC/SEF, Brasília, 1997.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito.** Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 15, 2015.

FERREIRA, Afonso Vieira. **aspectos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil.** Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 271-284, 2019

LEAL, L. A. B.; TEIXEIRA, C. M. d'Ávila. **A ludicidade como princípio formativo.** EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 41–52, 2013. DOI: 10.17564/2316-3828.2013v1n2p41-52.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador.** Revista entreideias: educação, cultura e sociedade. v. 3, n. 2, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.** História Unisinos, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org).. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios.** Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

SILVA, M. das G.; NEGROMONTE, M. A. O.; CORDEIRO, A. G. de S. L.; COUTINHO, D. J. G. **A importância da ludicidade: ensino fundamental anos iniciais / The importance of playfulness: elementary school early years.** Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 22136–22145, 2019. DOI: 10.34117/bjd5n10-344.

SCHOLZE, Darlene; BRANCHER, Vantoir Roberto; DO NASCIMENTO, Cláudia Terra. **O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil.** Revista da Faculdade de Educação, v. 6, n. 7 e 8, p. 69-82, 2007

**“A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS”**

MARCELA FERREIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente do Curso de PEDAGOGIA –
Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e
_____ em 09 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Maria de Barros
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte
(Examinadora)

Prof. Ms. Mateus Henrique da Silva Bezerra
(Examinador)