



**EU JOGO, TU JOGAS E JUNTOS
APRENDEMOS:**

Abordagens do conceito de lugar na EJA



PROET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS TERRITORIAIS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA (DCET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)**

ADELVAN FERREIRA SANTOS

EU JOGO, TU JOGAS E JUNTOS APRENDEMOS:

Abordagens do conceito de lugar na EJA

SALVADOR – BAHIA

2023

ADELVAN FERREIRA SANTOS

EU JOGO, TU JOGAS E JUNTOS APRENDEMOS:

Abordagens do conceito de lugar na EJA

Dissertação apresentada à banca examinadora da Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Geo(bio)grafar: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativa de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Ribeiro Santos

SALVADOR - BAHIA

2023



FOLHA DE APROVAÇÃO


ADELVAN FERREIRA SANTOS


EU JOGO, TU JOGAS E JUNTOS APRENDEMOS: Abordagens do conceito de lugar na EJA

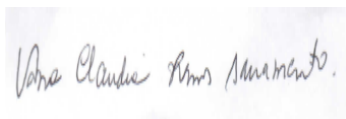
Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos Territoriais, do Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Territoriais.

Salvador, 22 de março de 2023.


Banca Examinadora:


Simone Ribeiro Santos – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Ana Claudia Ramos Sacramento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Doutora em Ciências, Universidade de São Paulo – USP



Humberto Cordeiro Araujo Maia
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Doutor em Geografia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura – UNEB – Campus I
Bibliotecária: Célia Maria da Costa - CRB-5/918

S237e Santos, Adelman Ferreira

Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA / Adelman Ferreira Santos. – Salvador, 2023.

161 f.

Orientadora: Simone Ribeiro Santos.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET, 2023.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de Jovens e adultos – Serrolândia (BA). 2. Professores de jovens e adultos – Prática de ensino – Serrolândia (BA). 3. Jogos educativos. 4. Geografia – Estudo e ensino – Serrolândia (BA). 5. Educação de jovens e adultos – Atividades criativas na sala de aula. 6. Jogos no ensino da geografia. 7. Geografia (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I. Santos, Simone Ribeiro. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Campus I. III. Título.

Agradecimentos

Na vida ninguém constrói nada sozinho. O ser humano é sócio e coletivo. Tudo tem seu valor quando agregado há outras pessoas ou simplesmente perde o valor porque não tem com quem agregar.

(*O Pensador* – Francilon Dias)

É a partir da reflexão provocada pela epígrafe que abre esta seção pré-textual desta dissertação que inicio os meus agradecimentos a todos que tanto agregaram e que compartilharam momentos de alegrias, de desesperos e, sobretudo, de aprendizados para que este trabalho fosse idealizado, concretizado e finalizado.

Primeiramente agradeço ao Divino Pai Eterno que me concede a graça de abrir os olhos e levantar todos os dias para ir em busca dos meus objetivos de vida. Agradecimentos que se estendem aos Orixás de Luz que me guiam e não me desamparam, de modo que eu tenha esperanças de dias melhores e caminhos abertos para vencer os obstáculos da vida em diversos contextos.

À minha mãezinha querida que orou para que eu conseguisse entrar no mestrado e concluir a minha pesquisa. Amor igual não há! Te amarei aqui e em outras vidas, Dona Sônia!

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por me acolher em diferentes momentos e etapas de minha formação. Uma trajetória iniciada no Programa Universidade para Todos, na cidade de Serrolândia (2014), onde pude ser ouvinte e, posteriormente, ser aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia do *Campus IV* na UNEB de Jacobina-BA (2015 a 2019), e ingressar no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais-PROET no Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), *Campus I*, Salvador-BA (2021).

Viva a universidade pública e de qualidade!!!

Minha gratidão à Simone Ribeiro Santos, minha orientadora querida, a qual eu tive a sorte e o presente de tê-la em minha vida durante estes dois anos compartilhados entre os estudos e a pesquisa vinculada ao PROET. Simone, se não fosse o seu incentivo e o seu acolhimento, talvez eu estivesse cometido a loucura de ter desistido. Gratidão eterna pelas orientações e pelo cuidado que você teve comigo e com todos que têm o prazer de tê-la conhecido. Você é luz! Brilhe!!

Agradeço aos demais professores e professoras do PROET pelos ensinamentos e partilhas durante esta jornada. Aproveitando o ensejo, agradeço aos colegas de turma e de outras turmas por compartilharem estes momentos formativos, em especial a Efigênia, Marcela, Manu e Elson. Deus os abençoe!!

A Aisllan, meu amigo, meu companheiro de escritas e de desesperos, de resenhas, de fofocas, de áudios enormes! Foram dois anos nessa agonia, mas vencemos, amigo! Você me incentivou (ameaçou) a não desistir, caso contrário tu ias “meter a mão na minha cara”. Eu serei eternamente grato por tudo! Eu te desejo muitos caminhos abertos e muita luz na sua trajetória. Love you!!!

A meu amigo/irmão Beto. Tu és minha inspiração, cara! Eu sou grato pelos teus ensinamentos e incentivos na vida e nos meus “ritos” de formação/profissão. Obrigado por tudo e por tanto. Amo-te, amigo!

Agradeço ao Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), por permitir que esta pesquisa fosse desenvolvida e, em especial aos alunos, professores, secretárias, direção, merendeira, faxineiras e porteiros do turno noturno, na EJA, onde, até a presente data, estou Coordenador Pedagógico. Fiz grandes amigos que levarei para sempre em minhas boas recordações.

Meus agradecimentos a Kaiky por me salvar mais uma vez com o design gráfico do jogo “Trilha Serrolandense”. Tu és fantástico, amigo! Gratidão por tudo!

À banca examinadora o meu muito obrigado! À professora Jussara Fraga Portugal, à professora Ana Claudia Sacramento e ao professor Humberto Cordeiro Araújo Maia por aceitarem participar deste momento tão singular para a minha formação. Vocês são grandes referências de profissionais da nossa amada Geografia. Gratidão pelas contribuições e leituras cuidadosas.

Enfim, finalizo os agradecimentos com um excerto narrativo do *rapper* Snoope Doog (2018), publicado na Revista Exame, cujas palavras representam os meus sentimentos neste momento. Assim ele disse:

Eu quero me agradecer por acreditar em mim, eu quero me agradecer por todo o trabalho árduo [...] eu quero me agradecer por não ter dias de folga. Eu quero me agradecer por nunca desistir. Eu quero me agradecer por ser sempre uma pessoa que dá e sempre tenta dar mais do que recebe. Eu quero me agradecer por tentar fazer mais coisas certas do que erradas. Eu quero me agradecer por apenas ser eu, sempre. (SNOOPE DOOG, 2018, s/p)

Grato a todos e todas as pessoas e a tudo, pelo vivido, pelo aprendido, pelas superações! Muito obrigado!

SANTOS, Adelvan Ferreira. **Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos**: abordagens do conceito de lugar na EJA. 161f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais – PROET. Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2023.

Os jogos sempre fizeram parte das relações sociais nas diferentes fases da vida e, aliados ao ensino de Geografia, possibilitam a aprendizagem significativa de conceitos basilares da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste modo, esta pesquisa tem a seguinte problemática: Como os jogos podem contribuir para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II? O objetivo geral foi compreender as contribuições dos jogos para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), em Serrolândia-BA. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, cujos procedimentos metodológicos estão ancorados no diagnóstico/questionário sobre a relação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do COMAGS com os jogos analógicos; adaptação de dois jogos a partir do referencial curricular do Município de Serrolândia que norteiam o planejamento da professora de Geografia do COMAGS de modo a contemplar os temas trabalhados pela docente a partir do conceito de Lugar; uso destes dispositivos didáticos pedagógicos nas aulas de Geografia nas turmas da EJA; questionários com os estudantes das quatro turmas onde foram utilizados dois jogos – Dominó geográfico e Trilha Serrolandense – com o intuito de verificar se estes dispositivos contribuíram para o aprendizado. Ademais, a professora de Geografia, responsável pelas turmas, foi indagada, por meio de entrevista semiestruturada, com o intuito de investigar como os jogos contribuíram com a sua prática docente, cuja análise possibilitou perceber que os jogos instigaram a maior participação dos estudantes nas aulas de Geografia e promovem aprendizagens significativas de temas geográficos com ênfase ao lugar de vivência dos estudantes.

Palavras-chave: Jogos. Educação Geográfica. EJA. Lugar.

SANTOS, Adelman Ferreira. **Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos**: abordagens do conceito de lugar na EJA. 161f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais – PROET. Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2023.

Games have always been part of social relationships in different stages of life and, allied to the teaching of Geography, enable the meaningful learning of basic Geography concepts in the Young and Adult Education (EJA) modality. Thus, this research has the following problem: How can games contribute to the apprehension of the concept of place in the teaching of Geography in the modality of Young and Adult Education (EJA) Elementary School II? That way, the general objective is to understand the contributions of games to the apprehension of the concept of place in the teaching of Geography in the modality of Young and Adult Education (EJA), in the Municipal School Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), in Serrolândia-BA. It is about, therefore, action research whose methodological procedures anchored in the diagnosis/questionnaire on the relationship of students of Young and Adult Education (EJA) of COMAGS with analog games; adaptation of two games from the curriculum reference of the Municipality of Serrolândia that guide the planning of the COMAGS Geography teacher to contemplate the themes worked by the teacher from the concept of place; use of these pedagogical teaching devices in Geography classes in EJA classes; questionnaires with students from four classes where the games used to verify if these devices contributed to learning. Moreover, the Geography teacher responsible for the classes was asked through a semi-structured interview to investigate how the games contributed to her teaching practice. The results indicate that the games instigated greater participation of students in Geography classes and promoted significant learning of geographic themes with an emphasis on the place where students live.

Keywords: Games. Geographic Education. EJA. Place.

Lista de figuras

Figura 1: Jogos na EJA	1
Figura 2: Estudantes da EJA jogando o jogo de trilha	15
Figura 3: Estudante e professora jogando dominó geográfico	24
Figura 4: Estudantes da EJA jogando	32
Figura 5: Pintura da tumba da rainha Nefertari do Egito (1295–1255 BC)	42
Figura 6: Jogo <i>Senet</i>	43
Figura 7: Partida do Jogo GO	44
Figura 8: Soma do número de territórios ocupados	45
Figura 9: Ilustração sobre o jogo de Xadrez do “ <i>Libro de los Juegos</i> ” de Alfonso X el Sabio	47
Figura 10: Jogo Kriegsspiel de von Reisswitz	49
Figura 11: A Journey Through Europe, or The Play of Geography	50
Figura 12: Estudantes e professores da EJA do COMAGS em atividades no pátio	71
Figura 13: Estudantes da EJA jogando dominó	96
Figura 14: “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”	105
Figura 15: Todas as peças do jogo de Dominó geográfico.	106
Figura 16: Tabuleiro do Jogo “Trilha Serrolandense”	110
Figura 17: Algumas cartas do Jogo “Trilha Serrolandense”	113
Figura 18: Imagens do uso do “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”	116
Figura 19: Imagens da realização do jogo “Trilha Serrolandense”	120
Figura 20: Diversidade de jogos analógicos	130

Lista de quadros

Quadro 1: Regras estabelecidas de acordo com cada peça do jogo de Xadrez	46
	59
Quadro 2: Tipologias para jogos de simulação a partir do tema estudado	
Quadro 3: Programas Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	80
Quadro 4: Enunciados das casas povoados do jogo “Trilha Serrolandense”	111
	117
Quadro 5: Respostas dos estudantes	
	123
Quadro 6: Percepções dos estudantes sobre o lugar de vivência	

Lista de abreviaturas e siglas

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos
- CES – Colégio Estadual de Serrolândia
- COMAGS – Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa
- COMUM – Comissão Municipal
- DCET – Departamento de Ciências Exatas e da Terra
- DCRMS - Documento Curricular Referencial de Serrolândia/ Secretaria Municipal de Educação
- EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EPJAI – Educação para Pessoas Jovens, Adultos e Idosos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MDF – Medium Density Fiberboard
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAS – Programa Alfabetização Solidária
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos
- PROJOVEM – Programa Política Nacional de Inclusão de Jovens
- PROET – Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SEA – Serviço de Educação de Adultos
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1 VAMOS JOGAR? DIZERES INTRODUTÓRIOS	15
2 TRILHA METODOLÓGICA: VIÉS E CAMINHOS DA PESQUISA	24
2.1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS	25
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3 JOGOS: UMA IMPORTANTE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	32
3.1 JOGOS: ARTEFATOS CULTURAIS	34
3.2 A LINGUAGEM DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	52
3.3 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	62
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS HISTÓRICOS E FORMAÇÃO GEOGRÁFICA	71
4.1 TERRITÓRIO DE DIREITO: FIOS E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EJA	73
4.2 ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EJA	85
5 EU JOGO, TU JOGAS E JUNTOS APRENDEMOS: ABORDAGENS DO CONCEITO DE LUGAR POR MEIO DOS JOGOS NA EJA	96
5.1 OS PRIMEIROS PASSOS: DIAGNÓSTICO INICIAL COM OS ESTUDANTES DA EJA	98
5.2 SABERES E FAZERES: A ELABORAÇÃO DO “DOMINÓ GEOGRÁFICO: SETORES DA ECONOMIA DE SERROLÂNDIA”	103
5.3 ITINERÁRIOS SERTANEJOS: A GÊNESE DO JOGO “TRILHA SERROLANDENSE”	107
5.4 JOGO “DOMINÓ GEOGRÁFICO: SETORES DA ECONOMIA DE SERROLÂNDIA” NA EJA DO COMAGS	114
5.5 JOGADAS FORMATIVAS: O JOGO “TRILHA SERROLANDENSE” NA EJA DO COMAGS	119
5.6 JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE: NARRATIVAS DE UMA DOCENTE	124

6 O JOGO NUNCA ACABA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES:	144
APÊNDICE 1 – Questionário/Diagnóstico	144
APÊNDICE 2 – Questionário: “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”	145
APÊNDICE 3 – Questionário: “Trilha Serrolandense”	146
APÊNDICE 4 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	147
APÊNDICE 5 – Enunciados das Cartas do jogo “Trilha Serrolandense”	148
ANEXOS:	152
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
ANEXO 2: Parecer Consubstanciado do CEP	155

Figura 2 – Estudantes da EJA jogando o Jogo de trilha



Fonte: Arquivo pessoal do autor.
Figura no estilo Cartoon, editada no aplicativo Cômica.
Adelvan Santos (2023).

1 VAMOS JOGAR? DIZERES INTRODUTÓRIOS

Esta seção textual intenciona apresentar ao leitor algumas considerações iniciais acerca da temática desta dissertação, seus objetivos e as razões que instigaram a pensar a respeito desta proposta de pesquisa e como ela está estruturada.

A Geografia Escolar, assim como as demais, é uma disciplina que permite utilizar-se de diversas linguagens e procedimentos didático-pedagógicos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Ao entendermos que somos sujeitos subjetivos e que compreendemos os fenômenos a partir das nossas subjetividades, é importante que o professor de Geografia tenha em seu aporte prático uma variedade de recursos metodológicos que possibilitem a construção de saberes, tendo em vista que o público de estudantes é diversificado, com realidades diversas.

Os modos de interpretar o espaço geográfico são tão múltiplos quanto à multiplicidade de seus fenômenos. É possível analisá-lo mediante a leitura e interpretação das letras das músicas, por meio da linguagem cartográfica, das imagens fotográficas que retratam paisagens, lendo um texto ou fragmento literário, como poesias, crônicas e contos, por intermédio de cartas e tabuleiros dos jogos, dentre outras possibilidades que permitem a leitura de mundo.

Sobre a leitura de mundo, Passini (2012) nos diz que o estudante que lê o espaço e o interpreta a partir do que vê torna-se sujeito ativo, crítico do seu espaço de vivência, sujeito autônomo pronto para tirar suas próprias conclusões sobre os determinados problemas e, assim, busca formas para solucioná-los.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, os conteúdos geográficos precisam ser discutidos a partir das vivências e experiências que esses estudantes estão inseridos e/ou que adquiriram ao longo da vida, de modo que os temas da Geografia Escolar façam sentido e tenham uma ordem prática nos seus lugares de existências. Assim, a questão que norteia o estudo é: como os jogos analógicos podem contribuir para a apreensão do conceito de *lugar* no ensino da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II?

¹ Aqui adotaremos a nomenclatura estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no entanto, entende-se que esta modalidade também atende a pessoas idosas que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria.

Logo, o objetivo geral pauta-se em compreender as contribuições dos jogos analógicos para a apreensão do conceito de *lugar* no ensino da Geografia na modalidade EJA, Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), em Serrolândia-BA.

Para tal tarefa, os objetivos específicos são: caracterizar o jogo como um importante recurso metodológico para a Educação Geográfica; abordar as potencialidades dos jogos analógicos para a apreensão do conceito de lugar na Educação Geográfica da EJA; apresentar alguns jogos analógicos adaptados para abordar temáticas relacionadas ao conceito de lugar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar na modalidade EJA; e verificar as contribuições do uso dos jogos analógicos nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II, nas turmas de EJA do COMAGS, como dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender temáticas vinculadas ao conceito de lugar.

A escolha deste conceito, qual seja, lugar, se deu por conta das suas valiosas contribuições para a compreensão do espaço em que se vive, de modo que, a partir dele, os sujeitos compreendam a sua realidade para que nela possa agir criticamente, pois, “[...] o lugar demonstra a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2011, p.17). Nesta perspectiva, cabe a nós, professores de Geografia, pensarmos em estratégias de ensino que deem conta de contextualizar o conteúdo geográfico partido da realidade dos sujeitos aprendentes, sobretudo Jovens, Adultos e Idosos em processo de escolarização, que carregam consigo uma bagagem de saberes construídos ao longo da vida.

É certo que parte dos processos de ensino e aprendizagem tem como auxiliares os diversos recursos metodológicos disponíveis que possibilitam ampliar o olhar dos estudantes sobre determinados fenômenos, como os geográficos, sem ter necessariamente o contato direto com o objeto a ser estudado, a exemplo dos filmes, notícias, maquetes, entre outros.

Algumas pesquisas que versam sobre recursos e procedimentos didáticos têm como objeto de estudo o uso dos Jogos Geográficos na educação, especialmente no Ensino Fundamental II, na modalidade de ensino denominada regular, a exemplo dos estudos desenvolvidos por Breda (2013; 2018), Florentino (2016) e Santos (2019).

Segundo Breda (2018), os jogos são um tipo de linguagem lúdica que atraem a curiosidade e o desejo em vencer o oponente, aliados aos conteúdos geográficos

eles podem ser estimuladores da aprendizagem e uma maior interação entre estudante-estudante e estudante-professor(a). Nesta perspectiva, os jogos podem ser uma excelente alternativa como dispositivo didático e recurso metodológico nas aulas de Geografia para o público escolar constituído por jovens, adultos e idosos.

Há muitos jogos comerciais que possibilitam abordar temáticas geográficas que estão no âmbito da construção dos conceitos e categorias de análise da Geografia Escolar, a exemplo do “Banco Imobiliário” que tem uma dinâmica de apropriação do espaço geográfico por meio da compra de imóveis; do xadrez que apresenta um enredo de conquista de territórios; entre outros. Ainda assim, via de regra, os jogos utilizados para fins didáticos são adaptações de jogos comerciais que foram amplamente difundidos no mercado e que fazem parte do entretenimento da maioria das pessoas, independentemente da faixa etária.

Esses jogos podem ser capazes de auxiliar professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos, exemplo do conceito de lugar, por entender que a partir deste conceito é possível compreender como o espaço geográfico é construído e reconstruído através da relação do homem com a natureza, desencadeando nos sujeitos aspectos socioculturais, afetividades, identidades e sentimento de pertencimento de uma determinada fração do espaço geográfico.

Quando o estudante entende o significado de determinado conceito ou categoria, ele terá, de fato, maior clareza no conteúdo e não cometerá atribuições/significados diferentes a estes, assim sendo, compreenderá o mundo que o circunda e suas dinâmicas.

A problemática que envolve esta pesquisa centra-se no uso de jogos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade da Educação Básica caracterizada por uma proposta pedagógica com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida do público desta modalidade de ensino – jovens, adultos e idosos.

Por atender esse grupo de estudantes tão diverso, com faixas etárias diferentes e concepção de vida e de escola diferentes, requer um trabalho docente ancorado em procedimentos didático-pedagógicos que atendam aos seus anseios e perspectivas de ensino. Desse modo, as metodologias ativas, o uso de diversas linguagens – música, textos literários, jornalísticos, charges, histórias em quadrinho, tirinhas, fotografias, mapas, gráficos, infográficos, desenhos, cinema, documentários

e jogos, dentre outras – possibilitam um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, criativo e lúdico para abordar diferentes temas e conceitos da Geografia que compõem o currículo escolar nas diferentes faixas etária.

Esta pesquisa foi gestada a partir dos estudos da graduação em Licenciatura em Geografia, do Departamento de Ciências Humanas (DCH), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IV*, município de Jacobina-BA, durante os estágios supervisionados e, principalmente, no decurso do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Parte também do desejo de contribuir com o público de estudantes da EJA, ao qual tenho o contato direto, porque atuo na coordenação pedagógica do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), localizado em Serrolândia/BA².

Vale ressaltar que, a partir das minhas experiências no COMAGS, no dia a dia do trabalho docente, exercendo a função de coordenador pedagógico, pude perceber que há uma carência de investimentos em recursos para atender as demandas para este público da EJA, pois os últimos livros didáticos que recebemos foi no ano letivo de 2014 e não há previsão de novos livros ou de qualquer outro recurso didático a serem recebidos no COMAGS para serem direcionados especificamente para o público da EJA.

A pesquisa emerge a partir do momento em que o objeto de estudo tem ganhado notoriedade em algumas pesquisas no âmbito do ensino da Geografia Escolar na modalidade denominada regular, no entanto, na modalidade para jovens, adultos e idosos ainda é uma temática pouco discutida.

Os jogos são amplamente difundidos na cultura de muitos povos. Desde os tempos mais remotos já existiam modos de competir, de desafiar oponentes e a si mesmo para galgar o êxito e o sabor da vitória ou da derrota, durante um espaço e tempo definido por regras, até que outra partida se inicia e o fascínio pelo jogo se renova.

Levando em consideração as possibilidades de apreensão da realidade por meio dos jogos, cabe a nós, professores, apropriarmo-nos desta e de outras linguagens de modo a favorecer a mediação do conhecimento geográfico independentemente da modalidade de ensino, colocando em destaque também os jovens, adultos e idosos a quem muito nos interessa nesta dissertação.

² A cidade de Serrolândia fica localizada na microrregião de Jacobina, Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, na mesorregião do Centro Norte Baiano, a 320 km da Capital Salvador.

Jovens, adultos e idosos jogam, e jogam se distanciando da vida real, seja em casa, nas praças, na roda de amigos, nos bares e até mesmo no espaço escolar, basta um tabuleiro, algumas cartas de baralho, um dominó, entre outros jogos, para iniciar o lado sério da brincadeira, o simulacro da realidade em uma nova dimensão, materializado nas peças dos jogos analógicos e/ou digitais.

Estes simulacros muito interessam ao ensino da Geografia, pois eles representam fenômenos, conflitos, lugares e territórios que emergem no espaço geográfico. Desta forma, é possível que os professores possam utilizar os jogos analógicos e/ou digitais como dispositivos didáticos e recursos metodológicos para discutir o conceito de lugar na modalidade EJA e os estudantes compreenderem sua importância como um conceito fundante na Educação Geográfica.

A proposição desta pesquisa de mestrado intenciona contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica para estudantes da EJA, por compreender a importância da Geografia como um componente curricular imprescindível para a formação cidadã dos sujeitos.

A pesquisa faz parte de um esforço reflexivo de pensar o ensino da Geografia na perspectiva da ludicidade ao propor uma investigação que relaciona o conceito de lugar, Educação Geográfica, jogos e estudantes da EJA, pois o trabalho docente ancorado em metodologias lúdicas permite um ensino dinâmico e contextualizado, ampliando o conhecimento a partir de conceitos fundamentais para a compreensão do espaço geográfico e suas dinâmicas.

O texto está estruturado em seis principais seções textuais. A primeira é esta, intitulada como: *Vamos jogar? Dizeres introdutórios*, que situa o leitor sobre esta escrita. A segunda é intitulada *Trilha metodológica: viés e caminhos da pesquisa*, que apresenta os percursos metodológicos e as indagações que precisam ser respondidas por meio da pesquisa qualitativa em educação, de cunho pesquisa-ação, de modo que alguns procedimentos foram adotados: diagnóstico/questionário sobre a relação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do COMAGS com os jogos analógicos; adaptação alguns destes jogos a partir do referencial curricular do Município de Serrolândia que norteia o planejamento da professora de Geografia do COMAGS de maneira a contemplar os temas trabalhados pela docente a partir do conceito de Lugar; uso dos jogos nas aulas de Geografia na modalidade EJA do COMAGS; aplicação de questionário com os estudantes das quatro turmas onde foram utilizados os jogos com o intuito de

verificar se os jogos contribuíram para o aprendizado; ademais, a professora de Geografia, responsável pelas turmas, foi indagada, por meio de entrevista semiestruturada³, com o intuito e investigar como os jogos contribuíram com a sua prática docente.

Os jogos foram utilizados em quatro turmas da EJA do COMAGS (total de turmas da EJA no referido colégio em 2022), sendo uma turma de sexto e sétimo anos e três turmas de oitavo e nono anos. Para esta tarefa, foi levando em consideração os conteúdos trabalhados pela docente de Geografia responsável pelas turmas, tendo como base no Documento Curricular Referencial de Serrolândia/Secretaria Municipal de Educação (DCRMS, 2020), que norteia as práticas de ensino para a modalidade EJA no município.

A terceira seção, nomeada como *Jogos: uma importante linguagem na educação geográfica*, tem a intenção de apresentar a potencialização da abordagem dos jogos enquanto artefato integrante na cultura, para compreender a sua conceituação e o seu poder de fascínio ao longo da história da humanidade, desde os jogos de azar aos jogos com objetivos pedagógicos. A Educação Geográfica tem destaque nesta seção textual, onde são abordadas a importância social da Geografia Escolar no cenário da Educação Básica, destacando os pressupostos da aprendizagem significativa para compreender a realidade dos sujeitos aprendentes. Neste sentido, o uso das diversas linguagens amplia o leque de possibilidades de representar fenômenos geográficos, assim, os jogos geográficos serão apresentados nesta seção como possibilidade de representar a realidade e a mediação de conceitos e temas da Geografia Escolar.

Na quarta seção textual, *Educação de Jovens e Adultos: percursos históricos e formação geográfica*, são tecidas algumas considerações a respeito do processo histórico de escolarização de pessoas jovens e adultos no cenário brasileiro, desde o Brasil Colônia aos dias atuais, pois nesses percursos muitas lutas por direitos constitucionais foram travadas, a fim de garantir uma educação gratuita e de qualidade para as classes marginalizadas. Neste sentido, a Educação Geográfica proporciona a esta modalidade, um olhar crítico sobre os fenômenos que estão presentes nos espaços vividos por estes sujeitos, uma vez que pensar

³ A pesquisa segue os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada, sob número de parecer: 5.681.348 em 04 de outubro de 2022. Em anexo, está disponível cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Parecer Consubstancial do CEP.

geograficamente permite-lhes compreender os porquês de tais mazelas para que saibam agir de modo crítico na sociedade em que estão inseridos.

Na quinta seção textual, intitulada *Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar por meio dos jogos na EJA* são divulgados os resultados do diagnóstico inicial com os estudantes para saber se jogam e quais jogos costumam jogar. Posteriormente são apresentadas as adaptações dos jogos, subsidiado pelo referencial curricular do município, dando ênfase aos temas que contemplam o conceito de lugar a partir das relações dos sujeitos da EJA com o município, com a cidade e o campo em Serrolândia-BA, onde eles residem e tem relações de identidade e afetividade.

Dando continuidade à quinta seção, foram abordadas questões como: o uso dos jogos na sala de aula com os estudantes da EJA do COMAGAS; as percepções acerca desses dispositivos didáticos por meio de questionários; as potencialidades e dificuldades traduzidas por intervenção da pesquisa-ação realizada; relatos de experiências, fotografias e as narrativas orais da professora sobre os jogos nas aulas de Geografia e sobre o usos destes na sua prática docente a partir do conceito de lugar.

Na sexta seção textual, nomeada como *O jogo nunca acaba: algumas considerações finais*, são tecidas algumas reflexões sobre a pesquisa desenvolvida, retomando a pergunta norteadora, o objetivo geral, os objetivos específicos, as análises feitas, de modo que o leitor perceba a potencialidade da temática e a importância dela no processo de Educação Geográfica. Vale salientar que o título “O jogo nunca acaba” intenciona evidenciar que a temática, ora tratada, não se esgota com este estudo e que novas possibilidades de uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar poderão contribuir para a compreensão de conceitos e temas geográficos. E, sequencialmente encontram-se as referências, apêndices e anexos.

Vale salientar alguns dos autores que deram maiores subsídios para a fundamentação desta dissertação. Sobre jogos, a base de sustentação foi feita a partir dos estudos de: Breda (2013; 2018), Florentino (2016; 2019), Huizinga (2019), Klimek (2011), Lopes (2013), Miranda (2002) Retondar (2013) e Sacramento (2017). A respeito do ensino de Geografia e da Educação Geográfica, recorri a: Callai (2010a; 2010b; 2011), Castellar (2010; 2011a; 2011b; 2019), Castrogiovanni (2011; 2013) Cavalcanti (2002; 2012; 2013; 2015) e Portugal (2017). Com relação à EJA,

nos apropriamos dos escritos de: Arroyo (2011; 2021), Freire (1967; 2004; 2020; 2021), Haddad e Di Pierro (2000), Maia (2018), Spironello (2013), Souza, Souza e Silva (2020) e Santos (2008). Sobre o conceito de lugar, considere as escritas de Tuan (1983), Lima (2018), Junior e Martins (2017), Portugal e Oliveira (2022) e Pires e Alves (2013).

Acredito que esta pesquisa contribuirá com outras práticas de ensino em Geografia na escola básica, ao afirmar e propor o jogo como um importante dispositivo didático e recurso metodológico porque é lúdico e favorece a aprendizagem geográfica dos estudantes, sobretudo da EJA.

Figura 3 – Estudante e professora jogando dominó geográfico



Fonte: Arquivo pessoal do autor.
Figura no estilo Cartoon, editada no aplicativo Cômica.
Adelvan Santos (2023).

2 TRILHA METODOLÓGICA: VIÉS E CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção textual são apresentados os caminhos e procedimentos metodológicos desta pesquisa qualitativa em educação, cujos procedimentos estão ancorados na pesquisa-ação decorrente da investigação acerca do objeto de estudo – jogos na EJA – que permitiu a adaptação e uso dos jogos na EJA do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), em Serrolândia-BA. Desta forma, pensar a respeito da ludicidade e do uso das diversas linguagens como dispositivos no âmbito do ensino de Geografia para escolares na modalidade da EJA faz parte de um esforço teórico-metodológico que intenta buscar novas formas de ensinar e aprender conceitos e temas geográficos no espaço escolar, de modo a superar algumas metodologias de ensino, pautadas apenas na memorização mecânica de conteúdos de um determinado componente curricular, como a Geografia.

Os jogos, se elaborados com regras claras e objetivos bem definidos, poderão ser utilizados por um grande número de professores e estudantes na educação escolar e não-escolar. De certo modo, os professores/pesquisadores/leitores poderão se sentir encorajados a fazer uso de novos recursos metodológicos em novas experiências formativas em tempo e espaços educativos distintos.

Parto do pressuposto de que a pesquisa realizada se configurou como uma proposta inovadora no ensino da Geografia na modalidade EJA no COMAGS, e a experiência vivenciada, ora registrada nesta escrita, pode ampliar o debate acerca da Educação geográfica na EJA e do uso dos jogos como importante linguagem, dispositivo didático e recurso metodológico, uma vez que os jogos possibilitam discutir diversas questões vinculadas a diferentes áreas do conhecimento, porque se constituem como uma linguagem lúdica.

2.1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Esta dissertação resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo os jogos na EJA como objeto de estudo. Neste sentido, o pesquisador está diretamente envolvido com contexto da pesquisa, empenhando-se a interpretar um determinado fenômeno educacional, adaptando estes recursos metodológicos (os jogos) e utilizando-os para abordar conteúdos, conceito e temas fundamentais para a Geografia escolar, tendo como público estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa, Ludke e André (2020) afirmam

que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. [...] os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; [...] fotografias, desenhos, e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 12-13).

Dessa maneira, a partir do envolvimento do pesquisador com a modalidade da EJA no COMAGS e com os jogos geográficos em pesquisas anteriores e tendo o contato direto com o documento oficial que norteia o ensino para este público, é possibilitado um comprometimento direto que torna-se bastante parcial. Desta forma, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orienta o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 3). Além disso, apresentar os percursos da pesquisa e discorrer sobre os processos que a envolvem, permite transcender a quantificação dos fenômenos, em busca dos detalhes que dão sentido aos fatos, pois:

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 14).

Assim, a pesquisa qualitativa em educação investiga de forma crítica a “essência” da problemática e apresenta os seus resultados a partir do envolvimento com o objeto de estudo.

Nessa pesquisa, foi adotada como procedimento metodológico a *pesquisa-ação* que, segundo Thiollent (1986), é um tipo de pesquisa social que busca a cooperação de todos os participantes na busca da resolução de um problema coletivo. Além disso, a pesquisa-ação:

[...] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modificá-la. [...] assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe aos sujeitos envolvidos mudanças que levem ao aperfeiçoamento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 52).

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação consiste em etapas flexíveis de

exploração, na qual o investigador conhece o campo de pesquisa, em seguida levanta informações por meio de diagnósticos acerca do tema investigado, posteriormente age de modo a avaliar as possibilidades de intervenção/ação para então proceder diante do problema; e, por fim, avalia os resultados alcançados.

Para Thiollent (1986, p. 56), “a pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada”. Assim, esta pesquisa envolveu docentes e estudantes da EJA do COMAGS no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso dos jogos nas aulas de Geografia.

Não é de interesse deste estudo esgotar as possibilidades de abordagens da temática, todavia, busca apontar caminhos teóricos e metodológicos para um fazer docente pautado nas proposições de uso da linguagem dos jogos em sala de aula para ensinar temáticas da Geografia Escolar, bem como a abordagem do o conceito de lugar. A abordagem desta pesquisa possibilitará que novas investigações possam emergir com o intuito de verificar as contribuições dos jogos no ensino da Geografia na EJA.

Neste sentido, a proposta instiga novas análises e adaptações de materiais didáticos, a exemplo dos jogos, voltados para um determinado público. Os jogos que aqui foram adaptados servirão para a mediação do conhecimento geográfico do público da Educação de Jovens e Adultos, e ainda possibilitarão novas proposições em diferentes casos/situações educacionais, servindo de inspiração para a educação em diferentes espaços formativos, seja ele escolar ou não escolar, bem como para outras modalidades de ensino.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para dar conta da discussão que engloba o objeto de estudo delineado, que origina esta dissertação, foram estabelecidos alguns procedimentos. Inicialmente, foi feito o levantamento bibliográfico de obras de autores que discutem acerca da Educação de Jovens e Adultos, lugar e ensino de Geografia, Educação Geográfica, bem como o uso de diversas linguagens e dos jogos na Geografia Escolar, de modo a caracterizar os jogos como importantes dispositivos didáticos e recursos metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem, e assim a promover a

Educação Geográfica significativa⁴ para estudantes que estão no processo de escolarização na modalidade EJA.

Sobre o levantamento bibliográfico, Severino (2007, p. 122) diz que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Assim sendo, foram buscados autores para contribuir e, obviamente, suas obras, que têm por objeto de estudo os jogos na Educação Geográfica e, também, feito o levantamento de obras que discutem um dos conceitos fundantes da Geografia, no caso desta pesquisa, o de lugar. Conceito este que têm uma potência imensa para a ciência geográfica e que, de certa forma, imprime um grande desafio a ser superado, no sentido de dar conta das formulações destes conceitos ao longo do tempo e como estes são abordados na educação básica, pois:

Para se trabalhar especificamente com conceitos como paisagem, região, espaço, território, lugar e meio físico, é necessário que haja um certo conhecimento dos fundamentos epistemológicos referentes à compreensão desses conceitos e suas mudanças ou na história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 99).

Assim sendo, o Documento Curricular Referencial de Serrolândia/Secretaria Municipal de Educação (DCRMS, 2020) permitiu que os jogos fossem adaptados em conformidade com suas orientações para abordar temáticas relacionadas ao conceito de lugar, dando ênfase ao espaço de vivência dos estudantes da EJA, do COMAGS em Serrolândia-BA. Além do mais, esse documento possibilitou compreender como o ensino da modalidade EJA está sendo orientado, no âmbito do currículo da Geografia Escolar, concebendo a importância da linguagem lúdica dos jogos para abordar o conceito de lugar para a compreensão do espaço geográfico.

Sobre as vantagens de recorrer aos documentos, Ludke e André (2020), apoiadas em outros estudos, afirmam que:

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação

⁴ Este termo envolve dois importantes conceitos: Educação Geográfica e Aprendizagem Significativa. Eles serão discutidos de maneira mais detalhadas no segundo capítulo, na seção 2.2, intitulada “Educação Geográfica: por uma aprendizagem significativa”.

contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

Então, a partir do exposto, do que colocam Ludke e André (2020), a consulta ao Documento Curricular Referencial de Serrolândia/Secretaria Municipal de Educação (DCRMS, 2020) foi imprescindível para discutir a importância dos aspectos do lugar, das identidades e especificidades do município onde residem os estudantes, evidenciada neste documento, bem como nas adequações de alguns jogos para torná-los recursos metodológicos e dispositivos didático-pedagógicos para ensinar e aprender o conceito geográfico de lugar a esta respectiva modalidade de ensino.

Segundo Florentino (2016, p. 38), “[...] para a elaboração de um material didático, é de extrema importância a leitura e a análise do currículo-base de ensino”. A partir do que orientam este documento – Documento Curricular Referencial de Serrolândia/Secretaria Municipal de Educação (DCRMS, 2020) –, junto com a professora de Geografia, nos momentos de Atividade Complementares (AC) do COMAGS, dei início às adaptações dos jogos, com regras conhecidas pelos estudantes. Vale salientar que os jogos comerciais⁵ que foram selecionados e adaptados neste estudo são analógicos, porque são mais acessíveis e, posteriormente, poderão ser utilizados pela rede pública de ensino. Contudo, torna-se pertinente mencionar que os jogos digitais também são concebidos como dispositivos didáticos que potencializam o ensino e a abordagem de conteúdos, conceitos e temas na escola, mas não são objetos deste estudo.

Esta estratégia – escolha por jogos analógicos – como metodologia ativa, via de regra, é utilizada para facilitar o uso e a compreensão da dinâmica dos jogos amplamente conhecidos, bem como otimizar o tempo das aulas que, na maioria das vezes, precisa ser levada em consideração.

Sobre a adaptação dos jogos, Retondar (2013, p. 66) afirma que “a tradição da forma de ser de muitos jogos é o que lhes confere identidade e valor histórico-cultural. Mas, por outro lado, isto não inviabiliza a sua apropriação por parte dos jogadores de criarem formas novas de se relacionarem com ele”. Este procedimento não anula a relevância social de alguns jogos e, ao mesmo tempo, aproxima o jogador de uma linguagem familiar a partir de regras conhecidas.

⁵ Os jogos adaptados foram dois: dominó e trilha, os quais serão apresentados na seção do capítulo “Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar por meio dos jogos na EJA”.

Os jogos foram adaptados com a ajuda de software *Corel Draw* que possibilitou a edição de imagens e mapa do município de Serrolândia, do lugar dos estudantes. O designer das peças e tabuleiro foram adesivadas em MDF: (*Medium Density Fiberboard*, que significa placa de fibra de média densidade). As cartas foram impressas em papel e plastificadas para que tenham melhor durabilidade. No entanto, é possível que este material seja disponibilizado em materiais simples, de baixo custo, para que os professores se sintam encorajados a produzirem outros exemplares, a fim de que os docentes tenham recursos metodológicos que os auxiliem na mediação do conhecimento geográfico.

Vale ressaltar a importância da reutilização de objetos na produção dos jogos, tendo em vista uma preocupação com o meio ambiente. Dessa forma, coloca-se em prática o que é discutido na Educação Ambiental, no sentido de conservar os elementos naturais existentes no lugar em que vivemos, pois:

Produzir materiais didáticos possibilita pensar no desenvolvimento de estratégias de intervenção e mediação de atividades que construam uma atitude reflexiva por meio da construção de jogos para recontextualizar os conteúdos desenvolvidos, bem como, outras habilidades, para estudo de fatos e fenômenos que acontecem na sociedade e no espaço onde os estudantes estão inseridos. Sendo, a importância de pensar o docente como autor da sua produção, para que ele consiga compreender a organização da aula e assim, promovendo o conhecimento de formas significativas e sabendo produzir diferentes materiais didáticos ligados à disciplina de Geografia (SACRAMENTO, 2017, p. 221).

Assim, acreditamos que os jogos, futuramente, possam estimular nos estudantes o fascínio pelo imagético, pelo novo, tornando o que era difícil de ser compreendido em algo prazeroso de ser assimilado e relacionado à sua realidade, independentemente da idade dos sujeitos e, com isso, a aprendizagem significativa se faz por meio da participação coletiva e, também, do ato de jogar.

Após essa abordagem, centrou-se na adaptação dos jogos que os estudantes têm conhecimento, os quais foram utilizados nas aulas de Geografia da EJA do COMAGS abordando conteúdos, conceitos e temáticas relacionadas ao lugar.

Posteriormente foi aplicado um segundo questionário com os estudantes das quatro turmas onde foram usados os jogos com o intuito de verificar se estes recursos contribuíram para o aprendizado e, com a sua utilização, o que melhorou nas aulas de Geografia, e se os conteúdos geográficos vinculados ao conceito de lugar ficaram mais compreensíveis articulando com o cotidiano.

Ademais, a professora de Geografia responsável pelas turmas, foi indagada, por meio de entrevista semiestruturada, como os jogos contribuíram com a sua prática docente e se durante a utilização deles houve alguma mudança significativa nas atitudes ou na participação dos estudantes durante as aulas, bem como foi questionado se os jogos contribuíram com mediação do conhecimento acerca do conteúdo a partir do conceito de lugar.

Desse modo, este estudo tem uma relevância acadêmica e social porque possibilitará ampliação da abordagem sobre o uso de jogos na Educação Geográfica, permitindo que professores, leitores, representantes de secretarias de educação e outros interessados na discussão tenham acesso às sugestões metodológicas que poderão facilitar/direcionar/ressignificar o fazer docente a partir da utilização destes recursos para ensinar e aprender conceitos basilares da Geografia escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 4 – Estudantes da EJA jogando



Fonte: Arquivo pessoal do autor.
Figura no estilo Cartoon, editada no aplicativo Cômica.
Adelvan Santos (2023).

3 JOGOS: UMA IMPORTANTE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Esta seção textual está dividida em três subseções. A primeira, intitulada *Jogos: artefatos culturais*, aborda sobre os jogos na história da humanidade, sua importância para as diversas culturas, as concepções e as contribuições filosóficas que refletem sobre a gênese destes artefatos e sua conceituação. Ademais, são abordadas as suas principais características, a saber: a voluntariedade, a relação espaço e tempo, as regras e a evasão da vida comum.

Neste transcurso são apresentados alguns jogos de tabuleiros que serviram para fins recreativos e com possibilidades pedagógicas ancorados em dinâmicas territoriais que serviram de simulacro da vida real, representando os espaços da guerra na antiguidade, além de algumas perspectivas contemporâneas a respeito da elaboração destes dispositivos nos novos moldes industriais.

A segunda subseção, *Educação Geográfica: por uma aprendizagem significativa*, diz respeito aos objetivos do ensino da Geografia enquanto conteúdo escolar e suas contribuições na formação dos sujeitos de modo a fazer leituras significativas da realidade que o cerca, compreendendo os fenômenos que emergem no espaço geográfico para que nele saibam agir de modo crítico e consciente em seu cotidiano. Para esta reflexão são apresentados alguns elementos que norteiam o ensino da Geografia para uma aprendizagem significativa, sendo estes: o quê, para quê, para quem e o como. Por fim, são apontadas algumas formulações teóricas sobre o uso das diversas linguagens no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar.

A terceira subseção, tendo como título *A linguagem dos jogos na Educação Geográfica*, apresenta as contribuições da linguagem lúdica dos jogos no âmbito educacional, sobretudo para o ensino da Geografia, tendo em vista que estes dispositivos simulam a realidade em micro espaços, em escala reduzida, mas que provoca a reflexão sobre vultuosas dinâmicas do espaço geográfico e suas contradições, ao mesmo tempo que desperta o prazer dos estudantes em desafiar a si a aos outros promovendo a socialização e aprendizagens significativas de processos espaciais que emergem em seus espaços vividos.

3.1 JOGOS: ARTEFATOS CULTURAIS

Encontramos o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual (HUIZINGA, 2019, p. 5).

A epígrafe que abre esta seção textual afirma que a ludicidade sempre esteve presente nas culturas humanas, “não é possível contar a história da humanidade sem falar em seus jogos e em seus diversos significados que foram sendo assumidos ao longo dos tempos” (RETONDAR, 2013, p. 35), pois os jogos e o ato de jogar são essenciais no desenvolvimento da cultura humana, constituindo-se como um conjunto de ações voluntárias em um tempo e espaço determinado que provocam o bem-estar, a recreação e o fascínio pela competição. No entanto, estabelecer uma cronologia deste artefato não é tarefa fácil, tendo em vista que não há informações precisas sobre o seu surgimento e sobre a sua definição conceitual.

O que a bibliografia apresenta são alguns registros históricos eternizados em pinturas rupestres, em esfinges e alguns exemplares garimpados em pesquisas arqueológicas que dão pistas sobre a sua gênese. Estes testemunhos rupestres revelam que a atividade de jogar esteve presente em diferentes culturas e territórios, bem como em diversas classes sociais, costumes, práticas religiosas e educacionais, permitindo a socialização dos grupos, independentemente da idade dos sujeitos envolvidos.

Retondar (2013, p. 15) diz que “[...] na história da filosofia, podemos situar o jogo como um tema que foi pouco discutido de maneira detalhada pelos grandes filósofos”. Não obstante, o autor acrescenta que no livro *Paideia - A formação do homem grego*, de Werner Jaeger (1995), há registros de jogos como fator contribuinte na educação familiar da sociedade grega clássica, visando a preparação do homem grego para a vida adulta.

Retondar (2013) apresenta três concepções históricas do pensamento filosófico com relação aos jogos. O primeiro diz respeito aos propósitos éticos da moral cristã, tendo como influência as concepções de Santo Tomás de Aquino no livro *Suma Teológica*. Nesta obra, Retondar (2013, p. 15) diz que “[...] o jogo se torna uma ocupação perigosa para a vida cristã, na medida em que pode desvirtuar o comportamento do indivíduo devido o seu caráter absorvente e envolvente”. Neste

sentido, o homem cometido pela fé, ao se fascinar com a ludicidade e o caráter competitivo dos jogos, poderia perder a sua trajetória em direção a uma vida santa, livre do pecado e das ocupações mundanas.

A segunda perspectiva filosófica está relacionada com a epistemologia dos jogos, pois eles são “[...] como um componente de uma lógica própria de se pensar e de se produzir conhecimentos sobre a vida e sobre o mundo” (RETONDAR, 2013, p. 16). Esta concepção se ocupa em abordar as estratégias e as racionalidades em diversas ocasiões do cotidiano, tendo como fundamento principal a lógica matemática, pois:

[...] a partir dos jogos de acaso, faz nascer um ramo da Matemática que é a teoria das probabilidades. Além da presença do indeterminado nessa classificação dos jogos, há também a presença da engenhosidade humana em lidar com o indefinido, com o imponderável da vida (RETONDAR, 2013, p. 16).

Esta ideia ganha força nas teorias das ciências econômicas em um mundo cercado de dualidades entre mercado e investidores. No livro *Teoria dos Jogos: crenças, desejos e escolhas*, de Duilio Bêrni e Brena Fernandes (2014, p. 16), os autores apresentam três componentes definidores desta dialética entre ganhar e perder no mundo dos negócios, a saber: “Agentes (jogadores), ação (estratégias de cada jogador) e recompensas (benéficos atribuível a cada jogador por adotar determinado curso de ação combinado com a ação do outro jogador ou dos demais jogadores)”. Dessa forma, cada ação, cada raciocínio lógico, gera uma reação que define se há ou não a esperada recompensa (o lucro), a vitória dentro de um tempo e espaço definido por relações sociais e econômicas, mas que nos remete a outras esferas da vida em sociedade recheadas de conflitos.

A terceira concepção histórica que surgiu no início no século XVIII diz respeito a uma perspectiva estética e pedagógica baseado na obra: *A educação estética do homem numa série de cartas*, de Friedrich Schiller. Para Moreira (2007), o homem é concebido como um ser movido por dualidades, por opostos: de um lado a racionalidade, do outro a sensibilidade; o corpo e a mente; o objetivo e o subjetivo. Em meio a estas discrepâncias, Schiller acredita na possibilidade de que os opostos do ser se estabeleçam em união, convergindo na totalidade do homem, por meio do “[...] impulso lúdico que permeia a analogia entre razão tida como impulso formal e a sensibilidade tida como impulso sensível” (MOREIRA, 2007, p. 160), pois esta

ludicidade está intrínseca a uma pedagogia que valoriza o belo, as artes e sem dúvida os jogos.

Assim, complementa Retondar (2013):

[...] o homem joga, e joga porque, assim, fazendo, consegue harmonizar os impulsos sensíveis com os impulsos inteligíveis, isto é, concilia os sentimentos mais viscerais com as prerrogativas sociais, com as normas, com a razão de ser do mundo sem provocar nenhuma sobrevalorização de um impulso em detrimento de outro. (RETONDAR, 2013, p. 16)

A partir do exposto, é possível afirmar que os jogos revelam as subjetividades humanas, pois, ao jogar, o indivíduo realiza uma fuga da realidade, imergindo no simulacro do jogo, no mundo do faz de conta, ao mesmo tempo em que se desprende das pressões sociais e julgamentos morais que estão fora do tempo e espaço da partida.

Um dos maiores colaboradores das teorias dos jogos, com certeza, foi o filósofo holandês Johan Huizinga (2019) com o livro: *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Publicado inicialmente no ano de 1938, o livro difundiu-se pelo globo em diversos idiomas e territórios, apresentando importantes contribuições filosóficas e universais acerca do conceito de jogo e do seu caráter polissêmico.

Para Huizinga (2019, p. 1), “[...] o jogo é mais antigo do que a cultura, pois mesmo em suas definições menos rigorosas o conceito de cultura sempre pressupõe a sociedade humana; mas, os animais⁶ não esperaram que os homens lhes ensinassem a atividade lúdica”. Nesta afirmação, interessa ao autor expor a ideia do jogo como um conjunto de atitudes que esvazia-se da vida cotidiana, imprimindo um comportamento lúdico através do brincar, do faz de conta, que perparssa as ações do homem, conferindo aos animais a arte de jogar.

Huizinga (2019) disserta que o universo do jogo está além da racionalidade manifestada na vida humana, nele há um sentido que ultrapassa as praxes físicas ou biológicas do ser. Desse modo, “[...] no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2013, p. 2), pois este significado não está necessariamente ligado à materialidade, mas o eleva aos sentidos das paixões, dos desejos, dos delírios manifestados, a exemplo de uma multidão que torce pelo seu

⁶ Segundo o autor, os cachorrinhos convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitando a regra que o proíbe morderem, pelo menos com violência, a orelha do próximo (HUIZINGA, 2019, p. 1).

time do coração ou por um jogador de xadrez que se deixa absorver por inteiro no simulacro do jogo.

Huizinga (2019) diz que historicamente as teorias dos jogos não deram conta da sua totalidade, algumas delas reiteram que estes artefatos preparam o jovem para a vida adulta, outra se esforça em estabelecer os jogos a partir dos impulsos inatos à competição ou como um exercício de autocontrole, mas que, de fato, não contemplam, unem ou esgotam as suas inúmeras definições, estabelecendo a estes e aos seus jogadores, algumas acepções preliminares, ou parciais. Em sua formulação, o autor aborda a seguinte conceituação:

Uma atividade ou **ocupação voluntária**, exercida dentro de certos e determinados **limites de tempo e de espaço**, segundo **regras** livremente consentida, 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 cotidiana'** (HUIZINGA, 2019, p. 35-36, grifo meu).

Os grifos que foram apresentados na conceituação de jogo dada por Huizinga (2019) permitem identificar as quatro principais características formais do jogo: a volutarietàade; a relação espaço e tempo; as regras; e a evasão da vida comum. Estas serão apresentadas a partir das definições de Huizinga (2019) e de Retondar (2013) que fizeram um esforço de compreender como estas definições se dão na prática do jogar.

A primeira delas é a volutarietàade, a liberdade de quem se propõe a jogar, quem o faz, faz porque é livre para fazê-lo, “[...] sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso de um processo natural” (HUIZINGA, 2019, p. 9). Então, é preciso que o jogador decida querer jogar, que se envolva no universo imaginário do jogo para que de fato esteja jogando, do contrário estará apenas exercendo uma ação determinada por terceiros ou ocasiões que possam pressioná-lo a exercer tal atividade.

Pois podemos ter determinadas situações em que o indivíduo é coagido ou pressionado a ‘jogar’ um determinado jogo e aí o que ocorre é que ele entra no jogo que lhe é conveniente, mas a sua volutarietàade ainda não foi manifestada; somente na medida em que a atividade vai se desenrolando é que ele, enquanto sujeito de sua ação, deverá decidir se quer de fato continuar a jogar ou não (RETONDAR, 2013, p. 180).

É necessário que o jogo seduza, que seja atraente para que haja, de fato, o

desejo do participante em imergir no simulacro que estão representados nestes artefatos. Esta liberdade nos remete aos impulsos e aos anseios da vida cotidiana, parte da autonomia dos indivíduos em tomar decisões, trilhando caminhos nesta ou em outras direções.

Huizinga (2019) faz uma provocação quando ele compara a criança que brinca e que sente o desejo nato pelo faz de conta, em jogar, com o sujeito adulto que poderia facilmente dispensar um jogo por achá-lo supérfluo. De fato, o jogo para os adultos é uma ação que só se torna voluntária ao passo que ele sinta o desejo em querer usar o seu tempo livre, ou seja, fora das atividades comuns do dia a dia para exercer uma atividade para o seu deleite. O jogo “[...] só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (HUIZINGA, 2019, p. 9), a menos que jogar seja para este sujeito uma ocupação formal, mas isso alteraria a ideia de liberdade.

Ao abordar as questões que envolvem o tempo que o adulto se permite jogar, via de regra, para a sua recreação, podemos apresentar a segunda característica formal: a relação espaçotemporal, pois “[...] o jogo distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa [...]” (HUIZINGA, 2013, p. 11). O tempo e o espaço do jogo se caracterizam como o lugar sagrado do lúdico, onde as ações, os movimentos, as regras, as associações e os conflitos entre oponentes acontecem dentro de um espaço delimitado da arena, do tabuleiro, da mesa de jantar, do terreno baldil que se transformam em “[...] mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial” (HUIZINGA, 2013, p.12) que envolvem os grupos sociais de diferentes gêneros e idades.

Assim, o espaço onde acontece o jogo de bolinhas de gude, o jogo de cartas, o jogo de tabuleiro e todos os demais jogos possíveis, para que estes se instaurem enquanto espaços de e do jogo, têm que ser significado como tal pelos jogadores. Ou seja, ao desenhar o triângulo, ao arrumar a mesa para o carteador, ao definir o espaço do jogo de tabuleiro, o que era mero espaço físico e com um sentido funcional e utilitário no plano do cotidiano passa a ser significado pelos jogadores como lugar mágico onde as emoções, a imaginação e a produção de desejos e dos sonhos serão acolhidos sem qualquer tipo de preconceito ou pudor. No espaço do jogo, o universo mágico do ‘faz de conta’ permite a exposição por parte dos indivíduos de sentimentos e desejos profundos que não seriam facilmente demonstrados, externados, que não no espaço imaginário do jogo (RETONDAR, 2013, p. 28).

Dentro deste espaço e tempo, alguns valores morais e sentimentos emergem naturalmente, a exemplo da cooperação, autoestima, amizade, tensão, medo do

fracção e alegria da vitória, sobretudo, o respeito às normas do jogo. Chegamos, então, à terceira e talvez a mais singular das características formais dos jogos que são as regras, elas que criam ordens e são ordens naquele espaço e tempo do jogar. “Essas regras são fator de grande importância para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito” (HUIZINGA, 2019, p.13), pois infringi-las significa o fim do jogo, já que elas são absolutas e não permitem discussão, visto que é um acordo, um contrato entre jogadores.

As regras se configuram ao convívio em sociedade, às relações que são estabelecidas na família, no trabalho, na escola e nos diversos espaços de convivência que são regidos por regras morais e culturais de um determinado povo. Não existe sociedade sem regras. “Se pudéssemos imaginar um conjunto de indivíduos vivendo à mercê de suas necessidades imediatas e instintivas o tempo todo, certamente estaríamos nos referindo à vida bárbara e não à vida em sociedade” (RETONDAR, 2013, p. 22). As regras são cercadas de tensão, e esta apreensão é o fio condutor que perpassa nas tomadas de decisões, das estratégias e de como agir para vencer determinado oponente, pois:

O jogo assume o papel de disciplinador dos comportamentos. Mas temos que ter muita clareza que a disciplina proposta pelo jogo está fundada no solo da autoridade e não do autoritarismo, ou seja, a autoridade pressupõe o acordo e o consentimento do grupo da importância de internalizar determinados comportamentos e regras pelo fato de reconhecerem a relevância destes para si e para a vida coletiva. Trata-se de uma aceitação consciente de dever ser e não de uma aceitação fundada no medo e na submissão, como ocorre nos processos autoritários (RETONDAR, 2013, p. 62).

Neste ambiente, a figura de quem abandona o jogo é tida como o desmancha prazeres, o covarde que perde em partes a credibilidade dentro do acordo firmado entre jogadores. Há também quem quebra as regras e finge estar jogando seriamente, este se torna o trapaceiro. O curioso é que quem permanece no jogo tem uma menor pré-disposição para perdoar o desmancha prazeres por entender que ao retirar-se do jogo destrói o mundo mágico. Já o trapaceiro, por vezes, permanece buscando alternativas para ter êxito nas suas trapaças, afirma Huizinga (2019). Estas relações acontecem no palco das evasões da vida real que circundam o universo dos jogos.

A quarta característica formal do jogo, proposta pelo autor, diz que:

O jogo não é vida 'corrente' nem vida 'real', pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está 'só fazendo de conta' ou 'só brincando' (HUIZINGA, 2019, p. 10).

No entanto, o faz de conta não deixa de ser sério, uma criança que brinca, que joga, se permite viver aqueles momentos como se, de fato, fizessem parte da realidade, os brinquedos “ganham vida”, os personagens do jogo “morrem” vão para a “prisão”, avançam e retrocedem no mundo da fantasia.

O fato de 'só fazer de conta' no jogo não impede de modo algum que ele se processe com maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente tiram todo o significado da palavra 'só' da frase (HUIZINGA, 2019, p. 10).

Mais do que isso, o faz de conta representa a realidade dentro da magia, isto é, “[...] o jogo também é uma forma de imitação da realidade, pois quem joga, joga sempre dentro de um lugar social determinado, em um contexto cultural e social demarcado” (RETONDAR, 2013, p. 21-22), representando a vida em diversos contextos e espaços, seja na infância ou na fase adulta.

A ideia da evasão da vida real como fuga, como mecanismo compensador de uma realidade estressante, brutalizante e entediante, é um dos argumentos muito fortes que justificam a importância do jogo na vida das pessoas. A fuga da realidade é uma necessidade humana que possibilita o alívio do 'peso' da vida, para que o indivíduo retorne a ela mais aliviado, mais calmo e apaziguado com suas dificuldades. O Jogo nesse caso assume então o valor utilitário de contemplação da natureza humana biologicamente determinada. Da mesma forma que ocorre quando a sua utilização por parte do trabalhador sedentário nos finais de semana, já que, em última instância, o desejo de jogar advém de maneira predominante de sua preocupação de contemplar e de compensar as horas em que passa trabalhando (RETONDAR, 2013, p. 82-83).

Sejam nas lutas, jogos de cartas, com bolinhas de gude, tabuleiros, e em outras diversas formas de jogar, os jogos instigam os jogadores a duelarem entre si em busca de algum tipo de reconhecimento de sua superioridade, garantindo-lhes honra e virtudes dentro de uma competição em um determinado espaço e tempo. Dessa forma, “[...] a competição serve para se dar provas de superioridade” (HUIZINGA, 2019, p. 81) dando ao vitorioso o prazer de sentir-se elogiado, homenagiado por suas qualidades.

A essência do lúdico está contida na frase 'há alguma coisa em jogo'. Mas esse 'alguma coisa' não é o resultado material do jogo, nem o mero fato da

bola estar no buraco, mas o fato ideal de ter acertado ou de o jogo ter sido satisfatoriamente concluído. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. O sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores, embora esta não seja essencial para o prazer. Uma pessoa que 'faz' uma paciência sente um duplo prazer quando alguém está assistindo, mas sente prazer mesmo sem isso. Em todos os jogos, é muito importante que o jogador possa gabar-se para os outros de seus êxitos (HUIZINGA, 2019, p. 64).

Dada a importância dos jogos para a cultura humana, faz-se necessário apresentar aqui alguns jogos, especificamente jogos de tabuleiro, mesmo que de forma incipiente por conta do número reduzido de informações bibliográficas acerca destes artefatos, mas que tiveram um papel importante na socialização dos sujeitos nas diversas sociedades.

Alguns teóricos apresentam pistas de que o surgimento dos jogos de tabuleiro possa ter acontecido antes mesmo aos registros históricos e bibliográficos. Com base nas ideias de Murray (1952), o autor Diogo Lopes (2013, p. 36), interessado em revelar a origem dos jogos de tabuleiro, afirma que:

Ao estudarmos aspectos culturais das civilizações antigas, verificamos que as atividades de recreio eram comuns no cotidiano dos indivíduos, retratando momentos lúdicos proporcionados por jogos de tabuleiros. Estes artefactos surgiram numa época bastante remota, muito provavelmente ainda antes da ocorrência de registros escritos. Contudo, a natureza lúdica dos jogos, não lhes conferiu a importância necessária para que fossem preservados para a posteridade (LOPES, 2013, p. 36).

Segundo Lopes (2013), os primeiros registros de jogos de tabuleiro ocorreram no Egito e, também, na Babilônia. Posteriormente, exemplares semelhantes foram descobertos na Palestina e na Síria, demonstrando que diferentes povos tinham interesses por estes artefatos e que os compartilhavam em diferentes fronteiras. O autor acrescenta que a primeira exposição do jogo mais antigo⁷ já encontrado aconteceu no *King's College* em Londres (renomada Universidade Pública de Londres), no ano de 1909. O tabuleiro contém 18cm de comprimento por 7cm de largura, sua base é representada por 3 por 6 quadrados, onde os jogadores precisam atravessar às 11 peças encontradas no jogo (um tipo de personagem em formato de cone), assegura Lopes (2013).

Demonstrando que estes jogos faziam parte da cultura egípcia na antiguidade, algumas representações desses exemplares foram encontradas em

⁷ Este jogo de tabuleiro pertence ao período pré-dinástico, o que significa que data cerca de 1000 anos relativamente ao segundo registo encontrado de jogos de tabuleiro (LOPES, 2013, p. 36)

pinturas de algumas paredes de templos, sepulturas e demais construções referentes à Quinta Dinastia⁸, a exemplo da pintura da tumba da Rainha Nefertari do Egito (Figura 5), destaca Lopes, (2013). E, ainda segundo ele, as pinturas Egípcias representam com detalhes a vida do seu povo, sobretudo, a dos faraós e das rainhas que passaram por diferentes dinastias, essas pinturas são carregadas de simbologias que dão pistas sobre os seus hábitos e costumes, revelando as suas práticas lúdicas, conseqüentemente o uso dos seus jogos para possíveis recreações.

Figura 5 – Pintura da tumba da rainha Nefertari do Egito (1295–1255 B.C)



Fonte: Lopes (2013, p. 37).

Um dos primeiros jogos identificados e que foi bastante difundido na cultura egípcia devido à alta frequência em que foram encontrados diferentes exemplares destes artefatos no território dos faraós, foi o *Senet* (Figura 6), jogo produzido com diferentes materiais, como a madeira, rochas e o barro, o que demonstra que era bastante popular nas diferentes classes sociais, assegura Lopes (2013).

⁸ A Quinta Dinastia ocorreu aproximadamente entre as datas de 2494 e 2345 a.C (LOPES, 2013, p. 37)

Ao analisarmos a **Figura 6**, podemos perceber que há semelhanças entre o jogo que está sendo jogado com o que foi caracterizado anteriormente e, também, com o jogo *Senet*, diferenciando apenas no número de espaços para jogadas e o formato das peças, o que denota que as adaptações e as reelaborações dos jogos não são privilégio da contemporaneidade e que as formas de jogar vão se modificando ao longo do tempo e a partir dos interesses de quem joga.

Figura 6 – Jogo *Senet*



Fonte: Lopes (2013, p. 37).

As regras originais do jogo *Senet* ainda não foram totalmente esclarecidas pela literatura. No entanto, ao observar a base onde as peças se movimentam, pode-se perceber que são trinta casas representadas por diferentes hieróglifos, símbolos das culturas egípcias, que possivelmente caracterizam fases, obstáculos, penalidades na trama do simulacro do jogo, ao passo que o objetivo é percorrer todo o trajeto e retirar todas as peças que são correspondentes ao seu time antes do seu adversário.

O território é frequentemente colocado em disputa nos jogos de tabuleiros, mesmo os exemplares mais longínquos, é na base desses jogos que a fração de um determinado espaço é representada por limites e fronteiras a qual precisam ser ocupadas para que se obtenham êxitos e conseqüentemente a vitória no jogo.

Lopes (2013) nos apresenta o GO, um dos jogos mais antigo e intelectualmente complexo que teve origem na China, cujo objetivo era a “[...] captura máxima de território, através da colocação das peças, como podem ser capturadas, não por movimento, mas por cerco. No final do jogo contam-se os pontos para ver quem ocupou mais territórios e declara-se o vencedor” (LOPES, 2013, p. 47) e, dessa forma, é preciso fazer um esforço estratégico para que a sua peça não fique presa, “sufocada” no território adversário.

Nas imagens a seguir (**Figuras 7 e 8**), podemos observar como a dinâmica de controle do território acontece no jogo GO. O jogo é dividido em peças pretas e brancas, cada jogador distribui de forma estratégica as suas peças nos encruamentos da base do tabuleiro com a cor previamente escolhida e, uma vez colocada, não pode ser retirada, a menos que o seu oponente o cerque, não lhe permitindo espaço para deslocamento, para formar novas coalisões de peças semelhantes traçando fronteiras.

Dessa forma, o adversário retira a peça que foi impedida de delimitar a fronteira, ou seja, nenhuma peça pode ser colocada em um cruzamento onde não tenha liberdade. Vence quem somar o maior número de territórios delimitados.

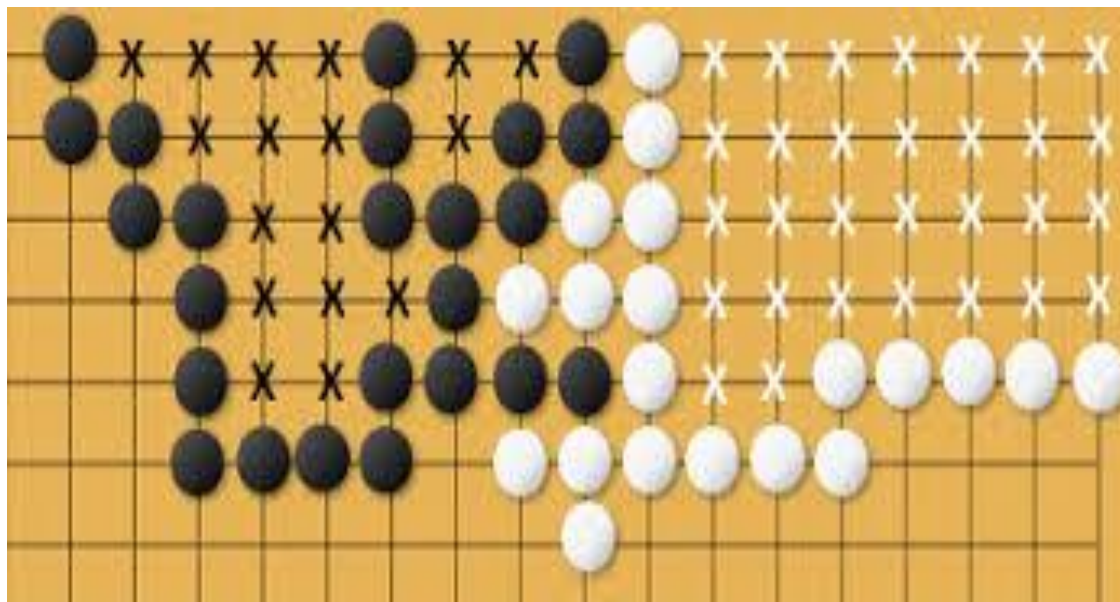
Figura 7 – Partida do Jogo GO



Fonte: Google imagens, 2021.

A **Figura 8** exemplifica a vitória do jogador representado pelas peças de cor branca por somar trinta espaços territoriais com a marcação X, cercando o seu território de tal maneira que o oponente não pode invadir, contra 17 frações do espaço ocupado pelas peças pretas do seu oponente.

Figura 8 – Soma do número de territórios ocupados.



Fonte: Google imagens, 2021.

As relações territoriais representadas nos tabuleiros ganham força nos jogos que envolvem estratégias relacionadas à guerra. A guerra, em termos lúdicos, simboliza a capacidade de demonstrar força mediante o combate entre opostos por algo que está em jogo, pois “[...] dá-se início à guerra a fim de se obter uma decisão de valor sagrado, pela prova da vitória ou da derrota” (HUIZINGA, 2019, p. 120). Historicamente, o jogo de Xadrez foi inspirado nas estratégias de guerra, “[...] sendo a versão moderna de jogos de tabuleiro que já existiam na Índia no século VI, como o *chaturanga*”⁹ (ALVES, 2018, p. 14). Nele, dois exércitos se enfrentam frente a frente, em uma disputa por território em um espaço limitado do tabuleiro recorrendo a capacidade estratégica para vencer o oponente.

O jogo de xadrez é composto por um tabuleiro e dezesseis peças, sendo um rei, uma rainha, dois bispos, dois cavalos, duas torres e oito peões, uma representação da sociedade monárquica. Cada peça/representação tem formas

⁹ Para Alves (2018, p. 14), o *Chaturanga* pode ser traduzido como “quatro divisões militares”, em referência às quatro divisões dos exércitos indianos do período do século VI: infantaria, cavalaria, ‘elefantaria’ e carros de guerra (cujos correspondentes modernos seriam os peões, cavalos, bispos e torres, respectivamente).

próprias para se movimentar de acordo com as regras estabelecidas, conforme descrição no quadro 1.

Quadro 1 – Regras estabelecidas de acordo com cada peça do jogo de Xadrez

REI	Move-se em todas as direções, uma casa por jogada, para frente ou para trás. Pode capturar qualquer peça, não pode pular peças e não pode ir para uma casa ocupada por outra peça da mesma cor.
RAINHA	Move-se para qualquer casa em todas as direções, quantas casas quiser, para frente ou para trás. Pode capturar qualquer peça, não pode pular peças e não pode ir para uma casa ocupada por outra peça da mesma cor. É considerada a peça mais poderosa pelas possibilidades de movimentação.
BISPO	Seu movimento é apenas na diagonal que tem as casas na mesma cor da sua, para frente ou para trás. Pode capturar qualquer peça. Não pode pular peças e não pode ir para uma casa ocupada por outra peça da mesma cor.
CAVALO	É a peça que tem movimentação diferente das demais. Seu movimento se dá em forma de “L”, ou seja, duas casas para frente ou para trás, para direita ou para a esquerda e uma casa para a outra coluna. Pode capturar qualquer peça. É a única peça que pode pular outras, não pode ir para uma casa ocupada por outra peça da mesma cor. Um cavalo, quando sai de uma casa branca, vai para uma casa preta e vice-versa.
TORRE	Anda para frente ou para trás em linha reta, quantas casas quiser, não anda na diagonal. Pode capturar qualquer peça. Não pode pular peças e não pode ir para uma casa ocupada por outra peça da mesma cor.
PEÃO	Anda uma casa para frente, sempre em linha reta e na mesma coluna. Somente na primeira jogada pode andar uma ou duas casas. Nunca pode andar para trás. O peão captura na diagonal.

Fonte: Adaptado de Nascimento (2011, p. 41).

O seu poder de fascinação fez com que o jogo de xadrez se fixasse culturalmente em inúmeras partes do mundo, sendo utilizado por diversas gerações. Ao analisar a obra de Afonso X¹⁰, o *Libro de los Juegos* (1283), Lopes (2013) disserta que o Xadrez (Figura 9) teve um papel de destaque nos escritos do autor,

¹⁰ Para Lopes (2013), Afonso X, era o codnome do Sábio, Rei de Castela e León entre 1252 até 1284. Ainda segundo este autor, o Rei fez várias contribuições para a cultura, tal como a primeira reforma ortográfica do castelhano e a criação de uma escola de tradutores situada em Toledo.

dedicando um capítulo para caracterizar o jogo a partir do seu cunho estratégico, como um artefato que necessita de um maior esforço cognitivo, diferentemente dos jogos que dependem exclusivamente da sorte. Lopes (2013) afirma que Afonso X apresenta como as peças e o tabuleiro se relacionam, como ataques e defesas minuciosamente calculados para que não ocorram falhas, como também a respeito das vantagens do jogo por se tratar de um tabuleiro cabível de utilização em diferentes espaços sem a necessidade de grandes esforços físicos por diferentes gêneros e idades.

Figura 9 – Ilustração sobre o jogo de Xadrez do “*Libro de los Juegos*” de Alfonso X el Sabio



Fonte: Lopes (2013, p. 52).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o Xadrez teve o seu legado reconhecido nas teorias dos jogos, apontando Afonso X como o mais nobre de todos os jogos, devido ao seu caráter lúdico que nos remete a uma das formas mais primitivas de jogar, a guerra, pois as culturas têm em suas fases primitivas a aptidão

ao combate armado sendo representada nas formas e no ambiente do jogo (LOPES, 2013).

Assim, “essa reunião sob uma mesma categoria lúdica acontecia, pois a ideia que percorria até os combates mais mortíferos, era a de uma luta com a sorte limitada por certas regras” (ALVES, 2018, p. 13). No entanto, por se tratar de um cenário vazio, livre de obstáculos, o xadrez apresentava algumas limitações de ordem operacionais e pedagógicas que pudessem contribuir para a apreciação de táticas de guerra que demonstrassem, de fato, o território da luta armada, o campo de batalha. Dessa forma, os exércitos:

Enfrentavam problemas em simular ações táticas e a movimentação de tropas inteiras; ou seja, ainda que fosse possível visualizar a movimentação geral de um exército, eram perdidas as possíveis vantagens ou desvantagens propiciadas por características físicas de um determinado lugar lidavam com o espaço estratégico, mas não com o espaço tático. (ALVES, 2018, p. 13).

Diante dessa complexidade, no século XIX, alguns destes artefatos foram aperfeiçoados originando modernos jogos de simulação. Em 1812, o tenente prussiano Georg Von Reiszitz desenvolveu o jogo de guerra *Kriegsspiel* com o objetivo de ampliar as potencialidades dos jogos que se baseavam exclusivamente nas peças do xadrez e neste jogo, novas informações foram acrescentadas de modo a reproduzir diferentes territórios, lugares e paisagens, dando “vida” ao simulacro do jogo. Ainda sobre esta questão, Alves (2018) destaca que:

Cartas aos elementos do jogo, que indicavam como as peças deveriam ser coletadas e dispostas sobre o tabuleiro; além do uso de dados, para definir o poder de fogo das unidades de batalha, e uma variedade de peças móveis quadradas que representavam diferentes tipos de espaço (como campos, rios, montanhas etc.), que compunham o espaço de ação do jogo. Assim, a distinção entre os espaços estratégico e tático passou a ser tratada como diferentes níveis de abstração da mecânica, sendo ambos baseados na combinação de elementos do jogo (ALVES, 2018, p. 15).

Segundo Alves (2018), Georg Von Reiszitz ampliou as possibilidades pedagógicas ao inserir componentes do espaço geográfico que permitiram as tropas do seu exército compreenderem aspectos que envolvem as vicissitudes dos campos de guerra por meio do jogo de *Kriegsspiel* (Figura 10). Este jogo é composto por um móvel de madeira com diversas gavetas onde são guardadas as cartas, o livro de regras com 60 páginas e alguns regimentos que subsidiam as táticas de guerra dentro e fora do simulacro do jogo, além do tabuleiro na parte superior representado

um território (ALVES, 2018). A composição das peças dá sentido ao que se pretende simbolizar em um espaço e tempo definido por regras, representando a realidade dentro de um contexto social e cultura demarcado.

Figura 10 – Jogo Kriegsspiel de Von Reisswitz



Fonte: Alves (2018).

A quantidade de elementos que compõem este artefato demonstra os esforços teóricos e metodológicos do autor ao considerar a linguagem lúdica dos jogos uma possibilidade pedagógica que permitiria aos seus aprendentes compreenderem a realidade do espaço da guerra antes mesmo do contato direto com o combate armado. Dessa forma, “Von Reisswitz acreditava que seu jogo era absolutamente fiel às teorias militares da época e o recomendava explicitamente para o ensino, a prática e o entretenimento dos oficiais do exército prussiano, o que de fato ocorreu a partir de 1824” (ALVES, 2018, p. 16). Esta concepção elucidada que as potencialidades dos jogos como dispositivos didático-pedagógicos já haviam sido comprovadas.

Os jogos, com propósitos pedagógicos, surgem anteriores ao *Kriegsspiel*, o primeiro jogo historicamente registrado como sendo um artefato exclusivo para fins da Educação Geográfica: *A Journey Through Europe* ou *The Play of Geography*¹¹ (Figura 11), desenvolvido pelo professor de Geografia e matemático John Jeffries,

¹¹ Uma viagem pela Europa ou O Jogo da Geografia.

no século XVII, especificamente em 1759, na Inglaterra, com o propósito de fazer uma corrida pelo continente europeu, saindo e retornado para Londres, tendo os movimentos conduzidos por um *Teetotum* (um tipo de pião elaborado com diversas faces numeradas que designavam para qual casa/lugar o jogador se direcionaria), com o objetivo de aprender temas de Geografia ao longo do percurso, assegura Lopes (2013).

Figura 11 – A Journey Through Europe, or The Play of Geography



Fonte: Lopes (2013, p. 61).

O jogo *A Journey Through Europe* ou *The Play of Geography* é uma adaptação feita a partir de guias/mapas de referências/localizações do continente europeu. No século XVII, os mapas eram pintados a mão e revestidos com tecidos, tornando-os pouco acessíveis a diversas classes sociais por se tratar de uma técnica pouco utilizada, de um trabalho minucioso que demandava tempo e tinha uma baixa produção. No entanto, Jeffries idealizou o *A Journey Through Europe* com o intuito de atender a outros públicos que não sejam especificamente viajantes, com algum conteúdo educacional em vez de um simples guia de referência, como afirma Jane Dove (2016).

Cada localização no mapa contém uma numeração e uma informação a respeito dos lugares e das cidades da Europa, onde os jogadores receberiam informações de pontos históricos e alguns espaços que representavam benefícios ou perigos: vence quem retornar primeiro a Londres, evidencia Jane Dove (2016). Embora o Jogo *A Journey Through Europe* apresentasse uma dinâmica simples de jogos de trilhas/corridas, na sua essência emerge um forte e complexo caráter ideológico, retratado em seus enunciados, ao mencionar as características dos lugares a partir do ponto de vista do seu criador.

Assim coloca Dove (2016):

O jogo usa um teetotum, um pião com lados numerados, já que os dados eram vistos como instrumentos de jogo que não seriam permitidos em famílias respeitáveis. Os espaços mostram uma visão de mundo protestante e hanoveriana muito distinta. Aterrissar no espaço 28, que representava Hanover, o rei reinante na época, Jorge III, era da casa de Hanover, foi uma virada de jogo. O jogador teria o direito 'por ordem de Ye, rei da Grã-Bretanha, que é eleitor, ser conduzido ao número 54 em Gibraltar para visitar seus compatriotas que mantêm guarnição lá.' Uma visita àquele viveiro papal, Roma, era algo a ser evitado. Se um jogador pousou naquele espaço, número 48, eles foram enviados de volta em desgraça: 'por beijar o dedo do pé do Papa será banido por sua loucura para o número 4 na ilha fria da Islândia e perder três voltas.' (DOVE, 2016, p. 2, tradução nossa).

Toda construção social apresenta os seus valores em um contexto em que está imerso e os jogos não fogem a esta regra. Alguns destes artefatos didáticos não sofreram alterações ao longo do tempo, "[...] no entanto, registam-se jogos cujas alterações ou mutações derivaram de influências socioculturais, resultando em nomes e formas diferentes atribuídos às peças, assim como no seu modo de jogar" (LOPES, 2013, p. 55), conferido a estas formas distintas de uso, mas com propostas semelhantes.

O que a literatura nos apresenta é que estes artefatos – os jogos – foram e são amplamente difundidos nos mais variados povos e territórios, ancorados em diferentes abordagens e funções que vão da recreação, dos jogos de azar, difusão dos valores morais e religiosos e pedagógicos, unindo diferentes culturas em um propósito coletivo: estabelecer um momento de pausa da vida comum, de forma voluntária, submetendo-se ao espaço mágico que simula a realidade com regras estabelecidas em acordos firmados por jogadores.

Com o rápido crescimento da industrialização, inúmeros jogos surgiram no mercado, com mecânicas e diferentes roupagens, mas com princípios semelhantes

aos jogos da antiguidade. A evolução tecnológica, aliada ao interesse cultural sobre os jogos de tabuleiro, dá origem ao aparecimento de empresas dedicadas a desenhar, produzir e vender os jogos além da diminuição dos custos de produção atingindo um público mais alargado, conforme destaca Lopes (2013).

Atualmente, jogos analógicos e digitais disputam a preferência de vários consumidores destes artefatos. “Os jogos eletrônicos constituíram-se, principalmente na década de 1990, como produtos tecnoculturais de grande importância, criando ‘conexões’ das mais diversas entre eles e as crianças, os jovens e os adultos” (MENDES, 2006, p. 76). Com os jogos digitais, é possível a interação de modo virtual entre diferentes jogadores em diversos lugares e territórios, constituindo-se redes de informações e comunicações por meio da interatividade da linguagem digital.

A possibilidade de utilização do grande número destes artefatos nos dias atuais nos permite identificar quais destes jogos são adequados para uso e adaptação em diferentes contextos e espaços formativos, sobretudo no ensino da Geografia, de modo a garantir uma Educação Geográfica participativa, dinâmica e prazerosa para distintos públicos, conduzindo-os a tão desejada aprendizagem significativa. Esta questão será abordada na subseção a seguir.

3.2 A LINGUAGEM DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Os jogos auxiliam o aprender a pensar e a pensar sobre o espaço que se vive. (CASTELLAR, 2011, p. 44).

Pensar sobre o espaço que se vive nem sempre é uma tarefa fácil, no entanto, esta é a missão da Educação Geográfica. Nesta, torna-se o sujeito pensante a respeito dos fenômenos que emergem no espaço geográfico por meio do ensino da Geografia, pois há, como foi dito anteriormente, inúmeras formas de linguagens que codificam as informações, unindo-as aos conceitos e às vivências dos sujeitos aprendentes, transformando os conhecimentos em saberes.

De acordo com Pontuschka (2009), o professor que busca a diversificação de linguagens na Educação Geográfica, adequando aos objetivos propostos, sabe que não existem receitas prontas, mas busca inovar, procurando formas para abordar um determinado assunto que atenda a públicos diversos, proporcionando uma maior interação entre os pares.

Castellar e Vilhena (2019) afirmam que estamos imersos a um grande número de informações que modificam a nossa visão do real, sobretudo com o avanço das mídias digitais que influenciam nos comportamentos das pessoas e modificam a dinâmica escolar. Assim, é importante que o professor não se limite a um único tipo de linguagem para atender aos anseios de uma Educação Geográfica contextualizada com a realidade dos estudantes, valorizando os seus conhecimentos e provocando novos questionamentos sobre o espaço geográfico e suas contradições.

O intuito da Geografia Escolar não é o de formar Geógrafos, mas, sim, de proporcionar ao aluno uma nova leitura do seu cotidiano, que lhe permita olhar para o espaço e compreender os processos que envolvem a sua formação e transformação, bem como entender as lógicas que envolvem tal construção e os agentes que modelam e remodelam o seu próprio espaço de vivência (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Neste sentido, “[...] a partir das concepções de Educação Geográfica, o uso do jogo se torna atividades de aprendizagem que permitem articular os conhecimentos tecnológicos e geográficos, com ludicidade e interatividade” (SACRAMENTO, 2017, p. 226), além de criarem laços afetivos, pois “[...] jogando, os alunos podem desenvolver sentimentos de afetividade, porque o jogo é essencialmente uma fatia simplificada de realidade (MIRANDA, 2002, p. 26). Isso, favorece a leitura do mundo que os circunda, inter-relacionando-se por meio dos signos e símbolos apresentados nos simulacros dos jogos de forma dinâmica e prazerosa, assim como, via de regra, são as atividades lúdicas.

Os jogos se destacam por serem amplamente difundidos na sociedade pelo seu caráter recreativo que desperta o prazer dos jogadores em desafiar a si e aos outros promovendo a socialização. Na esfera educacional, estes recursos metodológicos podem proporcionar a aprendizagem significativa no âmbito do ensino da Geografia por se tratarem de artefatos que simulam a realidade ao mesmo tempo em que desenvolvem a criatividade dos estudantes.

Os jogos são um tipo de linguagem que “[...] atrai e estimula/instiga. Adaptando-o para a sala de aula, o lúdico é o que convida à maior participação dos estudantes, por causar certa curiosidade em descobrir algo, como algum conhecimento que esteja encoberto” (CHALITA, 2015, p. 146). Segundo o professor Luckesi (2000, p. 27), “[...] o que caracteriza uma atividade lúdica é a “plenitude da experiência” que ela propicia a quem a pratica. É uma atividade onde o sujeito

entrega-se a experiência sem restrições, de qualquer tipo”, rendendo-se por completo aos desejos e as atividades que desencadeiam um bem-estar pleno sem críticas e objeções, podendo exercer a sua livre expressão criativa.

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que desperta. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. [...] o interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 18).

As atividades lúdicas são movidas pela satisfação em um contexto social, espaço e tempo específico de quem a pratica por meio de cenários, narrativas, acontecimentos, fenômenos e simulações da realidade. “O lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são motivadas e históricas. Há uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 20), criando e recriando espaços fictícios que se assemelham com real.

Como mencionado previamente, a partir dos escritos de Huizinga (2019), a ludicidade dos jogos provoca o desejo e a entrega dos jogadores em dar o seu melhor, em romper barreiras, resolver situações-problema, assegurar as melhores estratégias para vencer os oponentes e galgar a satisfação da vitória, gabar-se do seu êxito e garantir uma pausa no cotidiano por meio da evasão da vida real, da fulga da realidade que muitas vezes é estressante, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores.

Miranda (2002, p. 22) aponta que “a atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. Experiências que geram conhecimentos, que possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos”. E acrescenta argumentando que “o jogo, proporciona o exercício do intelecto, por lidar com a observação, a atenção, a memória, a imaginação, o vocabulário e outras dimensões da natureza humana” (MIRANDA, 2002, p. 22), desenvolvendo habilidades inerentes às competências intelectuais dos sujeitos.

A junção entre a linguagem lúdica dos jogos e o ensino converge no desenvolvimento das capacidades cognitivas, na socialização, na afetividade entre os jogadores, na motivação em desafiar e ser desafiado ao passo que aprende com os erros e acertos de modo criativo.

O jogo é o resultado de um exercício reflexivo sobre algo concreto, no qual estão presentes sistemas de regras, condutas valores, conceitos e

identidade, que fazem parte de uma determinada cultura e de uma determinada sociedade. Sendo assim, o jogo pode ser pensado como uma atividade de ensino que é criar e executar formas nas quais os estudantes consigam chegar ao resultado final por meio de erros e acertos. Além de estimular a descrição, a análise, a associação e a criação de situações que proporcionem a compreensão dos conceitos e dos conteúdos (SACRAMENTO, 2017, p. 225).

Estes recursos desenvolvem o raciocínio lógico, a memória, o empenho em vencer etapas, analisar, observar, verificar e calcular ações, e estabelecem condições de valores morais e éticos dentro da perspectiva de apreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os jogos têm a função de romper com práticas pedagógicas tidas como enfadonhas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando trabalhar os conhecimentos da Geografia escolar por meio das metodologias ativas que provoca a ação voluntária dos sujeitos tirando-os da passividade, do encargo de quem só escuta e memorizar conteúdos escolares, pois:

Metodologia ativa é aquela em que as concepções educativas têm como objetivo estimular a construção do ensino, a partir da participação crítica-reflexiva no e sobre o cotidiano. Sendo assim, no processo de aprendizagem, as experiências concretas ou simuladas promovem habilidades para solucionar atividades em quaisquer práticas e em diferentes contextos. Os estudantes deixam de ser meros reprodutores e passam a ser responsáveis pelas suas aprendizagens (SACRAMENTO, 2017, p. 227).

O uso de jogos na sala de aula se constitui como uma metodologia ativa, porque articula conteúdo e ludicidade e promove aprendizagem.

Os jogos, na perspectiva do raciocínio lógico e dos processos cognitivos, são desenvolvidos por etapas, em diferentes fase da vida, se intensificando e tornado-os mais complexos ao passo que os sujeitos vão desenvolvendo suas habilidades críticas, reflexivas e cognitivas, no contexto educacional, os professores dos anos iniciais sabem disso e já utilizam-se de algumas atividades lúdicas por meio dos jogos e brincadeiras,. Nessa perspectiva, Amaral (2014, p. 99) afirma que “todos os povos em todos os tempos contaram com os jogos como parte importante da educação de crianças, especialmente de crianças pequenas”. Assim sendo, é importante que o uso dos jogos se amplie em diferentes faixas etárias e modalidades de ensino para que as suas contribuições possam favorecer novas aprendizagens em distintos espaços escolares.

Justifica-se, pois, o apego dos professores à função cognitiva do jogo como

um aliado à administração dos seus conteúdos curriculares, que traduzem a aprendizagem como um trabalho preponderantemente intelectual. É preciso destacar, ainda, que os processos de ensino e de aprendizagem se dão intermediados pela linguagem. É ela o veículo do conhecimento. A linguagem é um fenômeno associado ao domínio cognitivo; por isso, os três aspectos: aprendizagem, linguagem e cognição são familiares. O jogo, portanto, surge como a força motriz que os coloca em ação (MIRANDA, 2002, p. 23).

Segundo Breda (2018, p. 21), os jogos fazem parte da natureza humana, “[...] seja na infância ou na fase adulta”. Por mais simples que seja o jogo, a criança ou o adulto fascina-se pelo desafiar e ser desafiado mostrando para si e para os outros as suas capacidades de vencer obstáculos. Neste sentido, no âmbito educacional, estes artefatos motivam os estudantes a participarem de novas jogadas, de jogadas formativas que os capacitem para compreender conceitos e temas da Geografia Escolar, bem como de outros componentes do currículo.

Os jogos partem do abstrato para o real, com regras e princípios claros que fazem parte das relações humanas no cotidiano. As regras bem estabelecidas e obedecidas nos remetem ao convívio em sociedade, aos valores e normas que regem os modos de agir. Além disso, os jogos induzem ao participante a adaptar-se a ele e não o oposto, de modo que há uma ordem pré-estabelecida que não se pode perder de vista, caso contrário, quem não obedecer às regras poderá ser banido ou escarnecido da partida.

Desta forma, “[...] para os alunos é algo que surpreende, pois o jogo surge como um desafio às suas habilidades e conhecimentos, e para isso procuram conhecer as regras e estudar as estratégias para vencer” (VIEIRA; SÁ, 2010. p. 103). As estratégias e os meios definidos pelos jogadores para realizarem suas ações ao jogar os diferenciam e, desse modo, quem consegue pensar melhores jogadas, trabalhar com hipóteses, levar em consideração suas possibilidades e dos adversários, coordenando-as simultaneamente, tem mais condições para vencer. Sobre este aspecto, o professor Retondar (2013, p. 28-29) acrescenta que:

Uma vez absorvido e envolvido pelo jogo, o sujeito se encontra desnudado, totalmente entregue ao movimento de superar o outro e de se auto superar, de experimentar a tensão entre o momento mais ou menos adequado para a jogada decisiva, ele constrói e imagina a sua jogada antes mesmo que ela se dê e probabiliza as suas possíveis consequências, joga o seu jogo e o jogo do ‘outro’, ou seja, ele imagina que joga o jogo, pois toda ação demandará inúmeras repercussões, algumas previsíveis e outras totalmente imprevisíveis.

Ao se esforçarem para vencer os oponentes, os jogadores estimulam processos cognitivos e, ao serem confrontados, novas estratégias vão surgindo com o objetivo de vencer a partida, embora tenha adquirido novas habilidades intelectuais mesmo que não a vença. Estes estímulos mentais, aliados às abordagens dos conceitos fundamentais da Geografia, poderão favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes jovens e adultos.

Os jogos são dispositivos pedagógicos que se bem utilizados podem criar a expectativa e o prazer em aprender “brincando”, haja vista que, via de regra, os professores utilizam apenas o livro didático como o principal recurso de trabalho. Segundo Maia (2018, p. 56), “[...] mesmo reconhecendo as novas abordagens para a produção de conhecimento, alguns professores não estão convencidos da possibilidade de trabalhar inovando práticas tidas como tradicionais”, algo que talvez seja um dos motivos de desmotivação dos alunos.

No entanto, “[...] atualmente, é difícil imaginar uma aula de geografia sem mapas, documentos, fotografias e também jogos” (CASTELLAR *et al*, 2011, p. 44), levando em consideração as suas contribuições para os processos de ensino e aprendizado e a facilidade de acesso a estes dispositivos.

Apesar disso, é sabido que o recurso/dispositivo didático por si só não dá conta de uma aprendizagem significativa, pois é preciso que o professor exerça a sua autonomia em criar possibilidades para que esse aprendizado aconteça em constantes tentativas, erros e acertos, pois o esforço faz parte do fazer docente em busca de melhoria em suas práticas educativas para que os estudantes desenvolvam um olhar reflexivo sobre o seu espaço vivido.

Castellar *et al* (2011) elucidam dizendo que os alunos que têm dificuldades em aprender, ao se sentirem estimulados a criar estratégias para vencer o jogo, melhoram o raciocínio e a aprendizagem. Assim, o uso de jogos possibilita a inclusão de todos, permitindo uma maior abrangência de conhecimentos por meio da linguagem lúdica que compõe nas cartas, tabuleiros, painéis e demais peças destes artefatos.

Além do mais, “a utilização de jogos pode facilitar o trabalho do professor na avaliação dos alunos, criando situações para diagnosticar os avanços conquistados” (KLIMEK, 2011, p. 120), aproximando aqueles mais tímidos e impondo regras àqueles que são mais agitados, além de desempenhar novas atitudes como o respeito, cooperação, a socialização e o/a professor(a) pode levar em consideração

as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo, na situação de jogo no espaço escolar.

Em síntese:

O uso de jogos, como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem, torna-se um material atrativo, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa. Combinado com outros recursos, como aulas, trabalhos de campo e leituras, o jogo pode ser mais uma alternativa, porque possibilita ao aluno, por meio de regras e métodos, construir por si mesmo a descoberta, o conhecimento e dinamizar a aula, já que o jogo é uma atividade 'pelo prazer'. Não é só o conteúdo ou habilidade inserida no jogo, mas também um instrumento de socialização, trabalhando valores, como moral, respeito às regras e ao outro (BREDA, 2018, p. 27).

Segundo Breda (2018), é preciso ter cautela quanto ao uso dos jogos em sala de aula. Assim, como os outros tipos de linguagens, estes dispositivos metodológicos podem ser ou não eficazes no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as subjetividades dos sujeitos aprendentes que ora aprendem de uma forma, ora aprendem de outra. Outra questão a ser levada em consideração é o modo como a partida é conduzida, a fim de evitar a competição tratada como rivalidade para que não se perca de vista os objetivos didáticos-pedagógicos e mantenhamos o respeito mútuo entre os jogadores.

Em sua maioria, os jogos são simulações da realidade, de espaços reais ou fictícios, onde são programadas situações que representam diferentes contextos – sociais, ambientais, econômicos, políticos, lugares, lugaridades, territórios e territorialidades distintas em diferentes espaços – em um tipo de simulacro em espaço delimitado. Assim, esta é possível ser a maior contribuição que estes dispositivos podem oferecer à ciência geográfica e ao ensino da Geografia. “O jogo, por imitar a vida, pode ser uma recriação do macro em escala micro” (MIRANDA, 2002, p. 31) são pequenos mundos, micros espaços que representam vultuosos fenômenos geográficos.

Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tempo lúdicos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagem. Os modelos simplificam a realidade e os jogos oferecem um contato simulado com a realidade modelada, permitindo tanto a vivência e apreciação quanto o experimento e reflexão (KLIMEK, 2011, p. 117-118).

Os jogos de simulação com fins pedagógicos representam processos geográficos, fatos históricos, situações reais ou fictícias. Dentro desse simulacro, o

professor de Geografia e os estudantes, nas diferentes modalidades, podem se apropriar destes dispositivos com o objetivo de reproduzirem os fenômenos que ocorrem no espaço, compreendendo tais dinâmicas sem a necessidade de ter o contato direto com o objeto de estudo.

De acordo com Breda (2018, p. 85), “[...] são características dos jogos de simulação aqueles que recriam situações próprias da vida real, e as decisões e estratégias são atreladas a possíveis acontecimentos e, por isso, os jogadores interagem entre si e com o ambiente simulado” tornando a aprendizagem significativa.

Ainda segundo Breda (2018), alguns jogos de simulação e de orientação que permitem discutir temas geográficos no contexto educacional. Estes artefatos fazem parte de pesquisas desenvolvidas fora do cenário nacional. “Em alguns países, como Inglaterra e Estados Unidos, há uma forte tradição na criação de materiais específicos para trabalhar conteúdos da Geografia Escolar” (BREDA, 2018, p. 29). Há também algumas pesquisas e produções de autores espanhóis, cuja apresentação encontra-se retratada no **Quadro 2**, onde são apontados alguns desse jogos por seu tipo, os temas geográficos abordados, suas características e os exemplos de como os jogadores deve agir para alcançar o êxito na partida.

Estes jogos de simulação, apresentados no **Quadro 2**, instigam a percepção dos estudantes sobre problemas reais que acontecem no espaço e que precisam ser resolvidos para que eles possam obter o êxito na partida e, ao mesmo tempo, correlacionando com os fenômenos que emergem nos seus espaços vividos. Entretanto, Breda (2018) aponta que no Brasil os jogos são pouco usados no ensino, sobretudo no ensino da Geografia, todavia, há algumas pesquisas recente que demonstram as contribuições destes artefatos que, via de regra, são adaptações de jogos comerciais para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos e temas geográficos na educação básica no contexto brasileiro.

Quadro 2 – Tipologias de jogos de simulação a partir do tema estudado.

TIPOS DE JOGOS	TEMA/CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
Sobre o homem e seu entorno (<i>Juegos sobre el hombre y su</i>	Baseiam-se nas formas de vida e de hábitos sociais de grupos étnicos.	<i>Juegos de la agricultura</i> Os Jogadores precisam tomar decisões sobre a exploração da terra, escolhendo tipos de cultivo

entorno) *		até a comercialização dos produtos
De procura (Juegos de búsqueda) *	Para desenvolver noções dos processos de obtenção e exploração de recursos minerais. Pressupõe o uso de um mapa (real ou fictício).	<i>The North Sea Game</i> Grupos de jogadores representam companhias de exploração e devem extrair o gás natural. O jogo contém dois mapas das áreas de exploração.
De localização (Juegos de localización) *	A dinâmica gira em torno de instalar ou construir locais, como fábricas, comércio, casas com finalidades estratégicas.	<i>Locacion of the meftab Company</i> Os jogadores precisam encontrar a localização adequada para instalar um complexo industrial metalúrgico a partir de algumas informações dadas no jogo.
De desenvolvimento (juegos de desarrollo) *	Relacionar múltiplos fatores que condicionam o desenvolvimento, seja de uma região, seja de um país; econômico ou social	<i>Kuwait Development Game</i> Os jogadores precisam estabelecer estratégias para conseguir o desenvolvimento econômico do Kuwait a partir de benefícios da exploração do petróleo.
De construção de cidades (Juegos de construcción de ciudades) *	Semelhante ao jogo desenvolvimento, este tipo de jogo propõe entender a ação seletiva dos habitantes de uma determinada zona para construir as primeiras vilas e cidades, podendo, com isso, analisar a evolução das cidades.	<i>Urbanistics</i> Os jogadores precisam analisar problemas que surjam na hora na hora de planejar uma grande cidade, levando em consideração aspectos relacionados ao meio físico, as funções da cidade etc.
De itinerários de viagem (Juegos de itinerarios y viajes)	Destinados a analisar diversos conceitos relacionados com o desenvolvimento de redes de comunicação	<i>El bluen viaje</i> Ao simular viagens e deslocamentos espaciais, o jogo requer informações, como redes de transportes e de comunicação, número de viajeros e relação de distância.
De deslocamentos (juegos de difusión) **	Envolvem diversos fenômenos que tenham clara incidência espacial. Por meio deles, pode-se explicar uma enfermidade, ou uma moda, ou a difusão de uma população em um território por exemplo.	<i>Juego del neolítico</i> Simula o processo de difusão da cultura por meio do espaço e do tempo.
Ecológicos (Juegos de Ecología) **	Trabalha temas ecológicos e problemáticas ambientais. Permite estudar a relação homem-natureza.	<i>Quin contamina pierde</i> Trabalha a contaminação industrial e seus impactos na qualidade de vida da área afetada.

De orientação ***	Estimula o pensamento espacial e a leitura de representações. Pressupõe o uso de bases (carto)gráficas.	<i>Caça ao tesouro do Gurugú</i> Com o auxílio do mapa, o jogador precisa projetar-se no espaço, além de localizar-se e projetar-se no mapa, estabelecendo uma dupla relação de orientação corporal e espacial, do real indo ao representativo.
-------------------	---	--

Fonte: Breda (2018, p. 29-30).

Em suas pesquisas, Breda (2013, 2018) apresenta alguns desses dispositivos desenvolvidos com o objetivo de abordar questões teórico-práticas sobre o uso de jogos no ensino da Geografia. Estes artefatos foram elaborados utilizando a cartografia como uma linguagem metodológica para a compreensão de conceitos geográficos. Desta forma, a base dos jogos se constitui a partir de imagens de satélite da cidade de Ourinhos-SP, permitindo o domínio da linguagem cartográfica tendo o lugar, o espaço vivido dos estudantes, como objeto de estudo, estimulando a alfabetização e o letramento cartográfico por meio dos conceitos de: escala, projeção, simbologia, legenda, localização, visão oblíqua, visão vertical, visão frontal; ao mesmo tempo em que compreende a expansão urbana e questões ambientais com o auxílio das imagens da cidade contidas nas peças dos jogos.

Florentino (2016); Florentino e Zacharias (2019) enfatizam as contribuições dos jogos através da linguagem cartográfica, com destaque para a cartografia temática, por meio da elaboração de alguns jogos de dominó, quebra cabeça e jogo da memória com base em mapas temáticos do território brasileiro obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo as autoras, além das questões metodológicas do ensino da cartografia e alguns procedimentos e técnicas, a exemplo do sensoriamento remoto, imagens de satélite, variável de linha e de ponto, bússola, entre outros, foram abordados durante a aplicação dos jogos, temas como taxa de alfabetização, densidade demográfica, taxa de matrículas no ensino superior, exportação agrícolas, bacia de grandes rios e fronteiras puderam ser trabalhados no ensino da Geografia com estudantes do Ensino Fundamental II, convergindo jogos e cartografia escolar.

Uma ótima alternativa são os jogos de tabuleiro. Santos (2019) apresenta o jogo *Geoconexões: sociedades de consumo e sustentabilidade* que é basicamente uma adaptação do jogo comercial 'Banco Imobiliário', o qual é composto por 42 casas que são distribuídas em: 1 início; 1 hotel ecológico; 1 liquidação; 1 prisão; 30

casas comuns com enunciados, além do tabuleiro, o jogo contém um manual, 30 cartas de informações/atualidades. Nele podem ser abordadas diferentes temáticas nas cartas e tabuleiro, possibilitando um maior enfoque em temas como degradação ambiental, consumo e consumismos, sustentabilidade, fontes renováveis e não renováveis e diversas problemáticas relacionadas à apropriação do homem aos recursos naturais e suas consequências, com ênfase ao contexto dos sujeitos participantes.

No trabalho de Santos (2019), ficou evidente nas narrativas dos professores integrantes da pesquisa realizada naquele momento que o jogo possibilitou a participação ativa dos estudantes, ao mesmo tempo em que os temas geográficos puderam ser revisados de forma lúdica, prazerosa e eficaz.

Dessa forma, os jogos, se utilizados e/ou elaborados com o intuito de representar a realidade, poderão potencializar a formação desses estudantes em diferentes fases da vida, no devir da trajetória de escolarização, cumprindo com os objetivos da Educação Geográfica, formando cidadãos conscientes do/no e sobre o mundo que o cerca a partir das abordagens dos conceitos fundamentais da Geografia.

Vale ressaltar que estas pesquisas foram desenvolvidas na modalidade denominada regular. Assim, pensar a respeito de proposições de jogos para a Educação de Jovens e Adultos, abordando os conceitos de lugar e território, possibilita aos professores refletir sobre a aula que deseja ministrar proporcionando ao público da EJA novas visões de mundo a partir da mediação dos conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa de conceitos basilares da Geografia.

3.3 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para início de conversa, compreende-se que a Educação Geográfica acontece nos diferentes espaços vividos pelos sujeitos, seja na família, no trabalho, na praça, na escola e nos diferentes lugares onde emergem os fenômenos geográficos que implicam nas relações sociais. Pensar a respeito de um determinado fenômeno e ter a capacidade de agir sobre ele é uma habilidade adquirida ao longo da vida para saber viver e conviver em sociedade, ter a capacidade de se locomover por inúmeros itinerários, construir suas moradias,

estabelecendo vínculos com lugares e territórios.

Ao desenvolver e compreender as ações que modificam o espaço geográfico e estabelecer relações em sociedade, os sujeitos pensam geograficamente de modo a conceber a realidade a sua volta independentemente da certificação em um espaço formal de ensino.

No entanto, “a discussão sobre educação geográfica leva a refletir sobre a Geografia como campo do conhecimento e seu significado como conteúdo escolar” (CALLAI, 2011, p. 130). No processo de escolarização dos sujeitos, entende-se que o ensino da Geografia – sendo um campo do conhecimento que faz parte de um currículo escolar, de uma matriz curricular – carrega consigo uma gama de processos, metodologias e práticas com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma Educação Geográfica significativa nas diferentes modalidades de ensino, para que estes possam fazer leituras do mundo a partir do seu lugar de vivências, do espaço que foi/é construído e reconstruído ao longo do tempo, seja por dinâmicas naturais ou sociais.

Segundo Cavalcanti (2013), o ensino escolar se configura como uma prática social relevante para a formação dos sujeitos, pois, não é apenas uma mera formalidade a ser cumprida por uma determinada instituição, mas é uma atividade que carrega em suas bases metodológicas a missão de desenvolver o pensamento dos estudantes em suas experiências sociais. Nesta celeuma, o ensino da Geografia possibilita o aperfeiçoamento do pensamento geográfico, a partir da mediação de conteúdos que tenham um significado prático na vida em sociedade, de modo que os estudantes possam compreender o mundo e suas dinâmicas sociais, e assim agir com consciência, de forma crítica e compromissada em seus lugares e territórios.

Cavalcanti (2013) enfatiza também que, sendo o espaço geográfico o objeto de estudo da Geografia, cabe ao ensino desta ciência, nos moldes do componente curricular, e de forma interdisciplinar, analisar as espacialidades das coisas por meio da abstração teórica que propicia a compreensão da realidade, a fim de que os sujeitos tenham uma interação dialética entre os conhecimentos preexistentes e o objeto de estudo, ampliando, assim, os processos cognitivos de pensar geograficamente.

Desta maneira, “o espaço geográfico é construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta, como mediações simbólicas que passam a ajudar o sujeito a se relacionar com o objeto, agora

concebido por ele” (CAVALCANTI, 2013, p. 51). Esta interação entre aquele que estuda e o objeto permite unir as subjetividades dos estudantes com o pensamento produzido pela ciência, a partir dos conceitos geográficos, ampliando a leitura da realidade que os circunda.

Saber ler o mundo é compreender uma informação do espaço vivido, ou seja, não é só ler, mas entender o contexto, não se atendo apenas à percepção das formas, e sim ao significado de cada uma delas. A leitura do lugar de vivência está relacionada com, entre outros conceitos, os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, lugar, cultura, cidade, território, espaço e tempo, mas, também, os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico, direção e orientação) (CASTELLAR, 2010, p. 44).

Estas leituras ampliam o olhar acerca das diferenças e semelhanças entre distintas realidades locais e globais, em diferentes escalas, aproximando as experiências subjetivas aos sujeitos que inicia um processo de aprendizagem relativo à leitura de mundo. Corroborando com Castellar (2010), Cavalcanti (2013) destaca a importância do Ensino da Geografia por meio dos conceitos e argumenta:

Em um ensino orientado pela meta de formação de conceitos geográficos, o aluno poderá adquirir ferramentas intelectuais que lhe servirão de *fiéis condutores* para compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade (CAVALCANTI, 2013, p. 63).

Estes conceitos, a partir das operações intelectuais formuladas pela ciência, traduzem a realidade e são necessários à compreensão da vivência dos educandos. No ensino da Geografia escolar, por meio da mediação destes conhecimentos nas diferentes modalidades de ensino, os estudantes adquirem novas habilidades fundamentais para compreender os fatores que implicam no seu cotidiano, seja na cidade ou no campo em diferentes contextos.

A mediação do conhecimento é um dos princípios que move a educação, pois “[...] a construção do conhecimento escolar tem como um dos pilares fundamentais a mediação entre o professor-aluno-saber, fomentando a *práxis* e os conhecimentos específicos e cotidianos” (SACRAMENTO, 2015, p. 11). O professor Ruy Moreira (2013) reforça esta ideia dizendo que “a educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e nas ideias” (MOREIRA, 2013, p. 105). Desta forma, há uma união de processos dialéticos que favorecem a aprendizagem mútua entre

mediadores e mediados, em constantes trocas de experiências que se apreendem de novos conhecimentos.

Portanto, o diálogo entre os sujeitos e o saber promove leituras espaciais que são fundamentais para que a Educação Geográfica aconteça de modo significativo dentro e fora da escola, ao passo que os estudantes saibam compreender os porquês das ocorrências de tais fenômenos, quais suas consequências no local e no global e as suas implicações na vida em sociedade, uma vez que a mediação é, conforme Sacramento (2015, p. 12):

[...] parte de uma apropriação, de um processo no qual o indivíduo se apropria de alguma coisa, a partir da lógica do outro permitindo reconstruir-se por determinado objeto, assunto ou pessoa. Esta apropriação sobre algo a ser conhecido é uma forma de fazer com que os indivíduos desenvolvam um conhecimento sobre o outro ou sobre sua história.

Callai (2010) reflete a respeito de três aspectos a serem levados em consideração no ensino da Geografia e para a Educação Geográfica significativa, que são: *o sentido da aprendizagem*, este, relacionado aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e sua importância para a vida dos estudantes; *para que ensinar*, isto é, não basta a transposição de conteúdo, de informações, é preciso que os discentes entendam os sentidos práticos destes conhecimentos para a sua realidade, para o seu cotidiano, de modo que se torne significativo; o terceiro aspecto é o *como ensinar*, referente às questões metodológicas, o fazer docente em sala de aula a partir do planejamento e execução de determinadas tarefas, problematizando e contextualizando os saberes de diversas formas, por meio dos diversos dispositivos didáticos-pedagógicos e diversas linguagens.

Estes aspectos refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem e tem grande relevância para a vida dos aprendentes. Desta forma, Castellar e Moraes (2019, p. 2) enfatizam que “[...] a necessidade de se pensar sobre o que pretendemos ensinar passa por explicar o *como*, o *quê* e *para quê* estamos ensinando”. Callai (2010) amplia esta discussão e aponta *para quê*, *o quê*, *o como* e *para quem?* Isso coloca em pauta as singularidades dos sujeitos que fazem parte deste processo nos diferentes contextos e modalidades de ensino.

Desta forma, “[...] em *para quê* se pode demarcar quais sejam os objetivos, qual o sentido dessa disciplina escolar no contexto do currículo. A que serve, qual o motivo de ser um componente curricular na educação básica” (CALLAI, 2010, p. 30),

no sentido de apresentar a relevância dos conhecimentos geográficos para a vida, para formar cidadãos e cidadãs conscientes do seu papel na sociedade, pois:

Partindo do que seja o objetivo que está sendo considerado para o ensino da Geografia, cabe reafirmar o que seja a Geografia escolar. Ela serve para desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar o mundo para compreender a nossa história e para interpretar o mundo da vida. Interessa conhecer o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais. Este lugar em que está cada um de nossos alunos ou mesmo aquele em que estamos nós como um local que se insere em uma escala social de análise que tem no seu contraponto principal o global (CALLAI, 2010, p. 22).

O cunho social da Geografia Escolar permite ter condições para que os estudantes se tornem cada vez mais autônomos nos seus territórios e lugares de vivência, tendo um olhar crítico sobre eles e os ressignificando. Ao cumprirmos com o objetivo do ensino da Geografia, ou seja, possibilitar a Educação Geográfica, os estudantes estarão preparados para compreenderem a relação do homem com a natureza, reconhecerem as suas identidades e seus pertencimentos nos lugares de vivência, identificando-se como autores espaciais para que nele saibam agir e ter voz na construção de um mundo adequado para si e para os outros ao longo do tempo.

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR; MORAES, 2019, p. 9-10).

Desta forma, o conjunto de conceitos e ideias a serem ministrados são fundamentais neste processo de compreensão das contradições do espaço geográfico que é modificado constantemente com a intervenção humana. Por isso “[...] em *o quê*, emerge o conteúdo a ser abordado [...]. Tendo clara a definição do que seja a disciplina escolar demarcada pelo seu conteúdo específico, o que poderá ser trabalhado na escola passa por um processo de escolha” (CALLAI, 2010, p. 33). Estes conteúdos fazem parte de parâmetros e currículos estabelecidos a nível nacional, estadual e municipal, uma vez que o currículo, para Nunes (2018), é uma construção social, organizado historicamente por processos políticos e culturais da

sociedade, é uma elaboração coletiva que transmite visões sociais particulares e interessadas, implicando em relações de poder que definem os rumos educacionais.

Grupos hegemônicos criam e recriam os currículos pautados em um único modelo de sociedade idealizado para atender às exigências do convívio em comunidade e ao mercado de trabalho, gerando uma educação no imaginário das pessoas com a ideia de torná-las melhor em algo, de acordo com o que se imagina que será melhor para o outro, sem levar em consideração as reais necessidades dos sujeitos em processo de escolarização.

De acordo com Callai (2010), o que será ministrado na Geografia Escolar percorre um longo caminho de escolhas verticalizadas por políticas públicas que normatizam o que as escolas devem realizar; por exames nacionais e vestibulares que via de regra são definidores do que será cobrado dos estudantes; além dos interesses das instituições, da estrutura pedagógica, dos aspectos culturais do lugar e da autonomia dos professores ao ministrarem aqueles conteúdos que têm maior aptidão em detrimento de outro com menor afinidade, isto, de acordo, na maioria dos casos, com o livro didático que estabelecem e demarcam os conteúdos que serão ministrados

O conteúdo é um conjunto de conhecimentos e habilidades que precisam ser problematizados para que os estudantes possam pensar geograficamente, compreendendo as contradições do espaço geográfico em diferentes escalas, desta maneira, os processos de ensino e aprendizagem promoverão a Educação Geográfica que, segundo Callai (2011):

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na educação básica. Nesse sentido, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo. Para ir além de um simples ensinar, a educação geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece (CALLAI, 2011, p. 131).

Tendo em vista os objetivos da Geografia Escolar e os conhecimentos que são inerentes a esta disciplina, é imprescindível pensar a respeito daqueles que são o motivo para que os professores e professoras desenvolvam o seu ofício: os estudantes. Portanto, “[...] em *para quem* se considera o que será ensinado e o que poderá ser aprendido, levando em conta que são dois processos separados, e isso torna importante definir quem são os estudantes aos quais será ensinada essa

disciplina” (CALLAI, 2010, p. 35), levando em consideração as suas subjetividades nas diferentes modalidades de ensino e fazes da vida.

Há que se ter claro qual é o estudante e em que contexto ele vive, pois a dimensão cultural do entorno em que se situa a escola e as características dos envolvidos são dados importantes na estruturação do ensino para que possa existir de fato a aprendizagem. Cada currículo assume características marcantes do lugar em que ele é trabalhado. Podem existir regras e orientações gerais, mas as demandas locais interferem de modo a dar distinção ao que é ensinado num e noutro lugar (CALLAI, 2010, p. 35).

Neste contexto, é importante verificar como o estudante aprende, quais são suas fragilidades e potencialidades, seus objetivos, interesses e atitudes criativas em diferentes situações. É importante que o professor leve em consideração que o estudante da Educação de Jovens e Adultos tem particularidades que são dissemelhantes do estudante do Ensino Regular; que a Educação do Campo tem características e especificidades que diferem da educação de uma metrópole; que a Educação Quilombola e Indígena apresentam singularidades que são próprios da sua cultura e dos seus espaços de vivência e que a aprendizagem significativa, de fato, só acontece quando os saberes disciplinares tenham um sentido prático na vida desses sujeitos.

Durante algum tempo, a Geografia Escolar foi ensinada de forma descritiva, enfadonha, não cumprindo com o seu papel social, pois o ensino centrava-se no processo de memorização e, como bem pontuam Castellar e Moraes (2019, p. 5), ao sinalizar que “quando o aluno apenas memoriza, ou não vê objetivos no que aprende, acaba esquecendo os conteúdos após aplicá-los em uma avaliação”. No entanto, para que o ensino da Geografia faça sentido na vida dos estudantes, é preciso ter clareza de que a Educação Geográfica e a aprendizagem significativa nada têm a ver com a memorização de conteúdos, pelo contrário, a Educação Geográfica deve oferecer um conhecimento duradouro, que seja um bem conservado para sempre. Assim:

Urge a necessidade de repensarmos a atuação docente, tendo em vista a possibilidade de um processo educativo em que também seja contemplada a criatividade dos educandos, possibilitando melhores condições para alcançar uma aprendizagem significativa. Para tanto, é necessário desenvolver atividades de cooperação, em que os alunos estabeleçam debates, desenvolvam pesquisas, criem materiais diversos, que facilitem a compreensão do conhecimento (COPATTI, 2016, p. 59).

Copatti (2016) aponta para um dos elementos que apresenta interesse aos professores de Geografia que versa sobre os caminhos, ao sinalizar o *como*. Segundo Callai (2010, p. 31):

Em *como* se reconhece quais as estratégias adequadas para trabalhar o conteúdo específico da disciplina, que metodologias podem ser eficazes para alcançar os objetivos definidos. Sempre que se têm objetivos o entendimento é que eles demarcam quais as intenções e o que se pretende alcançar a partir dos mesmos.

Sobre esta questão, Copatti (2016) afirma que o desafio da Educação Geográfica contemporânea e, ao mesmo tempo, o caminho a seguir, é o da criatividade por parte dos docentes em inovar suas práticas pedagógicas, descobrindo novas possibilidades de mediação do conhecimento, verificando as potencialidades dos dispositivos didáticos, fazendo uso dos recursos tecnológicos, redes de compartilhamento de informações e trocas de experiências, objetivando a participação ativa dos estudantes, a atenção, interação, sensibilização e a reflexão da realidade deles, pois:

O professor precisaria aderir à busca de solução criativas para o seu fazer pedagógico, ampliando ao plano docente o conceito de criatividade como ferramenta laboral. Quando ele se reconhece limitado em relação ao domínio do conteúdo da sua disciplina, busca respostas a esta inquietação e descobre uma nova e satisfatória forma de atuação, fazendo valer o seu potencial criativo (MIRANDA, 2002, p. 32).

A potencialidade criativa também é discutida por Castrogiovanni (2003), quando menciona que o professor de Geografia busca, por meio de seu saber pedagógico, ampliar o conhecimento do estudante sobre o mundo, sobre as relações da sociedade e da natureza, das quais ele participa, promovendo a Educação Geográfica. Este fazer docente que o professor menciona perpassa também pelo uso das diversas linguagens como forma de codificar as informações necessárias à apreensão do conhecimento. Neste sentido, ele afirma que “o estudo da linguagem e da comunicação é indispensável para a compreensão do multidimensionalíssimo que envolve o processo educacional e, mais ainda, a Educação Geográfica” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 64-63) e acrescenta a essa discussão, apresentando algumas possibilidades:

Sabemos que na Geografia o raciocínio do domínio espacial é um caminho para nos sentirmos agentes históricos. A manifestação do raciocínio se dá pela compreensão, que pode ocorrer por meio da oralidade, da escrita, do desenho, da manifestação corporal ou artística, como o teatro, a pintura ou

a música. Todos são manifestações comunicacionais, portanto textuais e inseridos em uma cultura, e, assim, devem ter por parte do professor o mesmo valor avaliativo (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 63).

A comunicação é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a troca de conhecimentos, a socialização de dúvidas e ideias, de informações. E, é por meio das diversas linguagens que os conjuntos de signos e símbolos acionam os sistemas cognitivos dos estudantes articulando novas informações, pois “pensar em novas linguagens para subsidiar o ensino de Geografia, é pensar na diversificação dos artefatos didáticos, assim como na superação de linguagens tradicionais” (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016, p. 52). Desse modo, é importante destacar que:

Música, cinema, textos literários, poesias, literatura de cordel, charges, histórias em quadrinhos, tiras, linguagens digitais, jornais, postais, fotografias, mapas, gráficos, infográficos, pinturas, escultura e desenho, dentre outras formas de expressão, constituem-se em diversas linguagens que podem ser utilizadas para articular conteúdos geográficos e possibilitar uma aprendizagem mais eficaz da Geografia, na educação básica. Além disso, elas podem contribuir para dinamizar as aulas de Geografia, quebrando um paradigma de ensino tradicional, pois, enquanto artes ou técnicas, têm o poder de incentivar a reflexão e estimular a criatividade (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 134).

Há inúmeros dispositivos didático-pedagógicos e suas diferentes formas de linguagens que fazem parte do repertório social dos estudantes, possibilitando trabalhar com o espaço vivido: a casa, a rua, o bairro, a cidade entre outros contextos, promovendo a análise crítica dos fenômenos de modo dinâmico e eficaz. Assim, Copatti (2016) compreende que:

O ensino da Geografia no contexto atual exige criatividade, a fim de ampliar a compreensão das dinâmicas que envolvem diferentes grupos no espaço geográfico. Consideramos, portanto, que os professores de Geografia possuem um arsenal enorme de possibilidades para desenvolver um processo criativo em sala de aula, sendo capaz de construir com cada turma um momento atrativo, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem. (COPATTI, 2016, p. 61)

Neste sentido, a Educação Geográfica pode ser entendida como “[...] uma forma de pensar que é particular à Geografia e de que cabe à versão escolar da disciplina desenvolver esse tipo de cognição entre os estudantes que frequentam o ensino básico” (DUARTE, 2017, p. 31). Para que isto ocorra de forma dinâmica e prazerosa, o professor de Geografia pode se apropriar de diferentes metodologias e diversas linguagens, rompendo com a ideia de ensino mnemônico, ao promover a

interação entre os pares com as representações sociais que fazem parte do seu cotidiano, por exemplo: na letra de uma música, em uma charge, em uma poesia, nos jogos, entre outras formas de comunicação, possibilitando assim, a reflexão e o debate sobre as causas e os efeitos dos fenômenos geográficos, revelando a realidade, pois:

Hoje, mais do que nunca, vivemos numa época em que comunicar-se é condição de sobrevivência. Dominar linguagens e conhecer diferentes formas de informações são grandes desafios para a sociedade e, em especial, para a educação. Há muitas formas de comunicação, sendo que destacamos, as linguagens gestuais, visual, gráfica (desenho ou escrita) e verbal, apresentadas em um contexto de situações-problema com jogos. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 7).

Os jogos se constituem como artefatos didático-pedagógicos que abrangem diversas formas de linguagens, sejam elas textuais ou imagéticas, através das informações contidas ou em símbolos e imagens distribuídas nas cartas e tabuleiros, acompanhados de regras que regulam as formas dos jogadores se portarem em uma situação de jogo, incluindo a hora certa de falar e de ouvir, sendo capazes de envolver os estudantes, nas diferentes modalidades de ensino, com os mecanismos de ensino e aprendizagem dos conceitos e temas da Geografia Escolar. Desta forma, vale destacar as suas contribuições para a Educação Geográfica.

Figura 12 – Estudantes e professores da EJA do COMAGS em atividades no pátio



Fonte: Arquivo pessoal do autor.
Figura no estilo Cartoon, editada no aplicativo Cômica.
Adaptação/elaboração Adelman Santos (2023).

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS HISTÓRICOS E FORMAÇÃO GEOGRÁFICA

Esta seção textual encontra-se subdividida em duas subseções. A primeira intitulada *Território de direito: fios e desafios do desenvolvimento histórico da EJA*, cuja intenção é apresentar, de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos brasileira. O texto aborda a trajetória histórica deste universo que é a EJA, no entanto, qualquer tentativa de esgotar este assunto acabará em fracasso devido aos inúmeros contextos em que esta modalidade de ensino da educação básica brasileira esteve nos diversos domínios da vida social.

Para esta empreitada, alguns autores, a exemplo de Haddad e Di Pierro (2000), Oliveira (2015), Santos (2014), dentre outros, forneceram pistas de como se deu a ampliação e o acesso de jovens e adultos das camadas populares da sociedade nos processos de escolarização que lhes foram negados na idade própria, embora se configure como direito constitucionalmente garantidos para todos ao longo da vida.

A segunda subseção, cujo título é *Escolarização e Educação Geográfica na EJA*, apresenta algumas reflexões sobre o papel da Educação Geográfica para os sujeitos jovens e adultos em processo de escolarização, tendo como premissa a valorização dos conhecimentos extraescolares que estes estudantes carregam consigo, advindos dos seus espaços de vivências, por inúmeros itinerários, de casa para o trabalho e do trabalho para a EJA em diferentes escalas socioculturais.

Neste contexto, são feitas algumas reflexões acerca de uma educação libertadora, nos moldes do pensamento freiriano, de maneira que os sujeitos se reconheçam como produtores da sua história, produtores de cultura(as), de saberes e fazeres que emergem no espaço geográfico, nos seus lugares de vivências.

Partimos do pressuposto de que a mediação do conhecimento é uma via de mão dupla, isto é, onde estudantes e professores estabelecem uma relação horizontal de A com B, por meio das linguagens. A comunicação pode surgir a partir das representações sociais dos sujeitos em diferentes contextos sociais, econômicos, raciais, de gênero.

A Educação Geográfica tem o papel social de formar os sujeitos jovens e adultos para a compreensão dos fenômenos que emergem no espaço geográfico, onde, via de regra, as mazelas da sociedade são evidenciadas, para nele saibam agir e reivindicar por seu direito a uma vida digna. Então, quais são os desafios da EJA? Quem são os sujeitos da EJA e como ela surgiu? Esses e outros

questionamentos ajudam a pensar no uso de jogos para o processo de ensino e aprendizagem de temas e conceitos basilares da Geografia Escolar.

4.1 TERRITÓRIO DE DIREITO: FIOS E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EJA

O processo evolutivo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil aconteceu ao longo da história movido por interesses políticos, morais, econômicos e sociais. Nestes percursos, algumas predileções de classes sociais hegemônicas investiram em mecanismos que garantir-lhes o controle político e social nacional em favor de seus projetos de sociedade, assegurando-lhes uma educação de qualidade para os filhos da burguesia, em detrimento dos direitos de uma educação para amplas camadas sociais marginalizadas. Todavia, diversos grupos se uniram aos coletivos populares em busca de apoio político que lhes garantissem a força necessária para reivindicar um modelo educacional e pedagógico que se estendessem para a grande maioria da população brasileira que se encontrava no infortúnio do analfabetismo.

Diante disso, Haddad e Di Pierro (2000) chamam a atenção para este processo que se inicia no período colonial e perdura até a contemporaneidade. Segundo os autores, no início da colonização do Brasil, os religiosos, padres jesuítas, tinham o controle das ações educativas de modo a catequizar os povos originários, impondo valores morais e de comportamento, além dos ofícios para a manutenção dos interesses da coroa portuguesa a jovens e adultos indígenas e pessoas escravizadas advindas das diásporas africanas ao passo que investiam em escolas de humanidades para os filhos dos colonizadores.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “[...] a primeira constituição brasileira, de 1924, afirmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’, portanto também para adultos”. De acordo com os autores, mesmo diante das prerrogativas jurídicas, pouco foi feito para amenizar os problemas educacionais do período do império, entretanto, as formulações do direito serviram de inspiração para formulações futuras de propostas jurídicas ao longo da história. A problemática da má ampliação da educação no período do império se deu por conta de que:

[...] só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, no qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Com a Constituição de 1891, início da primeira república, a gestão do ensino foi descentralizada das Províncias e Municípios colocando a União como responsável direta pela educação secundária e superior, no entanto, muda-se a forma, mas mantém-se o resultado, devido ao pouco orçamento destinado para este fim, além de atender aos interesses das oligarquias regionais que detinham o poder e decidiam os rumos orçamentários, realizado pouco em prol das classes marginalizadas, diferentemente das elites que garantiam à formação nos melhores centros educacionais. Ademais, houve a exclusão da população iletrada das decisões políticas tendo em vista que a constituição proibia o direito ao voto àqueles sujeitos que não garantiram o direito a escolaridade e se mantinham analfabetos, (cerca de 72% da população acima de 5 anos, segundo o censo de 1920,) afirmam Haddad e Di Pierro (2000).

Após a revolução armada de 1930 e com o início da Era Vargas, novas concepções educacionais foram colocadas em pauta na Constituição Federal de 1934, promovendo um Plano Nacional de Educação que delegava ao poder federal, aos estaduais e municipais as suas atribuições nas pastas educacionais, reafirmando o direito de todos e o dever do Estado pela manutenção e desenvolvimento e o aumento da oferta do ensino e da ampliação dos centros educacionais, tendo em vista a urgência em atender aos anseios do avanço da industrialização que necessitava de mão de obra qualificada para o modelo de desenvolvimento do país. Havia a acelerada expansão urbana após este período, o que acarretava em novas demandas educacionais nos grandes centros, onde as camadas sociais pressionavam por melhoria de vida, nos asseguram Haddad e Di Pierro (2000).

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de jovens e adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e

adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Conforme mencionado por Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos foi reconhecido como problema nacional, como também a nível internacional de acordo com as denúncias feitas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Criada em 1945, após a segunda Guerra Mundial, este órgão apontava as fragilidades e as desigualdades sociais entre os países e coloca em pauta a importância do papel da educação para o desenvolvimento das nações tidas como atrasadas.

Dessa forma, nas décadas de 40 e 50 algumas ações foram tomadas pelo Ministério da Educação para amenizar os níveis de analfabetismo no Brasil, a exemplo da instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) que coordenava os planos de supletivos para jovens e adultos analfabetos; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), possibilitando a criação de infraestruturas nos estados e municípios para atender a este público; além da Campanha Nacional de Educação Rural e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, estas últimas não tiveram bons resultados e pouco fizeram para atender às demandas educacionais, contudo, havia a eminência de expansão dos direitos sociais e da concretização de um Brasil desenvolvido, assim, estes esforços diminuiram para 46,7% a taxa de analfabetismo no fim da década de 50, apontam Haddad e Di Pierro (2000).

Os anos que antecederam o golpe militar de 1964 serviram ao contexto educacional, sobretudo, à Educação de Jovens e Adultos, para instigar o debate e a reflexão acerca de práticas pedagógicas adequadas às diferentes modalidades de ensino. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, foi um dos eventos com o objetivo de se pensar novas características específicas para estes públicos diversos.

Neste contexto, Paiva (1973) aponta que os adultos iletrados eram tidos como imaturos e ignorantes, assim, as ações pedagógicas para crianças eram repetidas na educação de adultos, independentemente dos saberes extraescolares dos sujeitos adultos. A autora enfatiza a importância da mudança de postura por parte dos organizadores educacionais da época para que a educação de adultos instigasse aos educandos a fazerem reflexões sociais de modo a garantir-lhes a inserção na vida pública por meio dos processos de ensino e aprendizagem que

estivessem em conformidade com as suas realidades existenciais, em favor de uma educação popular adulta.

Haddad e Di Pierro (2000) mencionam que, no período da década de 50, havia muitas turbulências nos processos políticos e econômicos. O modelo de desenvolvimento do Brasil se voltava para a internacionalização e a produção de produtos duráveis, abrindo espaço para as transacionais, enquanto a burguesia perdia parte do controle econômico nacional e as classes populares se organizavam em busca da democracia e da ampla participação política.

Assim, “[...] foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113), fortalecendo e mobilizando os movimentos políticos de uma grande parcela da sociedade considerada marginalizada e relegada das tomadas de decisões na esfera pública. Então:

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Paiva (2003) aponta que o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, tendo como coordenador o professor Paulo Freire, em 1964, objetivava coordenar os movimentos de educação de base, no seio das camadas populares de adultos e adolescentes analfabetos que se multiplicavam no início década de 60. Através das comissões eram desenvolvidas ações de mobilização de cooperativas, associações, sindicatos, entidades religiosas, empresas privadas e demais organizações populares para que fossem organizados os círculos de cultura, a fim de alfabetizar jovens e adultos por meio do método de Freire.

O método estimulava a alfabetização de adultos mediante as experiências de vida dos sujeitos, partindo do povo para o povo, a partir de processos de ação-reflexão da realidade dos sujeitos, utilizando-se de palavras e imagens do cotidiano dos estudantes promovendo a aprendizagem significativa no meio popular,

concebendo a educação como prática libertadora, pois, de acordo com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2011):

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2011, p. 21-22).

A implementação do PNE, nos anos iniciais da década de 60, ocorreu através de projetos-piloto na região sul e principalmente no Nordeste, no entanto, a sua efetivação não foi concluída devida a sua extinção no dia 14 de abril de 1964, após a tomada do governo pelos militares. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), “o golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais censurados”. As ações de coerção do Estado autoritário reprimiam a educação de grupos mobilizados por democracia e participação nas práticas políticas, tidos pelos opressores como inimigos dos interesses patriotas, atribuindo aos que se opunham ao modelo político, recém-adotados como traidores da pátria.

Entretanto, “[...] a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114). Servindo como política de controle da educação de adultos, em troca de informações no interior do país e servindo de pano de fundo para um ideal de país desenvolvido, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, porém só na década de 1970 foi, de fato, efetivado devido a ampliação de investimento público orçamentário. Assim:

Os municípios através da COMUN (Comissão Municipal) agiam como agentes executivos dos programas do MOBRAL, mobilizando analfabetos, alfabetizadores, monitores, providenciando locais para salas de aula e instalando postos de alfabetização. Procuravam unir os esforços comunitários em prol da educação de adultos, tendo em vista que só os alfabetizadores e os supervisores recebiam uma gratificação. Mobral tinha o intuito de alfabetizar adolescentes e adultos e em um período tido como breve - dez anos - erradicar o analfabetismo de país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores. Buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, caracterizada pela faixa

etária de pessoas que atenderia a demanda por mão-de-obra. (SANTOS, 2014, p. 308).

Santos (2014) enfatiza que para o MOBRAL foi investido orçamentos arrecadados da loteria esportiva em prol de uma educação que qualificassem os sujeitos adultos para o mercado de trabalho, as ações pedagógicas eram voltadas para aumentar o vocabulário e habilidades com cálculos matemáticos. Neste período de forte ascensão industrial, houve o incentivo do êxodo rural e os movimentos migratórios para os grandes centros industriais, fazendo com o que o regime limitar promovesse respostas ao que denominavam como a chaga do analfabetismo em prol de um país desenvolvido ao passo que buscavam a homogeneização de valores e de transmissão de ideais adotados pelo regime militar, evitando por meio da intimidação qualquer tipo de manifestação contrária aos seus interesses em busca de legitimação política.

Ainda em conformidade com Haddad e Di Pierro (2000), a Gerência Pedagógica Central ficava encarregada de organizar as ações no território nacional, mobilizando as comissões regionais e municípios para atender as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretária executiva, treinando os profissionais que atuavam nos espaços formativos e a elaboração dos materiais didáticos.

O planejamento e a produção de materiais didáticos foram entregues e empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

As ações pedagógicas no MOBRAL não levavam em consideração as particularidades linguísticas e culturais dos sujeitos se opondo à reconhecida educação libertadora de Paulo Freire que tinha o interesse em alfabetizar, ao mesmo tempo em que instruía os aprendentes para a vida, para se reconhecerem como cidadãos atuantes na sociedade em seus espaços de vivência. Após várias fragmentações que descaracterizavam os objetivos do modelo de educação para adultos, e com o enfraquecimento do regime militar devido às manifestações das camadas populares da sociedade pelas eleições diretas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), dando início às novas concepções de educação para jovens e adultos com a redemocratização da sociedade brasileira, como afirma Santos (2014).

Com o início da redemocratização e a retomada do governo pelos civis, os antigos e novos movimentos populares ganharam força na esfera pública e puderam reivindicar por direitos sociais, que outrora foram negados pelo regime autoritário. Com o advento da boa nova, da democracia, foi promulgada, em 1988, a Constituição Federal do Brasil. No campo educacional envolvendo jovens e adultos, no Artigo 208, foi garantido como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988), reconhecendo os direitos fundamentais da EJA, de modo a assegurar a universalização da educação básica para todas as modalidades de ensino, na luta pela erradicação do analfabetismo no Brasil.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), após a extinção do MOBREAL, a Fundação Educar herdou estruturas, funcionários, além de práticas pedagógicas do antigo movimento de educação, assumindo o compromisso de articular a implementação dos cursos supletivos, a formação de educadores, avaliar e supervisionar as atividades além da produção e distribuição de materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino de 1º grau¹². No entanto, não lhe cabia a execução direta, e sim o apoio técnico e a submissão ao Ministério da Educação. Porém, em 1990, a Fundação Educar foi extinta no governo federal de Fernando Collor de Mello alegando o enxugamento e o controle da máquina administrativa e o possível recuo da inflação, descentralizando a execução e financiamento dos programas de alfabetização, dando aos municípios toda a responsabilidade de dar continuidade à formação das classes populares da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os planos educacionais que sucederam o governo de Fernando Collor, sobretudo o de Fernando Henrique Cardoso, deram início à reforma político-educacional da educação pública, juntamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Embora não tenha muitas mudanças no texto destinado à EJA, a LDBEN integra a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico como meio de formação e “[...] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Haddad e Di

¹² Os anos escolares que faziam parte do 1º Grau da Educação Básica brasileira correspondia ao período de 8 anos. Esta nomenclatura entrou em desuso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394/96, que instituiu 9 anos de estudos, incluindo a alfabetização, como parte da escolarização básica. Desse modo, a partir da nova LDBEN, o Ensino Fundamental, antes nomeado como 1º Grau, passa a ser de 9 anos.

Pierro (2000, p. 122) elucidam dizendo que em 1999, o Congresso Nacional, através do Plano Nacional da Educação, “emitiu um parecer que adere ao paradigma da educação continuada ao longo da vida, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza”, de modo a resgatar a dívida histórica relativa à exclusão de jovens e adultos na educação básica, representada pelo analfabetismo.

Oliveira (2015) destaca que a educação ao longo da vida é constituída como o direito de aprender, intrínseco à própria sobrevivência humana, parte de uma filosofia que compreende que somos sujeitos em contínua construção de nossas identidades, saberes e fazeres, ao passo que a formação formal e informal são mecanismos de equidade fundamentais para o exercício da cidadania e inclusão social.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos caminha em direção à emancipação de uma grande parcela da população brasileira que almeja por mais oportunidades educativas e que os capacitem para atender às demandas da sociedade pós-industrial, acompanhando a eminente aceleração da produção e dos meios de informações, para que tenham autonomia nos seus espaços de vivências, sabendo agir em sociedade, no seio familiar e no mercado de trabalho.

Para esta empreitada, alguns programas nacionais para a EJA foram implementados no território brasileiro, objetivando sanar os problemas do analfabetismo e a elevação da escolaridade, prosseguindo com a formação contínua. Estes programas foram desenvolvidos por parcerias de diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e algumas instituições de ensino e pesquisa.

No quadro a seguir (**Quadro 3**) são apresentados alguns destes programas que fazem parte de esforços para atender diversos públicos de jovens e adultos brasileiros, compreendendo a heterogeneidade desta população, seja em seus anseios socioculturais, gênero, faixas etárias, relações de emprego e renda em diferentes territorialidades.

Quadro 3 – Programas Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

<p>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (1998) oferta alfabetização, educação básica e profissional, além da formação de professores nas regiões de acampamentos e assentamentos.</p>
<p>O Programa Alfabetização Solidária – PAS (2007) executa um trabalho de alfabetização inicial, em conjunto com as empresas privadas, o MEC e as universidades.</p>
<p>Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade (2001). Programa de apoio a estados e municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, por meio de apoio financeiro aos governos municipais e estaduais integrantes do Projeto Alvorada das regiões Norte e Nordeste e a outros municípios de estados situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano menor ou igual a 0,500.</p>
<p>Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, com o objetivo de, por intermédio do FNDE, proporcionar assistência financeira às entidades federais, estaduais, municipais, privadas do Ensino Superior e organismos da sociedade civil a realizarem ações de alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores no sentido de possibilitar a inclusão social e combater as desigualdades educacionais.</p>
<p>Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola (2004) reformula o Programa Recomeço com o objetivo de transferir recursos financeiros em caráter complementar para estados, Distrito Federal e Municípios visando ampliar a oferta de vagas a jovens e adultos do Ensino Fundamental.</p>
<p>Programa Política Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2005) reafirma a integração da educação básica com o profissional, focalizando o público entre 18 e 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego forma.</p>
<p>Programa Saberes da Terra (2005), que atualmente faz parte do Projovem (Programa Projovem Campo – Saberes da Terra), integra a formação em nível fundamental e qualificação profissional em agricultura familiar e sustentabilidade, atendendo a jovens e adultos que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos.</p>
<p>Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja 2006), que oferta a EJA na rede de escolas técnicas, incentiva as redes estaduais a ofertarem também, além de promover a formação de educadores e a pesquisa sobre o tema.</p>

Fonte: Oliveira (2015, p. 44-46)
Elaboração: Adelvan Santos, 2021.

Para Oliveira (2015), os programas são importantes para a formação dos sujeitos, embora a sua fragmentação e o caráter temporário sejam prejuízos para os

aprendentes, a autora chama atenção para que haja uma integração dos eixos formativos socioculturais e das relações de trabalho e da ciência, de modo que os estudantes possam, de fato, terem a autonomia necessária para agir em sociedades. Para isso, é preciso ampliar a oferta de matrículas para que os estudantes completem o ciclo da educação básica, fomentando a equidade, a inclusão e a qualidade social, por meio de políticas públicas que reconheça de fato a educação como direito de todos, pois:

A política de Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de focalizar o olhar para a educação como direito em relação ao acesso à escolarização básica, apresenta alguns avanços como superação da visão de ensino supletivo para uma Educação de Jovens e Adultos equalizadora, incluindo a preocupação com a qualidade social da educação e o processo de inclusão escolar. (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

Cabe ao Distrito Federal, aos estados e municípios o financiamento da Educação de Jovens e Adultos, através dos recursos públicos da educação básica, garantindo os direitos de acesso e permanência de escolares de universos distintos, culturais, etários e de expectativas diversas em relação à escola. Alguns destes estudantes não tiveram a educação básica no período próprio e são, em sua maioria, adultos advindos das classes populares urbanas e rurais, outros não tiveram êxito no período escolar e buscam recuperar em regime de aceleração os anos que foram mal sucedidos por reprovações, o que causaram a defasagem idade-série.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.127), “[...] o primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior”. Esta diversidade na EJA é formativa, isto é, quando se têm diferentes pensamentos sobre o mundo que se vive e viveu, os jeitos de ser, pensar e agir permitem diálogos entre gerações que partilham de experiências de vida, saberes e fazeres em distintos contextos, ampliando a reflexão sobre si e sobre o outro em suas realidades sociais, marcadas por desafios pela garantia de uma vida digna.

Portanto, ao longo da história Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foi estabelecida por lutas que lhes garantissem direitos básicos de cidadãos e cidadãs “[...] sendo construída simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126). Dessa forma, a educação se

torna libertadora ao proporcionar aos sujeitos a autonomia para saber agir em sociedades e reivindicar por direitos constitucionais que via de regra ainda são negados, sobretudo nas grandes periferias dos centros urbanos e nos espaços rurais mais afastados dos espaços economicamente favorecidos, pois:

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeito de direitos. Sujeitos não só sujeitos à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como sujeitos de direitos humanos. É promissor que os profissionais nas escolas, junto aos educandos, organizem seminários e temas de estudo vinculando direitos humanos e educação, que afirmem essa dimensão ignorada, negada: reconhece-los sujeitos de direitos. Logo, a EJA e as escolas atuam como tempos de afirmação de direitos humanos (ARROYO, 2021, p. 106).

Assim como no passado, o presente e o futuro da EJA precisam estar em constante debate acerca dos processos educativos e pedagógicos, da ampliação da oferta desta modalidade de ensino, alargamento do financiamento através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), sendo tratada como direito fundamental de emancipação dos sujeitos conquistado a partir das lutas desenvolvidas em múltiplas dimensões: no seio da sociedade brasileira, nas esferas públicas, nos movimentos sociais, nos sindicatos, conselho de moradores, organizações religiosas, nos movimentos sem-terra, quilombolas e indígenas, nas escolas rurais e urbanas; e em outras esferas da sociedade, buscando solucionar o atraso na escolarização a todos os brasileiros que não tiveram o acesso e a permanência nos processos de escolarização.

Ainda que haja alguns avanços ao longo da história da EJA no Brasil, há muito que ser feito para garantir a permanência e a valorização desta modalidade, sobretudo, nas camadas mais pobres da sociedade. É preciso que sejam implementadas políticas curriculares próprias para a EJA, levando em consideração as suas especificidades socioculturais, seus conhecimentos prévios e as suas projeções para o futuro. Para isso, não é cabível que os órgãos responsáveis por gerir a educação deste país diminuam a oferta da modalidade EJA, tendo em vista que o Brasil ainda não superou o analfabetismo da população adulta. Cabe aos representantes do povo e a população buscar mecanismos para o aumento de vagas para esses estudantes jovens e adultos trabalhadores, preferencialmente no turno noturno, com a oferta de materiais específicos para que os professores tenham condições de mediar o conhecimento para este público. No entanto:

Apesar da evidente necessidade, a EJA não consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, nos últimos anos, sequer foi contemplada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD. Outro dado do Censo Escolar é revelador: o número de matriculados na EJA vem diminuindo nos últimos anos. Em 2020, antes do início da pandemia, 3 milhões de estudantes se matricularam, um número que foi 8,3% menor do que o registrado em 2019. Em 2021, foram 2,9 milhões de matrículas. Ou seja, o Brasil não tem cumprido o artigo 208 da Constituição Federal que prevê a educação básica gratuita – inclusive aos que perderam a chance de estudar na idade correta. (MOREIRA, 2022, p. 2).

A evasão é o maior problema na modalidade EJA por diferentes motivos, dentre os quais estão as questões de ordem econômica, pois este público é composto por estudantes trabalhadores e muitos são pais e mães, de diferentes idades, que sustentam famílias. Todavia, para mitigar os fatores que levam ao abandono dos jovens adultos e idosos aos espaços escolares, são pensadas algumas alternativas para que este público permaneça na escola e conclua a educação básica, a exemplo da Lei nº 857/2022, de 18 de outubro de 2022, sob o número de indicação 022/2022, do município de Serrolândia-BA, que:

Dispõe sobre a Criação e Regulamentação de Programa de Incentivo de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EPJAI para erradicação do analfabetismo e formação dos Jovens, Adultos e Idosos deste Município, autorizando ainda a concessão de bolsas de matrícula, permanência, frequência, estudo e aprovação nas Escolas Municipais que ofertam vagas na modalidade de ensino EPJAI da Educação Básica e dá outras providências (SERROLÂNDIA-BA, 2022, Lei Nº 857/2022).

O programa tem como objetivo beneficiar estudantes acima de 15 anos, que estudam na modalidade de Educação para Pessoas Jovens, Adultos e idosos-EPJAI, nomenclatura esta adotada pelo Documento Curricular Referencial de Serrolândia/ Secretaria Municipal de Educação (DCRMS) de 2020, com incentivo financeiro, através de bolsas anuais no valor R\$ 400,00 em 2022, R\$ 500,00 em 2023 e R\$ 600,00 em 2024; já prevendo na lei a correção anual do valor. Para que o estudante tenha direito a este benefício, foram estipulados alguns critérios, sendo estes:

I - Tenha idade acima de 15 anos; II - Esteja matriculado no Sistema Municipal de Ensino regular em Escolas com turmas de modalidade EPJAI da Educação Básica dos níveis Fundamental I e Fundamental II; III - Apresentar comprovante de residência no ato da matrícula; IV - Obtenha frequência de pelo menos 75% das aulas; V - Mantenha permanência na escola até a conclusão das unidades regulares de avaliação; VI - Obtenha aprovação com média mínima de 5,0 (cinco) nas avaliações das escolas do

programa. VII - Ter renda familiar até 2 (dois) salários mínimos; VIII - Não ter registro de advertência (SERROLÂNDIA-BA, 2022, Lei Nº 857/2022).

Esta ação estimula pessoas das classes menos favorecidas, que não tiveram acesso à educação formal na idade própria, a retornarem ao processo de escolarização nas escolas do município de Serrolândia-BA, que atendem do primeiro ao quinto ciclo da EJA. No entanto, a medida ainda não garante que os estudantes permaneçam na escola, visto que cinquenta e cinco por cento dos estudantes da EJA no COMAGS abandonaram os estudos em 2022. É preciso compreender os motivos de tais desistências para que novas medidas favoreçam a permanência destes estudantes, com o propósito que estes continuem adquirindo conhecimentos, nas diversas áreas do conhecimento, que lhes proporcionarão a compreensão dos fenômenos da sociedade, promovendo a inclusão social e a qualidade de vida.

Para esta missão, a Educação Geográfica entra neste debate acerca da EJA, para que estes estudantes tenham o direito ao acesso aos conceitos e temas da Geografia Escolar, promovendo aos aprendentes o entendimento da realidade dos espaços geográficos que estes participam para que possam compreender os seus espaços vivências, em micro e macro escalas, para que saibam agir em favor de uma vida justa com equidade social, a fim de torná-los cidadãos e cidadãs conscientes do seu papel na sociedade.

4.2 ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EJA

O educador que, ensinando Geografia, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.
(FREIRE, 2004, p. 70).

Na modalidade de Educação de Jovens, Adultos (EJA), a metodologia desenvolvida deve estar de acordo com a bagagem de conhecimento adquirida por esses sujeitos (SPIRONELLO, 2018), pois os estudantes da EJA levam para as aulas suas experiências de vida, conhecimentos acerca das dinâmicas espaciais dos seus espaços de vivência. Essas experiências de ordem prática são o fio condutor para a mediação do conhecimento com os saberes teóricos produzidos pelas ciências.

Na Geografia Escolar, o professor precisa articular as vivências e experiências dos estudantes aos conteúdos curriculares, bem como utilizar diferentes dispositivos didáticos como os jogos para tornar as aulas mais significativas, de modo que os estudantes. Neste caso, os da EJA possam compreender a dinâmica socioespacial, a sua inserção no mundo e as relações estabelecidas no espaço geográfico, tendo em vista a construção da cidadania. Assim, a Educação Geográfica se estabelece.

Para Callai (2010), a Educação Geográfica é:

[...] um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para a sua compreensão. Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2010, p. 412).

Desse modo, como pontua Callai (2010), é necessário o uso de diferentes estratégias metodológicas e diversificar os dispositivos didáticos no processo de Educação Geográfica. Nesse sentido, Portugal (2017) evidencia que é importante:

[...] uma reflexão sobre a nossa própria prática, a pensar sobre a maneira como ensinamos, reafirmando que os temas e os conceitos geográficos existem dentro de um contexto que deve estar relacionado com o modo de vida singular dos alunos que vivem num determinado espaço, seja ele rural ou urbano, de modo a retratar suas relações com a realidade plural, a partir das discussões de temas, conteúdos e conceitos da Geografia no âmbito escolar (PORTUGAL, 2017, p. 22).

Diversificar as práticas requer pensar sobre a diversidade de dispositivos didáticos que poderão potencializar o ensino, acerca de como usá-los nas aulas e para qual público de estudantes serão utilizados nas abordagens de conceitos e temáticas que fazem parte do currículo da Geografia Escolar. Pensar nessas questões que envolvem a Educação Geográfica é bastante pertinente, sobretudo, quando o estudante é da EJA, cujos procedimentos didáticos e abordagens dos conteúdos devem partir do mais próximo do real e do modo de vida deles.

À luz de Maia (2018), a Geografia, enquanto disciplina escolar na EJA, faz parte de um currículo que se aproxima do currículo da modalidade denominada de

regular, e tem um caráter libertador por dar condições para que os sujeitos possam compreender o mundo e suas dinâmicas.

A especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino voltada para jovens e adultos é atendida quando se articula trabalho, seja em seu sentido social seja em sua dimensão histórica, à produção do espaço geográfico. Construir a ideia de que todos são responsáveis por essa produção, inclusive os trabalhadores, embora a sociedade de classes determine papéis e responsabilidades diferenciadas nesse processo, constitui-se tarefa da geografia escolar para todas as modalidades e níveis de ensino. Na EJA, entretanto, a proporção dessa premissa alcança graus bastante elevados, uma vez que muitos dos alunos já fazem parte do processo produtivo e já têm demarcado seu lugar na divisão social do trabalho, o que os torna ao mesmo tempo testemunhas e agentes de todo o processo estudado (SANTOS, 2008, p. 279).

Por muito tempo, o conhecimento geográfico esteve relegado às classes de baixo poder aquisitivo, conhecimento este que servia de estratégia para a classe dominante. Portanto, na contemporaneidade, é imprescindível que os saberes geográficos estejam ao acesso de todos, tendo início na infância e se estendendo ao longo da vida.

Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos difere-se da educação denominada regular e vale considerar que a modalidade EJA surgiu através de movimentos que “[...] lutam por reconhecimento e pelas necessidades de oferecer a estes jovens e adultos a oportunidade que lhes foi negada durante tantos séculos da história do Brasil” (MAIA, 2018, p. 45). Garantir-lhes o direito à educação trata-se de uma reparação histórica, de um processo de devolução da humanidade roubada pelas classes hegemônica, para isso, é necessária elaboração de um currículo que atenda a demanda de aprendizagem significativa para este público, bem como, com a diversificação de metodologias ativas que tornem os sujeitos protagonistas de sua aprendizagem. Nessa modalidade, é importante oferecer uma educação contextualizada a partir das experiências vividas por esses alunos, pois:

Um dos modos de captar a Geografia do cotidiano pode ser o trabalho com as representações sociais dos alunos, e buscar essas representações tem se revelado um caminho com bons resultados para permitir o diálogo entre o racional e o emocional, o verbalizado e o não-verbalizado, entre a ciência e o senso comum, entre o concebido e o vivido (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

Apesar de não serem certificados com graus de escolaridade, os jovens e adultos têm, em suas experiências, inúmeros saberes e letramentos geográficos que precisam ser sistematizados a partir do planejamento do professor (MAIA, 2018). Segundo Antunes (2012), ao indagar sobre o porquê de ensinar Geografia para

alunos jovens e adultos, ele afirma que a Geografia é “essencial para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda dimensão do espaço e do tempo, onde estamos e para onde iremos” (ANTUNES, 2012, p. 35-37). Dessa forma, este autor apresenta alguns objetivos para o ensino da Geografia na EJA se aproximam ao que esta pesquisa se propõe a fazer, como:

- Conhecer, ainda que de forma ‘enxuta’, a diversidade do mundo em que vivemos, compreendendo como paisagens, lugares e territórios se transformam.
- Aprender a se utilizar de procedimentos críticos de análise e pesquisa inerente à Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos, de construção, suas relações, problemas e contradições (ANTUNES, 2012, p. 35-36).

Segundo o autor, mais importante do que saber o que ensinar é saber como ensinar aos jovens e adultos. É entender como se dá a aplicabilidade desses conceitos e conseqüentemente conteúdos nas relações sociais, interpessoais e no mundo do trabalho desses sujeitos, pois “não se trata de apresentar uma Geografia para uns e uma Geografia para outros, mas de adaptar os fundamentos de uma mesma ciência a realidades essencialmente diferentes” (ANTUNES, 2012, p. 54). Para Santos (2008), a Geografia deve ir mais além nas análises do espaço geográfico e suas contradições, seja no meio físico ou social, de acordo com o autor:

[...] a geografia deve também se apresentar por inteiro. Obviamente, isso não significa lançar mão de todo o conhecimento escolar de geografia, até porque isso é algo incomensurável. Trabalhar a geografia escolar por inteiro significa dispor de toda riqueza analítica, tanto no que ela tem de conhecimento referentes às ciências da terra como no que ela tem de referência nas ciências sociais. E quanto mais ela puder buscar a relação entre esses conhecimentos a fim de que se possa compreender os processos que organizam o espaço e o estruturam em território mais ela pode se aproximar de uma perspectiva holística. Ressaltamos aqui com veemência nossa recusa em aceitar uma geografia empobrecida e mutilada para a EJA; ao contrário, tomamos como princípio uma educação geográfica inteira e desafiadora em seu propósito educativo. (SANTOS, 2008, p. 314).

Segundo Souza *et al* (2020), cabe a nós professores(as) de Geografia, desafiar os nossos alunos da EJA no sentido instigá-los a refletirem sobre os diversos aspectos que abarcam o espaço geográfico. Aspectos estes que estão no cotidiano e também dispostos no ensino da Geografia Escolar nos moldes de conteúdos e temas geográficos. Para isso, os recursos disponíveis precisam ser explorados para potencializar as interpretações dos fenômenos que os cerca, seja

por meio de mapas, gráficos, tabelas, entre outras linguagens que possibilitem o olhar crítico sobre a realidade. No entanto, os autores chamam a atenção para as subjetividades dos sujeitos da EJA, principalmente com relação às faixas etárias e aos modos como os grupos etários lidam com as tecnologias, com os mecanismos contemporâneos para fazer pesquisas, além do cansaço do dia a dia que os desestimulam a continuar com os estudos. Corroborando com esta afirmativa, Dayrell (2011) acrescenta que:

Ao se referir a 'jovens' e 'adultos', está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente 'alunos' ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo da vida, possuindo assim especificidades próprias. Ou seja, deixa claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos-jovens e adultos-que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas (DAYRELL, 2011, p. 54).

Esse autor reflete sobre as diferenciações que envolvem a Educação para Jovens e Adultos, desde a sua nomenclatura ao “lugar” desses sujeitos nas relações educacionais. São afirmações assertivas, mas acrescentariam os idosos a quem interessa ter o acesso à educação escolarizada que lhes foi negada, por inúmeras problemáticas sociais ao longo da vida, além do mais, estes também se encontram em contextos/espacos/tempo distintos. Estas diferenças, que de certo modo se contrapõem ao ensino na modalidade denominada regular, é motivo de preocupação no sentido de elaborar um currículo que dê conta destas especificidades e de metodologias que estejam adequadas ao contexto/tempo em que estes estudantes¹³ estão inseridos, de forma que os estudantes da EJA se sintam acolhidos.

Segundo Capucho (2012), “alguns(mas) autores(as) apontam que a EJA deve potencializar habilidades e competências para que os(as) jovens e adultos(as) se tornem mais capacitados (as) para a vida e para o contexto no qual estão inseridos (as)” (CAPUCHO, 2012, p. 116). Essa afirmação possibilita pensar sobre a necessidade dos(as) professores(as) conhecerem os seus estudantes e planejarem suas aulas para que atendam as diversas demandas para este público diferenciado.

De acordo com Souza *et al* (2020), as geografias do cotidiano dos estudantes da EJA são o fio condutor para se aticular com os conceitos científicos, partindo dos

¹³ Aqui será adotada esta nomenclatura para diminuir as distâncias entre os sujeitos que estudam na modalidade EJA ou na modalidade regular, visto que estudante é quem busca conhecimento dentro ou fora da escola e que entende o valor da educação independentemente da fase da vida.

conhecimentos prévios com os conhecimentos puramente científicos para compreensão dos fenômenos geográficos presentes no seu dia a dia, pois, “a Geografia faz parte do cotidiano, mesmo que os indivíduos não consigam perceber, a partir da rotina dos fluxos, a circulação, paisagem, mobilidade, o trabalho na indústria, no comércio, no campo, entre outros” (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2020, p. 59). Ademais:

Ensinar a partir dessa relação trabalho X práticas socioespaciais X escola é uma forma bem significativa de inserção dos conteúdos e conceitos científicos para que o conhecimento esteja para além da sala de aula, ou seja, um conhecimento que esteja prático, que proporcione aos alunos o entendimento do que é ser cidadão, de como lutar e reivindicar os seus direitos, de como participar ativamente da questão do lugar onde moram, lutar por melhorias, que são atitudes e comportamentos de quem vive a prática socioespacial (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2020, p. 59).

Esta concepção está de acordo com a freiriana que defende a educação como libertadora, pois “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimento’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária” (FREIRE, 1997, p. 71). Entende-se que na concepção freiriana, a educação é um ato político, social e libertador que deva garantir a autonomia dos sujeitos a partir de métodos comparativos com situações reais, ampliando a capacidade de aprendizagem.

Para Freire (2021), aulas com um caráter mnemônico não colaboram com o aprendizado dos sujeitos, pois na memorização mecânica não há uma relação direta com o objeto ou a reflexão-ação dos educandos sobre um determinado fenômeno, tornando-se meros pacientes que recebem dos seus mestres conceitos, temas e conteúdos a partir de métodos de ensino que não despertam o olhar crítico dos sujeitos. Neste sentido, cabe ao “[...] professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2021, p. 31), de modo a contribuir para a formação cidadã dos sujeitos da EJA, reconhecendo-se como atores sociais e produtores do espaço em quem vivem.

Freire (2021) apresenta algumas reflexões a respeito de temas relevantes para a formação dos educandos, sobretudo os das classes populares:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológica de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2021, p. 32).

Estas reflexões corroboram com o que Arroyo (2021) discute acerca reflexão na educação de jovens e adultos, trabalhadores empobrecidos que fazem trajetos de casa para o trabalho, do trabalho para a EJA. Estes sujeitos observam e refletem sobre os espaços em seus inúmeros itinerários. São os "Passageiros da Noite" que busca na EJA, o direito a uma vida justa, digna, com trabalho e renda, direito a serem respeitados como produtores de culturas, de saberes e fazeres que independentemente de não terem certificado de escolarização, carregam consigo o conhecimento dos fenômenos sociais que emergem em seus percursos humanos, em suas mazelas, nas desigualdades sociais, raciais, de gênero e identitárias nos espaços urbanos e rurais. São estes passageiros da noite que se tornam os passageiros do amanhecer, retornando aos seus postos de trabalhos, aos seus espaços de luta por renda e direitos sociais.

Ao retornarem para a escola, é importante que os estudantes da EJA, via de regra, sujeitos que não tiveram oportunidades de escolarização em idade própria, advindos das classes marginalizadas da sociedade, se reconheçam não apenas como passageiros da noite, mas passageiros do fim das cidades, dos espaços rurais, das grandes periferias, persistentes passageiros e seus itinerários, com direito a reconhecer as causalidades das suas mazelas, das condições de emprego, moradia, renda, lazer, saúde e educação, como afirma Arroyo (2021).

Esta compreensão é formativa, ao passo que provoca a reflexão, a análise dos sujeitos sobre a realidade que os cerca para que nela possam agir, ampliando "a capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 2021, p. 67). Desta forma, temas geradores podem aprofundar reflexões sobre as contradições do espaço geográfico, das segregações socio-espaciais, da condição de periféricos dos

educandos e professores das camadas populares da sociedade, dos estudantes da EJA em seus itinerários de casa para o trabalho e do trabalho para a escola em inúmeros contextos, pois:

Os percursos de ônibus ou a pé são uma cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia de seu viver. Das possibilidades e limites do seu viver, de sua humanização. A mesma cartografia dos campos e das periferias urbanas que descreve os milhões de crianças e adolescentes no seu ir-voltar às escolas públicas. Cartografias da construção de suas identidades, culturas, valores, saberes. Uma cartografia do próprio viver dos docentes-educadores/as também em itinerários para as escolas das periferias ou do campo. Percursos a pé ou de ônibus, cartografias do espaço, mas também do viver dos trabalhadores mantidos nas periferias da sociedade. Do viver até de seus mestres. Cartografias do espaço da EJA no sistema escolar (ARROYO, 2021, p. 33).

Nesta perspectiva, o lugar da Educação Geográfica na EJA tem como princípio contribuir para a “[...] construção de uma perspectiva geográfica de análise da realidade, algo que poderíamos denominar como a busca pelo desenvolvimento de um certo tipo de raciocínio ou de pensamento que é marcadamente geográfico” (DUARTE, 2017, p. 28), que possibilita a compreensão das formas de produção do espaço, das relações territoriais que geram conflitos entre classes sociais, raciais, de gênero, religiosas, entre outras realidades que transcendem as questões locais, dos lugares, em diferentes contextos e escalas onde os jovens e adultos realizam as suas tarefas cotidianas, nos seus deslocamentos de casa para trabalho, do trabalho para a EJA, pois nas migrações, sejam elas pendulares, espontâneas ou forçadas, os estudantes da EJA realizam travessias de fronteiras do viver, do saber e do fazer em diferentes perspectivas sociais e culturais.

Jovens e adultos produtores de culturas que tem direito a uma educação que incorporem em seus currículos o direito a terem suas culturas reconhecidas, o direito a se reconhecerem como vítimas de padrões culturais das classes hegemônicas, para que narrem sua “[...] participação em movimentos de cultura juvenil ou em outros movimentos sociais, de gênero, raça, comunidade, de campo... Explicitar quais valores e linguagens culturais defendem e a que outros se contrapõem” (ARROYO, 2021, p. 160), quais geografias compreendem e quais outras cartografias os representam, sobretudo elaboradas com a participação popular em defesa dos seus direitos, são questões que merecem reflexões para elaborar ou adequar diferentes dispositivos de ensino, como a dos jogos, por exemplo.

Freire (1967) aponta que as suas experiências com Jovens e Adultos iletrados partiam da valorização do homem enquanto cidadão que produz o espaço, que não apenas estão no mundo, mas fazem parte deste mundo, homens e mulheres que modificam a natureza a seu favor, que têm expressões e linguagem própria de sua cultura, ou seja, produtores de culturas, sujeitos que criam e recriam os seus espaços de vivências com a força do trabalho, atividades que humanizam e se expandem em conhecimento e relações entre sujeitos e objetos.

É importante pensar que as práticas espaciais podem ser interpretadas de maneiras diferenciadas, e por isso, é relevante compreender que cada experiência, lugar ou paisagem pode trazer um sentido diferente, mesmo que a realidade seja semelhante, cada indivíduo analisa a partir da sua percepção. O trabalhador que mora numa determinada área periférica da cidade, por exemplo, para se locomover até o seu trabalho precisa utilizar de dois a três tipos de transporte público, obviamente este não tem a mesma rotina que um dono de empresa que se desloca em seu carro. Logo, a percepção dos espaços será diferente até mesmo pela forma de deslocamento, pois o trabalhador tem a possibilidade de observar melhor o que está ao seu redor, enquanto que o dono da empresa está atento ao trânsito, à direção, porém, isso não significa que as percepções e análises estarão baseadas na criticidade (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2020, p. 60).

Para que haja a mediação do conhecimento geográfico de forma compreensiva e objetiva, é preciso uma relação assentada na reciprocidade, nas diferentes realidades vividas por professores e estudantes não somente da EJA, mas também em outras modalidades, pois “[...] o professor deve ter clareza de que a comunicação é fundamental no processo de trocas e de construção do conhecimento. Ela compreende a socialização de ideias e informações e está associada ao conhecimento” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 63). Assim, é preciso que no processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar para este público, as linguagens possam auxiliar na troca de conhecimento entre os sujeitos, partido do princípio que as linguagens atravessam gerações e que este público apresenta uma diversidade de formas de expressões que são próprias do seu tempo e das suas experiências extraescolares.

Arroyo (2021) chama a atenção para a valorização de uma educação para jovens e adultos baseada em temas geradores, temas que valorizem as suas culturas e suas narrativas de vida, suas geografias, seus itinerários em busca de direitos por uma vida justa e digna. Assim disse este autor:

Merecerá um tema gerador de estudo e formação o estudo de como os movimentos juvenis afirmam-se como movimentos culturais. As diversas

linguagens culturais são suas linguagens: a música, as letras, os grafites, as marchas, as faixas... São outras linguagens com que criticam e contestam as linguagens da cultura hegemônica, repolitizando-as. Com suas expressões, afirmações culturais, músicas, marchas e grafites, ocupam a cidade e ocupam as escolas que os mantêm a margem (ARROYO, 2021, p. 159).

Na perspectiva freiriana os temas geradores são estratégias para fomentar o debate acerca de fenômenos que emergem na sociedade e que são pontos de partida para a descoberta e apreensão do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Estes temas são aprofundados à medida que se conhece as realidades dos estudantes, seus modos de conceber a vida em sociedade, suas práticas cotidianas, suas expressões culturais, suas lutas e enfrentamentos para sobreviver em um período marcado pela ampliação da desigualdade social e da diminuição da renda, aumento do desemprego, das migrações de retorno aos seus municípios de origem por falta de oportunidades nos grandes centros urbanos.

Há Geografia por toda a parte e, é por esta razão que esta ciência, enquanto componente do currículo escolar, precisa ganhar maior notoriedade e não a diminuição da sua jornada semanal para que os sujeitos possam pensar geograficamente, isto é, refletir sobre as correlações dos fenômenos que tomam forma no seu lugar, seu território, nos lugares e territórios dos seus vizinhos, na sua cidade, no seu estado, o seu país, do mundo que o circunda e que está em constantes transformações.

Nessa perspectiva, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo a relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural; na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significados, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos (CASTELLAR; MORAES, 2019, p. 15).

No caso da EJA, a valorização de sua cultura foi amplamente discutida e defendida por Paulo Freire (1967), tendo a educação como prática da liberdade. Freire idealizou os círculos de cultura onde eram debatidos os problemas vivenciados pelos sujeitos em processo de alfabetização. Mais que alfabetizar, os círculos tinham o objetivo de instigar aos participantes o reconhecimento da sua dignidade, de serem donos da sua história, da sua cultura, em um processo de emancipação de homens e mulheres, ao passo que desvelavam as suas realidades

com a interligação entre os aspectos culturais, sociais e político-econômicos por meio de temas geradores. Os círculos de cultura promoviam o respeito entre educandos e coordenadores em uma relação horizontal em que ambos se compreendiam como “[...] ser histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 2021, p. 50), partindo da valorização da oralidade, de suas linguagens, da sua vida, e os aspectos culturais que dela são construídos.

A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental (FREIRE, 1967, p. 108).

Na Educação Geográfica e na EJA, tais círculos de cultura podem ser estruturados levando em consideração a diversidade deste público, seja de gênero ou faixa etária. Temas como trabalho, renda, saneamento, acessibilidade aos espaços públicos das cidades, direitos humanos, saúde e educação entre outras temáticas podem ser refletidos entre os distintos sujeitos da EJA, por meio de temas geradores, que potencializem o debate entre os sujeitos aprendentes e o/a professor(a) responsável pela turma, de modo horizontal, isto é, uma relação mútua de troca de conhecimento.

Para esta demanda, o uso das diversas linguagens possibilita a sensibilização, o ouvir, o visualizar e o pensar sobre tais temáticas na Geografia escolar. “A questão da linguagem está relacionada à questão do raciocínio lógico e, portanto, do que entendemos por compreensão” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 63). Assim, o importante não é transmitir conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida nos diferentes espaços, percursos e itinerários que estes sujeitos da EJA percorrem em busca de uma vida digna, reconhecendo-se como sujeitos de direitos em seus territórios e lugares de vivência.

Figura 13 – Estudantes da EJA jogando dominó



Fonte: Arquivo pessoal do autor.
Figura no estilo Cartoon, editada no aplicativo Cômica.
Elaboração/adaptação: Adelman Santos (2023).

**5 EU JOGO, TU JOGAS E JUNTOS APRENDEMOS:
ABORDAGENS DO CONCEITO DE LUGAR POR MEIO DOS
JOGOS NA EJA**

O lugar é segurança e o espaço é liberdade:
estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro.
Não há lugar como o lar. O que é lar? É a velha
casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria.
(TUAN, 1983, p. 3).

Nesta seção textual, são apresentados os resultados e discussões que buscaram responder os questionamentos iniciais, para atender aos objetivos propostos na pesquisa que originou esta dissertação. Como mencionado por Tuan (1983), lugar é onde se vive, é a casa, é a cidade e também o município. Neste sentido, na subseção *Os primeiros passos: diagnóstico inicial com os estudantes da EJA*, buscou-se compreender se os estudantes da EJA jogam e quais jogos costumam jogar; além disso, a sua relação com o seu espaço vivido, com o município de Serrolândia-BA.

Na subseção *Saberes e Fazeres: a elaboração do Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia*, aborda-se como foi feita a adaptação do jogo de dominó para trabalhar com o tema: setores da economia, dando ênfase aos produtos e serviços que compõem a base econômica do município de Serrolândia-BA.

Já na subseção *Itinerários Sertanejos: a gênese do jogo Trilha Serrolandense*, apresenta-se a produção de um jogo de trilha cuja base tem como plano de fundo o mapa do município de Serrolândia. Neste jogo, é possível conhecer elementos físico-naturais, sociais, econômicos, culturais, religiosos, entre outros aspectos que compõe o lugar em que os estudantes residem, em uma viagem dentro dos limites territoriais de Serrolândia.

As subseções *Jogo Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia na EJA do COMAGS* e *Jogadas formativas: o Jogo Trilha Serrolandense na EJA do COMAGS* têm como intuito averiguar se de fato “eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos”, por meio da realização dos jogos, durante a pesquisa-ação, e dos relatos dos estudantes da EJA do COMAGS sobre os benefícios dos jogos para o aprendizado.

Na última subseção, *Jogando também se aprende: narrativas docentes*, a professora responsável pelas turmas apresenta as suas percepções sobre o uso dos jogos nas suas aulas de Geografia. Mediante a entrevista semiestruturada, a docente afirma que os jogos dinamizaram as aulas e fizeram com que os estudantes

da EJA compreendessem o conteúdo vinculado ao conceito de lugar de forma prazerosa.

5.1 OS PRIMEIROS PASSOS: DIAGNÓSTICO INICIAL COM OS ESTUDANTES DA EJA

Para início de conversa, esta pesquisa se propôs a diagnosticar a relação dos estudantes da EJA do COMAGS com os jogos analógicos, de modo a compreender se jogam e quais jogos jogam este público de estudantes. Aproveitando o ensejo, verificou-se também o vínculo afetivo e identitário que esses estudantes têm com o lugar onde residem, com o município de Serrolândia, e o quão eles apreciam as aulas de Geografia e seus respectivos temas.

Para esta tarefa, dezoito estudantes (maiores de dezoito anos¹⁴) que estudam nas quatro turmas da EJA foram questionados sobre se jogam, quais jogos costumam jogar e as suas relações afetivas com o lugar (**Anexo 1**)¹⁵. Trata-se, na sua maioria, de trabalhadores e trabalhadoras em diversas áreas do mercado de trabalho, no entanto, grande parte desempenha funções no trabalho informal ou estão à procura de emprego. Dentre as profissões/ocupações exercidas estão: lavradoras(res); donas de casa; garis; domésticas; costureiras; auxiliares de costura; ajudantes de pedreiro; serviços gerais; ajudantes de lanchonete e cuidadoras de idosos. Este último, todos desempenham, no entanto, acredita-se que por falta de emprego, a única ocupação que alguns estão vinculados é a de estudante, com o objetivo de melhoria de vida e ascensão no mercado de trabalho. De acordo com Arroyo (2020, *apud* ARROYO, 2019, p. 16):

Ver jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem suprimidos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um

¹⁴ De acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP (**Anexo 2**) as recomendações são: “Atentar que o referido projeto, poderá ser executado somente com os participantes com idade igual ou maior a 18 anos”. No entanto, as aulas seguiram normalmente com a aplicação dos jogos, de modo que todos puderam participar independentemente da faixa etária. Apenas as recolhidas das informações para a pesquisa seguiram as recomendações do Comitê de Ética. Cada turma tinha em média 20 estudantes frequentando, no entanto, há o fenômeno da juvenização da EJA, sendo assim, a grande maioria são adolescentes com idade inferior a 18 anos.

¹⁵ Os jogos foram aplicados nas quatro turmas, porque a professora sugeriu que todos pudessem participar. O “Dominó geográfico setores da economia” foi aplicado nas três turmas de oitavo e nonos anos e o Trilha Serrolandense na turma de sexto e sétimos anos. Vale ressaltar que os estudantes estudam dois anos em um, ou seja, sexto e sétimo concomitantemente, o mesmo acontece com os oitavos e nonos anos. Trata-se de um tipo de aceleração.

acidente a mais na sua condição de estudante. Como ser pobres é lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA.

O autor acrescenta que, para estes sujeitos estudantes da EJA, trata-se de “sua condição e identidade social. Política” (ARROYO, 2020, p. 44). Nesta perspectiva, cabe ao ensino de Geografia buscar mecanismos para que os estudantes compreendam a sua realidade e possam transformá-la a seu favor, de forma que tenham voz e vez diante das mazelas da sociedade, para que seus direitos enquanto cidadãos sejam garantidos, com emprego e renda digna de acordo com as normas vigentes no mercado de trabalho.

Estes estudantes fazem diversos percursos de casa para o trabalho e do trabalho para a EJA. A maioria são moradores dos bairros da cidade de Serrolândia, e alguns são das fazendas e povoados do município, a exemplo de Roçadinho e Várzea Dantas. Suas geografias estão marcadas diariamente por lugares, paisagens e territórios de uma pequena cidade do interior baiano com muitas dificuldades para atender a sua população com serviços básicos de saúde, moradia, emprego, renda, lazer, dentre outras. Assim:

[...] é importante trazer as práticas socioespaciais para o interior da Geografia, pois a disciplina pode possibilitar aos alunos discussões acerca das problemáticas enfrentadas em seu cotidiano, que até pouco tempo não era entendido como parte do conhecimento geográfico (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2020, p. 55).

A partir da compreensão de quem são os estudantes e quais são seus espaços vividos e experienciados pelos sujeitos que estão inseridos em uma escola, no âmbito da EJA, ou em outras modalidades de ensino, é possível que os conceitos e temas geográficos possam ser trabalhados/abordados mediante as realidades destes homens e mulheres em processo de escolarização. Assim pontuam Pires e Alves (2013):

Parte-se do entendimento de que o ensino de Geografia não se restringe apenas à sala de aula. Ele perpassa pelos lugares que se referem a espaços cotidianamente vividos pelos alunos, quais sejam, a cidade, o bairro, a rua, a praça... Logo, o professor pode fazer a abordagem desse conceito em sala de aula partindo, por exemplo, das experiências vividas pelos alunos com o seu lugar de vivência e das suas práticas espaciais cotidianas, a exemplo dos ambientes que frequentam, como a escola, o bairro onde está inserida a sua morada, os espaços de lazer, entre outros. Desta forma, é importante ressaltar que, esta relação de reciprocidade entre o Local e o Global pode, também, se configurar numa abordagem dialética desses níveis de análise (PIRES; ALVES, 2013, p. 245).

Cabem aos professores a compreensão das relações de pertencimentos e identidades que esses sujeitos escolares têm com o seu lugar, para que durante o processo de mediação do conhecimento a Geografia faça sentido e deem sentidos para além do apenas observar um determinado fenômeno, mas também senti-lo por meios das experiências vividas. “Pois se a experiência não é uma sucessão internalizada de sensações (pura temporalidade), mas uma multiplicidade de coisas e relações, então sua espacialidade é tão significativa quanto sua dimensão temporal”, assegura Massey (2008, p. 93), uma vez que essas espacialidades que os estudantes da EJA carregam consigo ao longo do tempo em seus lugares de vivência precisam ser visibilizadas e articuladas aos conteúdos curriculares, sobretudo da Geografia.

Perguntado aos estudantes sobre “Qual a sua relação com o lugar onde reside?” e, “Você gostaria de morar em outro lugar? Qual? Por quê?” Em sua maioria, eles responderam que estão satisfeitos com o lugar onde moram mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Em uma das respostas, a Estudante A¹⁶ demonstra estar preocupada com a sua idade e não quer sair de Serrolândia e disse: “[...] porque eu já sou idosa, não quero mais sair do meu lugar” (ESTUDANTE A – Questionário aplicado em 03/08/2022). Outra estudante diz ter vivido em outros lugares, porém não quer sair de onde está, segundo ela: “[...] porque eu já morei em outros lugares, hoje já não tenho mais vontade de deixar a minha cidade natal” (ESTUDANTE B – Questionário aplicado em 03/08/2022). Já outra estudante residente no município, desde o seu nascimento, demonstra interesse em conhecer novos lugares. Ao alegar que deseja sair do seu lugar, a colaboradora da pesquisa justifica que o que move é a vontade de se delectar “[...] deseja sair do seu lugar “para eu ver como é a vida lá fora” (ESTUDANTE C – Questionário aplicado em 03/08/2022). Os motivos para ficar ou para deixar um determinado lugar são inúmeros, no entanto, grande parte dos estudantes questionados respondeu que não sairia do seu lugar porque é onde se sentem bem, onde trabalham e criam seus filhos e netos.

As relações estabelecidas entre sujeitos-lugar estão imbricadas em sentimentos, pertencimentos e, sobretudo, nos modos como vivem e veem a vida, envoltos nas circunstâncias que lhes foram apresentadas. De acordo com Lima

¹⁶ Os/As 18 estudantes que responderam aos questionamentos foram identificados/as com a letra do alfabeto para preservar suas identidades pessoais.

(2018, p. 157), “o ponto de partida é o aqui: lugar é uma condição.” Nesta perspectiva, o lugar inclui-se no sentido de ser e existir que cada sujeito vivencia de forma subjetiva, mas que estão em comunhão por meio das condições físicos, sociais, culturais, políticas, entre outras, que influenciam nos modos como enxergam o mundo, pois “cada pessoa concebe, percebe, pratica e se apropria o/do seu lugar a partir das situações experienciadas; das vivências, das relações que foram estabelecidas, ao longo dos tempos” (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2022, p. 141).

Na perspectiva humanística da Geografia, o lugar “é compreendido pelo espaço vivido, onde a vida se realiza e está impregnada de afetividade, sentimentos e significados (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2022, p. 145). Corroborando com esta afirmativa, uma das estudantes da EJA apresenta a seguinte asserção: “[...] *só tenho vontade de ficar na minha querida e amada cidade*” (ESTUDANTE D – Questionário aplicado em 03/08/2022). Esta afirmativa manifesta as afeições ao lugar que se vive, o apego evidenciado pelo sentimento de amor. Esta relação de pertencimento vinculada aos temas e conceitos da Geografia Escolar são o fio condutor para novas descobertas, visto que a partir dos conhecimentos prévios é possível a confluências de novos saberes de modo significativo.

Questionados sobre “O que você sabe/compreende sobre o conceito de lugar?” a maior parte dos estudantes¹⁷ respondeu com certa dificuldade, alguns afirmaram ser um lugar bom, tranquilo, com cuidado e amor, um lugar protegido, ótimo. Uma resposta mais elaborada chamou atenção pela proximidade com o que se tem desenvolvido na ciência geográfica: “[...] *representa a porção do espaço geográfico dotada de significados particulares*” (ESTUDANTE E – Questionário aplicado em 03/08/2022).

Outra concepção reitera que o lugar é “*aconchegante, já me acostumei na rua onde moro*” (ESTUDANTE F – Questionário aplicado em 03/08/2022) e compreende-se que a respeito do conceito de lugar, este sujeito concebe como o espaço onde ele vive, a rua onde mora, onde a vida é experienciada. Ratificando o que foi apresentado anteriormente, outro estudante diz que compreende o conceito de lugar da seguinte forma: “*É uma coisa que é uma coisa que a gente gosta. Exemplo: eu*

¹⁷ A recolha dos dados a partir do questionário foi realizada apenas com 18 estudantes das turmas que cursaram a EJA no ano letivo de 2022, os quais possuíam 18 anos ou mais de idade. Deste quantitativo, 8 estudantes estavam cursando o 6º e 7º ano e 10 deles estavam no 8º e 9º ano escolar, respectivamente.

amo Serrolândia, meu lugar!” (ESTUDANTE G – Questionário aplicado em 03/08/2022).

Estas concepções são pertinentes aos estudos geográficos porque reafirmam o que se tem produzido de conhecimento acerca deste conceito tão caro à Geografia e que chega aos sujeitos aprendentes por meio do ensino da Geografia Escolar, entre outras formas de compreensão do espaço, mas que de modo especial, cada sujeito entende o lugar a partir da sua experiência individual ou coletiva. Assim, a partir dos escritos de Tuan, o autor enfatiza: “[...] o lugar como um dos conceitos que define a natureza da Geografia, sendo este apreendido a partir da experiência que se tem dele” (TUAN, 1983, p. 10).

Dentre os estudantes questionados a respeito de: “Você gosta de Geografia? Por quê?” e “Quais temáticas do Ensino da Geografia você mais gosta?” apenas duas pessoas sinalizarem não gostar das aulas de Geografia, mas a grande maioria afirmou gostar, sobretudo, quando estuda a natureza; meio ambiente; localização; discutem acerca de trabalho; consumo; desemprego; renda; a terra e sua ocupação pelo homem; a vida humana; conhecer os lugares; tudo. Sem dúvidas, “o ensino dos mapas” foi o tema mais bem avaliado, visto que é um dos recursos mais utilizados pela professora de Geografia das turmas pesquisadas, além do livro didático de 2014, tendo em vista que até a presente data não foram obtidos novos livros¹⁸.

Para que fosse possível propor a utilização de jogos como dispositivo didático nas aulas de Geografia, buscou-se compreender se estes estudantes jogam e quais jogos jogam, partindo das seguintes indagações: “Você costuma jogar algum jogo analógico? Quais jogos você conhece ou costuma jogar?” Dez dos estudantes indagados afirmaram que sim, jogam, e oito que não jogam, mas grande parte conhece algum jogo e tem conhecimento básico sobre suas regras. Os jogos mais mencionados foram: Dominó e Baralho, que são amplamente difundidos no mercado. Também afirmaram conhecer jogo de Dama; Cartas; Xadrez; Futebol, mesmo este não se tratando das propostas aqui apresentadas. Diante das respostas, ficou evidente que os estudantes jovens, adultos e idosos jogam e, a

¹⁸ Segundo informações levantadas na Secretaria Municipal de Educação de Serrolândia-BA, há muito tempo o FNDE, via PNL, não abre escolha de livros didáticos para a modalidade EJA. Há também a dificuldade de encontrar editoras que vendam livros didáticos para atender a demanda deste público. No entanto, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Serrolândia-BA, a aquisição de novos livros para a EJA está em processo de licitação, porém a empresa que apresentou o material não foi bem avaliada pelos professores. Os docentes justificaram que o livro/modulo é muito resumido, com poucos conteúdos, além de ser apenas um exemplar para atender aos quatro anos que os estudantes irão cursar, no caso do Ensino Fundamental II.

partir desta confirmação, é cabível adaptar determinados jogos para o ensino de Geografia para esta modalidade de ensino.

Considerando o questionário/diagnóstico e dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da pesquisa, foi possível dar início às adaptações dos jogos a partir do planejamento da professora de Geografia das turmas de EJA do COMAGS, tendo como documento base o Referencial Curricular de Serrolândia. Isso, com ênfase nos conteúdos, partindo da abordagem do conceito de lugar. Essas adaptações foram pensadas com o propósito de evidenciar o município de Serrolândia nas imagens, nos enunciados e em todas as peças que compõem os referidos jogos. O que será apresentado a seguir.

5.2. SABERES E FAZERES: A ELABORAÇÃO DO “DOMINÓ GEOGRÁFICO: SETORES DA ECONOMIA DE SERROLÂNDIA”

Para a elaboração do “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia” foi necessário verificar o planejamento da professora de Geografia, responsável pelas turmas da EJA para ter conhecimento de qual conteúdo ou temas estavam ou foram trabalhados na terceira unidade do ano letivo de 2022 nas turmas de oitavo e nonos anos. A professora apresentou em seu planejamento a finalização da unidade com o conteúdo setores da economia, conteúdo este que consta no livro didático e está vinculado a outros temas como: emprego, renda, consumo e cidadania. De acordo com o DCRM de Serrolândia para o ensino de Geografia na EJA:

Torna-se importante que os alunos possam perceber-se como atores na construção de paisagens e lugares, resultado de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, e que estão plenos de significados simbólicos decorrentes da afetividade nascida com eles (DCRM, 2020, p. 1707).

Nesta perspectiva de pensar o mundo do trabalho, o Documento Curricular Referencial do Município de Serrolândia apresenta a seguinte habilidade para o nono ano do Ensino Fundamental: “(EPJAIM4GE04) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as Transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil” (DCRM, 2020, p. 1717). Esta habilidade não menciona o lugar,

Serrolândia, e apresenta uma abordagem mais generalista sobre o mundo do trabalho, especialmente acerca dos modos de produção industrial urbana. No entanto, cabe aos professores e professoras avaliarem como esta habilidade poderá ser adquirida pelos estudantes da EJA, de modo que faça sentido no seu cotidiano. Com relação aos princípios metodológicos, o documento recomenda “proporcionar ao educando o contato com filmes, canções, notícias que permitam relação com os conteúdos abordados” (DCRM, 2020, p. 1717), o que afirma a importância dos usos de diversas linguagens, entretanto, os jogos ainda não foram mencionados no DCRM de Serrolândia.

A elaboração do “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia” foi possível a partir da utilização do *Software* de designer gráfico *Corel Draw*, que facilitou a edição do jogo a partir de fotografias dos comércios, serviços, das indústrias, produtos orgânicos, pecuária e do extrativismo mais produzidos no município de Serrolândia, dando ênfase aos espaços conhecidos pelos estudantes da EJA.

Estas imagens foram registradas a partir dos espaços onde os estudantes da EJA trabalham, consomem produtos e serviços, bem como frequentam diariamente. Estas fotografias evidenciam os diferentes lugares, as particularidades dos setores primários, secundários e terciários do município de Serrolândia-BA, mas que estão interligadas com outras regiões, territórios e espaços, unindo o local com o global, a exemplo das fábricas de bolsas e de bebidas que abastecem diversas regiões brasileiras e fora do Brasil. Neste sentido, é importante que os estudantes compreendam que:

[...] o lugar recortado efetivamente emerge da experiência e é um mundo ordenado e com significados. Nada obstante, o lugar é definido como espaço local que está relacionado ao espaço mundializado. As especificidades dos diferentes lugares estão permeadas pela inclusão de diferentes objetos, eventos e ações, suscitando a diminuição do espaço, relações de poder e novos saberes. Sendo que estas transformações são essenciais nos estudos do espaço geográfico, onde percebemos um cenário de constante busca de sustentação espacial por diferentes lugares, ou seja, em um pequeno lugar, o mundo está profundamente presente (JUNIOR; MARTINS, 2017, p. 133).

Desta maneira, o “Dominó Geográfico: setores da economia de Serrolândia” potencializa a compreensão do conteúdo trabalhado, tornando-o mais particular e visível em seu cotidiano, a partir do lugar de vivência, em uma confluência de informações que estão vinculadas ao global. Trata-se de uma adaptação do jogo de

dominó (**Figura 14**) com a utilização de imagens de diferentes lugares de Serrolândia-BA em um dos lados da peça do jogo e, do outro lado, uma das seguintes palavras: Primário, Secundário e Terciário.

Os primários destacados nas imagens são: a produção de milho, mandioca, feijão, o leite, o extrativismo do licuri, criação de galinhas e a recolha da areia para ser utilizada na construção civil. Já a produção do vinho, a fabricação de fubá e derivados do milho, a construção civil, a fábrica de bolsas e de roupas são os setores secundários em destaque. Para finalizar, temos os terciários representados pela loja de matérias de construção, a farmácia, a feira livre, a loja de calçados, loja de móveis e os serviços representados pelo consultório odontológico e por a academia.

Figura 14 – “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

Ao todo, são vinte e uma peças, com medidas de 2cm x 3,5cm, além de uma caixa para armazená-las medindo 2cm de altura, 6cm de comprimento e 4cm de largura, produzido com o material MDF (Figura 15), um tipo de fibra de madeira muito utilizada em artesanatos, decoração, construção civil e fabricação de móveis. Sob a placa deste material foi aplicado o adesivo que depois de fixado foi recortado em uma máquina a laser. As cores do jogo representam as cores da bandeira do município de Serrolândia-BA. Foram produzidos sete exemplares deste jogo para serem utilizados nas turmas de EJA do COMAGS.

Figura 15 – Todas as peças do jogo de Dominó geográfico



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

O objetivo do jogo é encaixar as peças de acordo com a imagem e a palavra, sendo elas: Primário, Secundário e Terciário. Para esta tarefa, é necessário que o estudante esteja atento para não correr o risco de cometer o “gato”, que é colocar uma peça indevida em uma jogada onde não se pede determinada ação. Exemplo:

encaixar uma imagem da fábrica de bolsa na palavra primário, ou a imagem da loja de sapatos com a palavra secundário.

Uma imagem do setor primário nunca estará junta com a palavra primário na mesma peça, o mesmo ocorre com as secundárias e terciárias. É preciso encontrar os pares corretos para se encaixarem. Para vencer o jogo, o estudante precisa liberar todas as peças que tem na mão de forma correta, sem trapaças; e, dessa forma, os demais jogadores precisarão estarem atentos para que o seu oponente não trapaceie. Ao passo que juntos eles compreendem como estão organizados os setores da economia de acordo com os setores primários, secundários e terciários do seu lugar, do seu município.

5.3. ITINERÁRIOS SERTANEJOS: A GÊNESE DO JOGO “TRILHA SERROLANDESE”

“Trilha Serrolandense” trata-se de um jogo de trilha como tantos outros nos quais os jogadores dependem da sorte nos dados para avançar ou retroceder, em casas numeradas, até chegar ao ponto final e garantir o êxito da vitória. No entanto, este dispositivo didático foi pensado para evidenciar os elementos físico-naturais, culturais, identitários, econômicos e, sobretudo, de localização do município de Serrolândia-BA.

Para atender ao planejamento feito pela professora de Geografia das turmas da EJA do COMAGS, na terceira unidade, o jogo apresenta uma maior ênfase sobre o conteúdo de localização, que havia sido trabalhado anteriormente, e, biomas, que estava sendo estudado na presente data da pesquisa. Ademais, o jogo está vinculado aos conteúdos de vegetação, meio ambiente e degradação ambiental, fauna, clima, solo, relevo, elementos culturais, extrativismo, hidrografia, trabalho e renda, setores da economia, produção industrial, divisão regional e aspectos definidores do conceito de lugar.

Neste sentido, o Documento Curricular Referencial do Município de Serrolândia- DCRM para a EJA no terceiro ciclo, no componente curricular Geografia, recomenda a valorização dos elementos culturais, sendo estes indissociáveis dos aspectos físicos e econômicos a partir de uma perspectiva da Geografia Humanista, a saber:

Vale destacar que uma das grandes contribuições dadas pelas novas correntes fenomenológicas da geografia foi a de buscar explicar e compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças econômicas ou de formas de adaptações entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais. Com essa proposta, os alunos estarão aprendendo uma geografia que valoriza suas experiências e a dos outros, e ao mesmo tempo estarão aprendendo a valorizar não apenas o seu lugar, mas transcendendo a dimensão local na procura do mundo (DCRM, 2020, p. 1707).

A perspectiva da valorização do lugar está presente no currículo municipal e precisa ser potencializada nas aulas de Geografia, ou em outros componentes curriculares, para que de fato o conteúdo tenha sentido prático na vida dos sujeitos aprendentes. Por meio deste sentido e um significado que o jogo “Trilha Serrolandense” elaborado.

O jogo foi desenvolvido com o auxílio do *Software* de designer gráfico *Corel Draw*. Sob uma peça de MDF com medidas de 64cm X 64cm foi aplicado o adesivo com a imagem do jogo de tabuleiro. Tal elaboração utilizou-se como base o mapa do município de Serrolândia-BA e seus limites, evidenciando as sedes (cidades) dos municípios as cidades que fazem fronteira com o município objeto do jogo. A representação cartográfica tida como referência foi o mapa produzido pela Diretoria de Informações Geoambientais do Estado da Bahia, em agosto de 2015, utilizado nos espaços administrativos e nas escolas do município, tendo como fontes: Folhas topográficas da Escala 1:100.000- IBGE, 1968 e 1975 e SUDENE, 1977; Sistema de Transporte- DERBA, 2007 e Localidades-IBGE, 2010; Divisão Político-Administrativa do Estado da Bahia – SEI, Versão – 30 de junho de 2015. Vale destacar que o tabuleiro do jogo tem as mesmas medidas/proporções do mapa do município de Serrolândia disponibilizado pela Secretaria de Educação.

No mapa do jogo é possível localizar a sede do município, os povoados, as fazendas, a hidrografia: rio perene, rio intermitente, terreno sujeito a inundação e as lagoas. O sistema viário: rodovia pavimentada, rodovia implantada, rodovia planejada, caminho, ponte/viaduto e o limite municipal definido. Apresenta a localização do município no Estado da Bahia, as medidas em graus e as linhas traçadas pelo sistema de coordenadas, além da rosa dos ventos indicando o norte, sul, leste e oeste.

A base do jogo oferece possibilidades para que os estudantes alcancem a seguinte habilidade indicada no currículo para o sexto ano da EJA: “(EPJAIM1GE01) Empregar os conhecimentos de Orientação (pontos de referência, rumos, linhas

imaginárias e Hemisférios) para situar-se no espaço geográfico” (DCRM, 2020, p. 1708). Além de “Utilização da linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico” (DCRM, 2020, p. 1708), que também é indicado nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isto, recomenda-se como princípio metodológico:

Trabalhar os conceitos centrais da disciplina, como lugar, região, território, escalas geográficas, paisagens e mobilidade socioespacial; Proporcionar atividades para despertar no educando a capacidade de comparar semelhanças e diferenças, assim como classificar espaços geográficos por meio da manipulação, observação, leitura e interpretação de mapas a fim de avaliar os efeitos da intervenção humana do ambiente (DCRM, 2020, p. 1708).

Os mapas são fontes de informações que permitem aos estudantes fazerem interpretações sobre os fenômenos que estão ordenados no espaço geográfico. De tal modo, “os mapas possuem uma linguagem específica e podem comunicar várias das dimensões explicativas empreendidas pela análise geográfica, cabe a nós enquanto professores nos apropriarmos desta linguagem cartográfica” (OLIVEIRA, 2011, p. 170). Aliando a linguagem cartográfica à linguagem dos jogos, abrimos um leque de possibilidades “[...] para o desenvolvimento de habilidades necessárias e de conceitos fundamentais da aprendizagem geográfica” (BREDA, 2018, p. 27) que favoreça a compreensão da realidade.

A trilha conta com cinquenta e oito casas numeradas. Entre estas, encontram-se casas de cartas de curiosidades/informações e oito casas que retratam os povoados do município. A trilha foi projetada dentro dos limites municipais. Dá-se início ao percurso do jogo na sede do município, seguindo adiante, são encontrados os povoados: Alto do Coqueiro, Maracujá, Novolândia, Salamim, Saracura, Roçadinho, Varzeolândia, Boa Vista, passando pelas fazendas e retornado para a cidade-sede onde finaliza-se o jogo. Em cada povoado são encontradas informações/curiosidades a respeito dos elementos identitários, culturais, políticos ou econômicos de cada um deles, além de uma imagem do povoado retirada do programa *Google Earth* que disponibiliza imagem 3D da Terra com base principalmente em imagens de satélite.

A utilização do Google Earth no ensino de Geografia capacita o aluno na compreensão do espaço geográfico, já que insere aspectos inovadores e motivadores no processo de ensino e aprendizagem. A partir desta ferramenta, o aluno é capaz de extrair dados relevantes do espaço em

Com relação às “casas povoados”, que estão dispostas no jogo “Trilha Serrolandense”, no **Quadro 4** a seguir, são apresentados os enunciados/informações /curiosidades de cada uma delas.

Quadro 4 – Enunciados das casas povoados do jogo “Trilha Serrolandense”

Sede do Município de Serrolândia	Em 23 de julho de 1962, Serrolândia foi emancipada e elevada a categoria de cidade. Possui 08 povoados criados por lei municipal.
Povoado de Alto do Coqueiro	Intervalo no Alto do Coqueiro. Povoado que faz divisa com o município de Várzea do Poço.
Povoado de Boa Vista	Intervalo no povoado de Boa Vista, mais conhecido como Corró. Apenas 2km e o Açude Serrote separam a Boa Vista da Sede.
Povoado de Maracujá	Pausa no Maracujá, o maior povoado do município, a 16km da nossa sede, para comemorar a tradicional festa de 2 de julho.
Povoado de Novolândia	Pausa no Povoado de Novolândia, localizado a 4km da sede, popularmente conhecido como légua.
Povoado de Roçadinho	Parada no Roçadinho, a 5km da sede, para os festejos de São Pedro.
Povoado de Salamim	Pausa em Salamim, segundo maior povoado do município, para as comemorações da padroeira Nossa Senhora das Candeias, em 02 de fevereiro.
Povoado de Saracura	Parada em Saracura, que foi desmembrada do município de Jacobina e, em 25 de novembro de 2019 fica criado o povoado de Saracura em Serrolândia.
Povoado de Varzeolândia	Parada em Varzeolândia, conhecido como canequinho, a 3km de distância da sede.

Fonte: Arquivo do autor, 2022.
Elaboração: Adelman Santos, 2022.

Além do tabuleiro, o jogo dispõe de 40 cartas com enunciados sobre informações do lugar, do município de Serrolândia, de modo a evidenciar conteúdos, conceitos e temas geográficos que foram e são trabalhados na EJA do COMAGS. Para a elaboração dos enunciados das cartas, nos valem de obras de autores e

autoras do município de Serrolândia que realizaram pesquisas relevantes e socializaram em livros e artigos de livros. Estas pesquisas apresentam elementos físico-naturais, políticos, econômicos, culturais, religiosos entre outros de quem compõem a geografia e a história do município de Serrolândia e nos dão um arcabouço teórico riquíssimo para a compreensão dos fenômenos dos espaços geográficos e dos lugares de vivência do referido público da EJA.

A primeira obra consultada foi *Serrote de ontem, Serrolândia de hoje*, de Reis (2010), que apresenta um panorama do cotidiano espaço-temporal dos Serrolandenses, localização, clima, vegetação, riquezas naturais, emancipação política, agricultura, pecuária, comércio, religião entre outros temas. Para a elaboração das cartas (**Figura 17**), também foi utilizado o texto de Marques (2014, p.89) *As quebras e tiras de licuri no sertão da Bahia*. Trata-se de um texto que apresenta a questão do extrativismo da palmeira do licuri¹⁹, as questões econômicas e culturais que envolviam os encontros de familiares e amigos para quebrarem e tirarem o licuri para a venda e a produção de produtos derivados desse tipo de coco. Ressalta também as questões socioambientais e os impactos desta atividade para o bioma da caatinga.

O texto de Santos (2014, p.107), *Os (Des)Caminhos para o desenvolvimento local sustentável: contribuições e entraves da indústria de bolsas em Serrolândia*, apresenta o debate acerca da industrialização no município, com ênfase na produção de bolsas e brindes. Essas atividades movimentam a economia da cidade, gera emprego e renda (grande parte dos estudantes da EJA do COMAGS trabalham, trabalharam ou depende indiretamente destas fábricas), no entanto, os resíduos desta produção geram prejuízos ambientais que são irreversíveis, a exemplo da contaminação do solo e do ar. Além dos entraves das condições de trabalhos, baixos salários e outras questões sociais e econômicas.

¹⁹ Conhecida como a palmeira sertaneja, o licuri (nome científico: *Syagrus coronata*) também é chamado por alicuri, aricuí, adicuri, cabeçudo, coqueiro-aracuri, coqueiro-dicuri, iricuri, oricuri, ouricurizeiro, uricuri e uricuriba. A palmeira pode alcançar 11 metros de altura, suas folhas enfileiradas parecem formar uma coroa. A espécie pode ser encontrada no norte de Minas Gerais, na porção oriental e central da Bahia até o sul de Pernambuco e também nos estados de Sergipe e Alagoas. Fonte: <<https://www.cerratinga.org.br/especies/licuri/>>

Figura 17 – Algumas cartas do Jogo “Trilha Serrolandense”



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

As obras mencionadas e consultadas estão disponíveis nas bibliotecas públicas do município para a consulta dos interessados, e à venda na internet. Compete aos(as) professores(as) pesquisarem informações acerca do lugar de vivência dos estudantes para que o conteúdo faça sentido e não esteja engessado em livros didáticos que não apresentam a realidade local, no entanto, é imprescindível o trato com as informações de acordo com o nível de escolarização dos sujeitos aprendentes.

As cartas apresentadas na **Figura 17** estão de acordo com o que determina o Documento Curricular Referencial do Município, quando este documento indica

como habilidade a ser alcançada pelo público do sétimo ano da EJA: “(EPJAIM2GE03) Caracterizar dinâmicas dos componentes físicos naturais dos principais tipos de vegetação do Brasil, considerando a sua distribuição e biodiversidade.” (DCRM, 2020, p. 1712), para tal tarefa, as características da caatinga foram preferencialmente abordadas para que o lugar fosse evidenciado.

Todos os enunciados das cartas estão disponíveis no **Apêndice 5**. Cada carta contém em sua marca d'água o brasão da bandeira do município de Serrolândia-BA, e medem 4cm x 3cm. Foram produzidas com papel e plastificadas para maior durabilidade.

5.4 JOGO “DOMINÓ GEOGRÁFICO: SETORES DA ECONOMIA DE SERROLÂNDIA” NA EJA DO COMAGS

O Jogo “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia” foi realizado em três turmas de oitavo e nono anos da EJA do COMAGS. Antes do uso do jogo, a professora abordou o conteúdo a partir de textos curtos, documentários e de atividades propostas no livro didático, além de caça palavras que ela pesquisou na internet. A docente demonstra preocupação em buscar novos dispositivos e recursos didáticos que motivem os estudantes a discutirem sobre os temas e prestarem atenção nas aulas, no entanto, ela alega que tem conseguido poucos resultados positivos, sobretudo nas turmas onde estão matriculados os mais jovens (faixa etária entre 15 a 18 anos).

O Dominó foi realizado após a finalização das aulas expositivas sobre o conteúdo Setores da economia. Além disso, a professora havia trabalhado no início da unidade com textos curtos sobre os conceitos geográfico (espaço, lugar, território, região e paisagem), de modo a contextualizar os conteúdos a partir de diferentes visões e escalas, dando ênfase ao lugar com exemplos da cidade e do município de Serrolândia-BA. Ao receber a proposta de aplicar o jogo de dominó nas turmas, a professora ficou um pouco receosa, porque os alunos não tinham prestado atenção nas aulas e não saberiam jogar, visto que para vencer a partida, é preciso ter o conhecimento básico de como são divididos os setores primários, secundários e terciários, caso contrário, cometeriam equívocos e a jogada não seria concluída.

Na data da realização do jogo, fomos para as salas de aula. No início já havia certa curiosidade dos estudantes para descobrirem que caixas eram aquelas que tínhamos em mãos. A professora explicou que a aula seria um pouco diferente das aquelas que eles tinham costume. Dando continuidade, a docente apresentou os jogos, pediu para formarem trios de estudantes/jogadores e distribuiu os dominós nas mesas.

A primeira reação dos estudantes foi olhar as imagens do jogo e identificar cada lugar, cada setor da economia do município que foram representados nas peças do dominó. Um dos estudantes logo afirmou que *“esta é a mão da minha coroa”*, apontando para a imagem da mão da costureira de bolsas que seria a sua mãe. Em seguida, outra pessoa identificou a farmácia onde ela compra medicamentos, afirmando que é cliente, entre outras descobertas dos demais estudantes. Este primeiro momento atraiu a curiosidade e a atenção destes sujeitos.

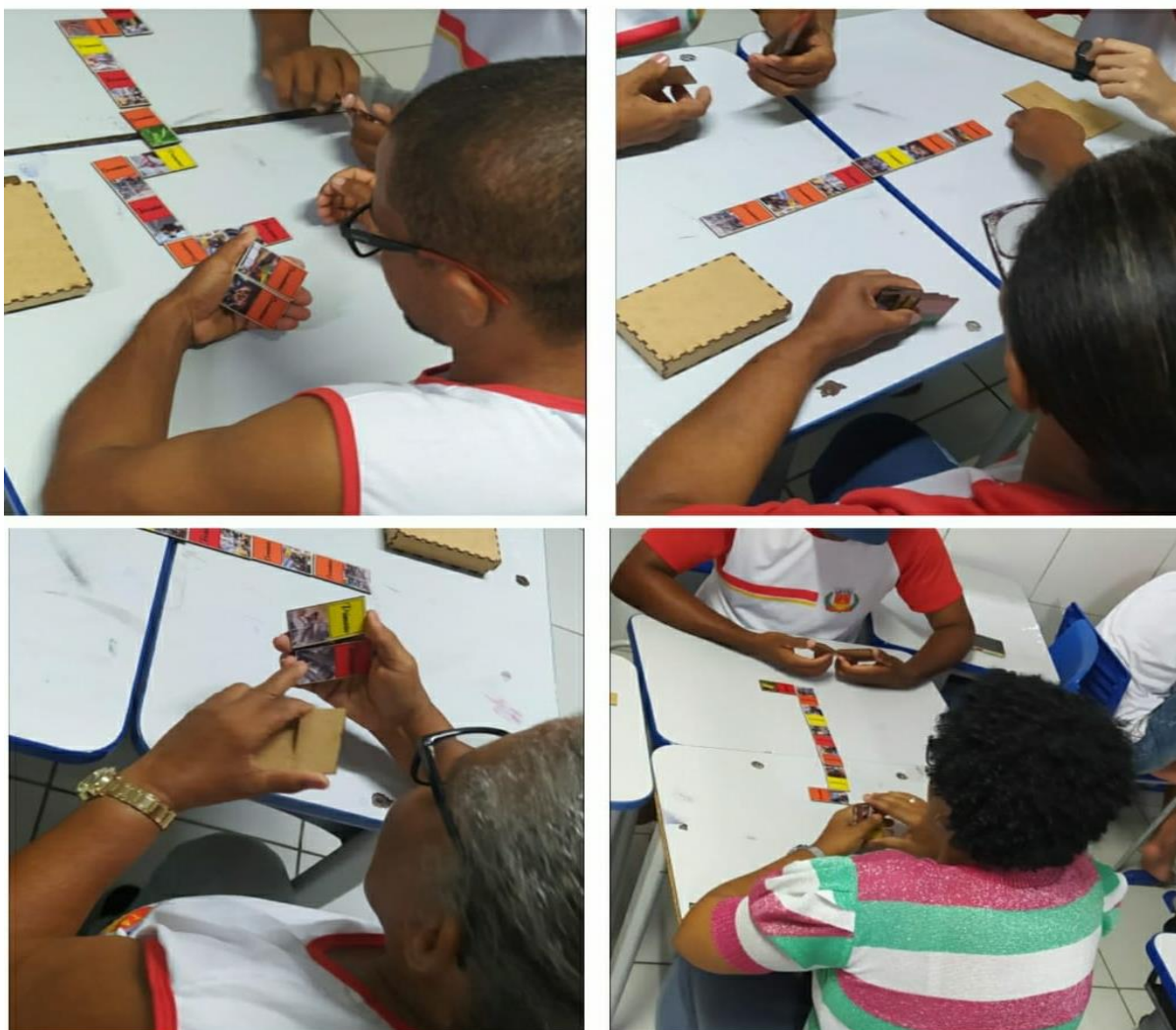
Na hora de jogar, alguns afirmaram serem muito bons em jogar dominó, seja nos bares, nas praças, em casa, com amigos, familiares e vizinhos, no entanto, não estavam entendendo como jogar este jogo, visto que há de um lado uma imagem e do outro uma palavra (primário, secundário ou terciário). Explicamos que para vencer o jogo é preciso que a palavra se junte com imagem correta. Uma estudante logo questionou: *“[...] por que eu não prestei atenção nas aulas?”* lamentando por não saber diferenciar os setores da economia.

Grupos formados, peças em mãos. O primeiro jogador libera a primeira “pedra” do jogo, o segundo pensa o que fazer. Alguns erros, outros acertos. A primeira partida foi um teste para entender a dinâmica do jogo.

A professora percorria de mesa em mesa supervisionado se, de fato, eles estavam compreendendo o jogo e o conteúdo da aula.

Todos os estudantes/jogadores estavam dispostos a vencer as partidas e conquistar o êxito da vitória. Para isso, havia muita concentração, dúvidas sobre quais peças jogar e, sobretudo, atenção na jogada dos seus adversários para que estes não cometessem o “gato” (encaixar uma peça errada de modo a vencer por trapaça). Desta forma, os estudantes começaram a identificar os setores da economia dispostos nas peças do dominó e corrigir os colegas quando eles erravam o encaixe das peças (**Figura 18**). E, de forma mútua, os estudantes demonstraram que o conhecimento foi apreendido na situação lúdica e prazerosa, como foi o momento do jogo.

Figura 18 – Imagens do uso do “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Em alguns momentos, a professora pediu para participar do jogo nas diferentes mesas, de modo a avaliar o desempenho dos estudantes e também sanar dúvidas sobre o conteúdo. Esta estratégia foi muito válida, pois proporcionou a interação entre estudantes-estudantes e estudantes-professora.

Após as aulas/partidas, dez estudantes (maiores de 18 anos) foram questionados sobre os possíveis benefícios do jogo nas aulas de Geografia. Com relação ao que mudou nas aulas de Geografia, com o uso do Dominó geográfico, a grande maioria respondeu que melhorou o entendimento, a aula ficou mais dinâmica e que aprenderam brincando. Um dos estudantes dissertou que: “[...] eu entendi mais [o conteúdo] e ficou mais fácil para compreender que lugar pertence cada imagem e cada setor da economia. Ficou mais divertido também, porque enquanto você está brincando ao mesmo tempo você está aprendendo” (ESTUDANTE H –

Questionário aplicado em 23/11/2022). Uma de suas colegas também corroborou com esta ideia afirmando que *“A aula com o uso do dominó ficou muito interessante, pois ficou divertida e com uma dinâmica interessante”* (ESTUDANTE I – Questionário aplicado em 23/11/2022).

A partir do que os estudantes apresentaram como pontos positivos nas aulas de Geografia com o uso do jogo, pôde-se perceber que eles compreenderam que não se tratava apenas de uma brincadeira, mas que existe a intenção pedagógica, um objetivo a ser alcançado na aula, sendo este a aprendizagem. O conteúdo da aula foi citado, em grande parte nas respostas do questionário. Em um destes, o estudante disse que a *“Aula ficou mais interessante, porque aprendemos mais com o dominó sobre os setores da economia de Serrolândia”* (ESTUDANTE J – Questionário aplicado em 23/11/2022). Outra estudante diz que *“[...] com a aula aprendemos verificar como tem coisa que tem que trazer da roça e passa por cada processo, cada coisa tem um processo, todos os setores são importantes”* (ESTUDANTE L – Questionário aplicado em 23/11/2022).

As afirmações da Estudante L sobre *“[...] coisas que tem que trazer da roça”* e que *“todos os setores são importantes”* (ESTUDANTE L – Questionário aplicado em 23/11/2022) demonstram um olhar crítico sobre as formas de produção nos setores econômicos e a importância de cada um deles, de modo a compreender o valor que o pequeno produtor agrícola tem para a alimentação da população. Setor este que grande parte dos estudantes da EJA estão inseridos ou que dependem indiretamente.

Quando perguntado se o conteúdo de Geografia, vinculado ao conceito de lugar, ficou mais compreensível quando está de acordo com o cotidiano e o porquê, os estudantes apresentaram as seguintes respostas, como exposto no **Quadro 5**:

Quadro 5 – Respostas dos estudantes

Estudante A	<i>Sim, porque aprendemos sobre coisas da nossa cidade e coisas do campo para a cidade. É importante conhecer o primário, secundário e terciário e eu não sabia.</i>
Estudante B	<i>Sim porque aprendemos os setores que a nossa Serrolândia tem.</i>
Estudante C	<i>Sim. Mostrou comércios, indústrias e ficou mais fácil para entender cada setor econômico do município.</i>
Estudante D	<i>Porque é o lugar onde a gente vive.</i>

Estudante E	<i>Sim, porque são lugares que já conhecemos.</i>
Estudante F	<i>Sim, porque são mais fáceis de entender quais são os setores primário, secundário e terciário.</i>
Estudante G	<i>Sim, porque nós trabalhamos com o conceito da nossa cidade.</i>
Estudante H	<i>Sim, porque no lugar onde moramos tem os três setores, por isso torna-se uma aula de Geografia interessante.</i>
Estudante I	<i>Sim, porque a gente conhece todos os lugares, assim fica mais fácil de identificar porque o lugar é onde moramos.</i>
Estudante J	<i>Sim, porque nós temos exemplos perto de nós.</i>

Fonte: Pesquisa *in loco* – EJA do COMAGS, 2022.

Elaboração: Adelman Santos, 2022.

As afirmativas apresentadas nas respostas dos questionários evidenciam a importância de trabalhar a partir de um conjunto de atividades que possibilitem a compreensão de conceitos e temas que façam sentido na vida dos sujeitos aprendentes. Assim, “o ensino de Geografia, ao ser realizado, entrelaçando o conhecimento produzido cientificamente com as questões da vida dos sujeitos pode se transformar em uma educação geográfica” (CALLAI, 2010, p. 29). Para tal, “[...] o conhecimento geográfico pode ser identificado a partir da vida real das pessoas” (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 244) constatando-se os conhecimentos prévios, socializando novos saberes, convergindo e divergindo ideias e formulando novas formas de compreensão da realidade que o cerca; talvez este seja o grande sentido de ensinar e aprender Geografia. Assim:

[...] é importante que o lugar não seja restrito a um nome no mapa ou a um ponto no espaço, mas que se torne, no entendimento do aluno/a, como construído pelos diferentes sujeitos e com significação para a sua vida, pois se faz presente no cotidiano do seu viver, sendo também forte potencializador da formação cidadã (JUNIOR; MARTINS, 2017, p. 133).

A respeito do que foi mais interessante no jogo, os estudantes dissertaram, principalmente, sobre: o modo divertido de aprender, o uso das imagens, o fato de aprenderem mais, aprenderem brincando; com alegria. Algo que chamou atenção foi a identificação da importância de “[...] aprender um com o outro” (ESTUDANTE L – Questionário aplicado em 23/11/2022) e que “[...] o mais importante no jogo foi acertar a ‘pedra’. Quando a gente errava uma ‘pedra’ os colegas iam ver se estava

certa e todos se corrigiam. Isso foi bom” (ESTUDANTE M – Questionário aplicado em 23/11/2022). As regras do jogo são estimuladoras de ações precisas para que a partida aconteça de forma justa e correta. Ao compreender esta dinâmica, o estudante/jogador se corrige e corrige o outro. Nesta atividade, o trabalho colaborativo foi fundamental para que as regras fossem respeitadas e, sobretudo, o conteúdo apreendido de forma natural e prazerosa.

5.5. JOGADAS FORMATIVAS: O JOGO “TRILHA SERROLANDENSE” NA EJA DO COMAGS

O jogo “Trilha Serrolandense” foi usado em uma turma de sexto e sétimo anos da EJA do COMAGS. Antes do uso do jogo, a professora havia trabalhado com os conteúdos de localização e com os tipos de biomas brasileiros, dessa forma, o jogo serviu como um recurso para a revisão dos conteúdos trabalhados, dando ênfase aos aspectos do lugar, do município de Serrolândia-BA.

Os estudantes se mostraram interessados em compreender a dinâmica do jogo e elogiaram a estética do tabuleiro. Para a aplicação, o jogo foi colocado sobre a mesa da professora e a turma foi dividida em grupos de cinco jogadores por cada partida. Por se tratar de uma turma pequena, na reta final do ano letivo, após muitas desistências, foram formados apenas três grupos.

Inicialmente as regras do jogo foram socializadas para a turma, em seguida foi dado o início à primeira partida sem dificuldades, pois trata-se de um jogo de trilha com regras simples: joga-se o dado, o número que ficar com a face para cima corresponde ao número de casas que o jogador deverá percorrer, além disso, se o jogador cair em uma das casas de carta surpresa, o enunciado da carta poderá indicar uma ação que o jogador deverá obrigatoriamente realizar.

No momento em que um grupo estava jogando, os demais observavam a partida e a leitura das cartas de informações com o conteúdo (**Figura 19**). Durante a aula a professora supervisionava as partidas de maneira a manter a ordem e avaliava o desempenho dos estudantes.

Após a aplicação, os estudantes foram questionados sobre as contribuições dos jogos nas aulas de Geografia na EJA. Foram oito questionários aplicados aos

maiores de dezoito anos²⁰. Salientamos que a grande maioria dos estudantes matriculados nesta modalidade no COMAGS são menores de dezoito anos, e são, sobretudo, alunos advindos da modalidade denominada regular com histórico de repetências nos anos que cursaram o Ensino Fundamental e não foram aceitos nos turnos matutinos e vespertinos por conta da distorção de idade e anos de escolarização.

Figura 19 – Imagens da realização do jogo “Trilha Serrolandense”



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Acerca do que melhorou na aula de Geografia com o uso do jogo “Trilha Serrolandense”, os estudantes dissertaram sobre a importância da interação entre

²⁰ Para atender às normas do Conselho de Ética, foi preciso reduzir o número de questionários aplicados com os estudantes. No entanto, esta redução não comprometeu a pesquisa pois os sujeitos questionados nos ofereceram importantes evidências acerca das contribuições dos jogos para o ensino de geografia na EJA dando ênfase ao conceito de lugar.

eles e também de conhecer os elementos físico-naturais, culturais, econômicos, entre outros, do lugar onde vivem, de modo divertido. *“O de melhor foi a aula diferenciada, com a participação dos alunos, vários de uma vez”* (ESTUDANTE N – Questionário aplicado em 7/12/2022), além disso *“[...] melhorou em conhecer os povoados e culturas da nossa cidade que as vezes a gente esquece”* (ESTUDANTE O – Questionário aplicado em 7/12/2022). Essa asserção dá pistas sobre a relevância dos temas serem abordados também pelo viés cultural, pois a cultura é importante na formação pessoal, moral e intelectual dos sujeitos e no desenvolvimento da sua capacidade de relacionar-se com o próximo, especialmente quando a cultura do lugar de vivência dos estudantes é valorizada para que ela não se perca no tempo.

Assim, o jogo nas aulas de Geografia contribuiu para *“A valorização dos conhecimentos da nossa cidade, como os artesanatos, culturas, que as cartinhas do jogo que permitiram uma boa informação sobre a cidade de Serrolândia e povoados”* (ESTUDANTE P – Questionário aplicado em 7/12/2022), além disso, *“Eu gostei muito. É divertido e trouxe alegria, a gente se sente confortados na sala de aula”* (ESTUDANTE R – Questionário aplicado em 7/12/2022). A satisfação de aprender “brincando” foi bastante evidenciada, visto que saíram da rotina em que estavam acostumados (caderno, lousa e livro didático e as aulas expositivas da professora), levantaram de suas cadeiras e estiveram no centro, colocando “a mão na massa”, aprimorando os conhecimentos com os enunciados das cartas de informações e com o conteúdo evidenciado também no tabuleiro.

Indagados sobre se o conteúdo de Geografia vinculado ao conceito de lugar fica mais compreensível quando estão de acordo com o seu cotidiano, todos responderam que sim. Em uma das afirmativas a estudante nos diz que *“[...] o lugar se articula com o espaço geográfico, onde o lugar é o espaço apropriado para as relações humanas e tanto que faz parte do nosso cotidiano”* (ESTUDANTE S – Questionário aplicado em 7/12/2022). Julgo que esta compreensão sobre o conceito de lugar foi adquirida nas aulas iniciais da unidade, em momentos de leituras com textos curtos sobre os conceitos fundantes da Geografia, de modo que seja possível a compreensão de cada um deles, mesmo que de forma breve.

Conhecer o lugar onde se vive, o cotidiano, está atrelado a uma série de informações sobre o ambiente e as questões físico-naturais, culturais, econômicas, sociais entre outras, no contexto de um conjunto mais ou menos organizado que

configura-se de um espaço particular e subjetivo, dessa forma, *“Quando algo é vinculado a outras informações, faz com que o aprendizado fica mais interessante e melhora o nosso entendimento”* (ESTUDANTE P – Questionário aplicado em 7/12/2022), assim, *“[...] estudando o nosso lugar, onde moramos é entender onde vivemos”* (ESTUDANTE N – Questionário aplicado em 7/12/2022), de modo crítico e reflexivo.

Sobre o que foi mais interessante no jogo, os estudantes reafirmaram que foi principalmente a interação entre os colegas, a participação de todos que antes não era tão evidenciada, pois, na grande maioria do tempo, eles sentam em espaço por eles delimitados, como sua carteira, seu território, e só saem para voltar aos seus lares e retornar no outro dia para o mesmo lugar, a mesma cadeira. Não há dinamismo, mas uma rotina exaustiva. Copiar o que está no quadro; responder a atividade do livro e algumas discussões sobre as temáticas são situações que fazem parte de suas rotinas escolares.

No entanto, o jogo *“[...] além de muito divertido, a ansiedade de ultrapassar os outros jogadores, aprendemos mais e conhecemos um pouco mais sobre a nossa cidade”* (ESTUDANTE S – Questionário aplicado em 7/12/2022), para além disso há também a *“[...] distração, a convivência, a participação de todos principalmente. Estimulou a memória, a concentração, e todos querendo ganhar a competição, e melhor ainda foi a torcida, foi ótimo e queremos mais vezes”* (ESTUDANTE Q – Questionário aplicado em 7/12/2022), complementado estas afirmações, o estudante disse que *“[...] o mais interessante foi que para jogar, tinha que jogar o dado para sair a quantidade de casas que deveria andar e a concentração dos jogadores, e as informações das cartinhas, também como o jogo foi projetado”* (ESTUDANTE R – Questionário aplicado em 7/12/2022). Desta maneira, mediante os relatos e as impressões dos estudantes, é provável afirmar o jogo enquanto dispositivo e recurso didático que potencializa a participação dos sujeitos aprendentes independentemente da faixa etária.

A respeito de “Quando falamos de lugar de vivência, o que vem a sua cabeça”? E como o jogo ajudou nesta compreensão? Os estudantes responderam que:

Quadro 6 – Percepções dos estudantes sobre o lugar de vivência

Estudante L	<i>O grande desenvolvimento do lugar, o jogo ajudou em rever alguns lugares e também conhecer outros.</i>
Estudante M	<i>Acredito que a forma na forma de sobrevivência e luta das pessoas, da comunidade, hoje em dia as coisas melhoraram bastante quanto antigamente, trabalhos, ao consumo de água, alimentação, transportes e educação. A nova geração não tem noção de como as pessoas viviam e como a cidade está bem melhor.</i>
Estudante N	<i>Eu convivo no meu dia a dia quase só na minha casa. Meu lugar é minha casa. O colégio para mim é uma diversão, distrai a mente. O jogo é bom porque você interage com mais pessoas. No começo eu pensei ser difícil, mas foi bom de mais e todos saíram felizes.</i>
Estudante O	<i>A moradia é muito boa. Não vejo violência e não pretendo mudar de lugar</i>
Estudante P	<i>Antigamente as coisas eram mais difíceis, hoje em dia ficaram mais desenvolvidas, principalmente na educação e no custo de vida</i>
Estudante Q	<i>Que todos podem conviver com todos, ajudando na formação da nossa cidade</i>
Estudante R	<i>Espaço habitável, onde crescemos e vivemos. O jogo ajuda na questão do ensino e aprendizagem diante do conhecimento do lugar e espaço de Serrolândia.</i>
Estudante S	<i>O lugar é a cidade, os povoados que a gente conhece. E o jogo mostrou isso para a gente.</i>

Fonte: Pesquisa *in loco* – EJA do COMAGS, 2022.

Elaboração: Adelman Santos, 2022.

As diferentes visões sobre o lugar de vivência e as contribuições do jogo para a formação dos estudantes foram evidenciadas nos fragmentos aqui apresentados e por meio da pesquisa participante. Os elementos culturais chamaram mais a atenção em detrimento dos elementos físicos-naturais. Curiosamente, os elementos físicos tiveram um maior destaque no quantitativo de cartas de informações, no entanto, falar de cultura é falar de si, falar do eu e do nós e as formas de ver a vida. Já o clima, o relevo, os solos e a vegetação são assuntos pontuais que não estão frequentemente na pauta do dia a dia destes estudantes colaboradores da pesquisa, além da dificuldade com a apreensão do conteúdo. Porém, “O professor pode

trabalhar o conceito de lugar em sala de aula, partindo de temáticas como cidade, meio ambiente, população e, entre outros, de problemas da realidade do seu aluno e, a partir daí, aguçar a realidade dos alunos” (JUNIOR; MARTINS, 2017, p. 133-134), de modo a garantir habilidades para a vida em sociedade.

Estas temáticas podem ser abordadas “[...] com diferentes possibilidades pedagógicas, tais como: elementos cartográficos, jogos, músicas, uso da web, oficinas, entre outros” (JUNIOR; MARTINS, 2017, p.134), levando em consideração as subjetividades dos sujeitos e as diferentes formas de ensinar e aprender geografia. Assim, o jogo “Trilha Serrolandense” cumpriu este papel de potencializador da mediação do conhecimento geográfico, e, conseqüentemente da educação geográfica.

5.6 JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE: NARRATIVAS DE UMA DOCENTE

Ao professor cabe instigar seu desenvolvimento por meio de estratégias que considerem a participação ativa dos alunos, tendo como objetivo maior atenção, interação e sensibilização das aulas de Geografia. Para tanto, salienta-se que a criatividade do professor pode ampliar e potencializar a criatividade dos alunos, transformando-os, de certo modo, em seres mais comunicativos, sensibilizados e confiantes de suas capacidades (COPATTI, 2016, p. 65).

A epígrafe que inicia esta subseção traduz o desejo por uma Geografia Escolar viva, reflexiva, que tranforme a realidades dos sujeitos. Para tal, o/a professor (a) que está na base, com o contato direto com os sujeitos, mediando o conhecimento, é de máxima importância, pois é a partir da sua prática docente e do seu planejamento e com a interação mútua com os sujeitos aprendentes é que o componente curricular se desenvolve em sala de aula. A busca por alternativas que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem tenciona a capacidade reflexiva do docente de modo a compreender que tipo de formação se deseja alcançar e quais os caminhos serão trilhados para cumprir com os objetivos propostos.

Existem diversas maneiras para abordar um determinado tema e conteúdo, mas qual a forma correta para que os estudantes aprendam? Qual o melhor recurso? De certo, não existem receitas prontas e acabadas. É na tentativa e erro

que se faz uma boa aula de Geografia, utilizando-se das possibilidades que temos em mãos. E neste ir e vir, os jogos são possibilidades para se fazer uma aula de Geografia que estimule a atenção, proporcione a interação e provoque a sensibilização sobre conceitos e temas caros para o ensino da Geografia e para a formação dos sujeitos em seus lugares de vivência.

A partir das experiências com os jogos na EJA do COMAGS, por meio de entrevistas semiestruturada, a professora responsável pelas turmas teceu algumas considerações importantes acerca das contribuições destes dispositivos didáticos pedagógicos nas suas aulas de Geografia. Sobre as contribuições para a sua prática docente, ela disse que:

Através dos jogos as aulas ficaram mais dinâmicas. Eu acho que facilitou a aprendizagem porque quando a aula é mais dinâmica prende mais a atenção do aluno e faz com que ele se situe mais na aula, e, com isso, a gente percebe que a aprendizagem fica mais fácil, na realidade (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

Esta reflexão dialoga com que foi apresentado anteriormente pelos estudantes e condiz com o que já havia discutido sobre as potencialidades destes dispositivos em atrair a atenção dos sujeitos; a atenção tão almejada por nós professores. As aulas dinâmicas vão na contramão das aulas monótonas e enfadonhas, nas quais os estudantes copiam apenas as atividades do quadro ou do livro didático. Não há nada de errado com o quadro ou com o livro didático, mas sim com o uso excessivo destes recursos, isto é, a não utilização de outras formas de ensinar e aprender Geografia, visto que há diversas linguagens, estratégias didáticas, metodologias e recursos que podem ser explorados para um melhor entendimento dos conceitos e temas geográficos.

Com a dinamização das aulas, muda-se a forma de ensinar, muda-se também as atitudes dos sujeitos. No entanto, o novo ocasionalmente assusta, o trivial às vezes é mais bem visto, aceito, pois faz parte da rotina. Desta forma, durante a realização dos jogos com os estudantes da EJA: “[...] muitos ficaram retraídos no início, sem querer participar, mas depois eles começaram a interagir. Inclusive em outras aulas eles pediram que levassem os jogos novamente” (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022). Esta afirmativa demonstra que os jogos foram bem aceitos pelo público da EJA, independentemente da faixa etária dos estudantes.

Indagada a respeito de como os jogos podem contribuir para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II, a docente narrou:

Eu acho que quando a gente trabalha com qualquer conteúdo e você pega a proposta do local onde se vive, fica mais fácil a compreensão da realidade, porque trabalhar com conceitos não é uma coisa fácil, mas quando se trabalha com a sua vivência, facilita a compreensão. E os jogos proporcionaram isso daí, todas as propostas e todas as ações que a gente desenvolveu dentro dos jogos têm a ver com o lugar que cada um de nós convivemos. Então eu acho que facilitou mais por conta disso (Professora da EJA do COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

O lugar é marcado por identidades, valores individuais e coletivos, saberes e práticas cotidianas, histórias de vida, elementos físicos-naturais e sociais, entre outros fenômenos que convergem e divergem no espaço e no tempo, de modo a constituir as particularidades de cada sujeito. “Então, a geografia, que se ensina em sala de aula tem que se tornar um espaço vivo que é o mundo de cada um que aprende” (JUNIOR; MARTINS, 2017, p. 135). Partindo desse princípio, os jogos aqui apresentados puderam evidenciar o lugar de vivências de cada um dos sujeitos da EJA do COMAGS e, de modo particular, abordou conceitos e temas da Geografia Escolar por meio da linguagem lúdica proporcionada pelos jogos. Sobre como a temática foi vinculada ao conceito de lugar no ensino da Geografia, a professora afirmou que:

Elas foram evidenciadas através de fotografias, quando o aluno olhava a imagem dos jogos, tanto no tabuleiro quanto no dominó, automaticamente ele já via algo do seu próprio lugar, e com isso, com o reconhecimento e o sentimento de pertencimento que se tenha ao lugar que se vive, proporcionou um gosto maior inclusive para que eles comessem a participar e a interagir mesmo, uma vez que começava a discutir: ‘ah, essa é a loja de não sei quem, aqui é a fábrica de bolsa, aqui é a fábrica de bebida, enfim! (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

De acordo com Castellar e Vilhena (2010), o uso de imagens com finalidades didáticas pode ser potencializador de compreensões da realidade em um dado momento. Estes recursos vinculados a outras formas de linguagens podem ser o ponto de partida para o entendimento de fenômenos que os estudantes estão vivenciando no seu dia a dia. “Desta maneira, o aluno será estimulado a fazer observações, a levantar hipóteses em face do tema abordado. Dessa forma, pode-se estabelecer critérios no momento da escolha das imagens” (CASTELLAR, VILHENA, 2010, p. 81). Para a elaboração dos jogos, as imagens foram

cuidadosamente selecionadas de forma que os espaços mais conhecidos/frequentados do município fossem evidenciados, colaborando com o entendimento do conteúdo por meio das vivências dos estudantes da EJA.

As imagens do *Google Earth* contribuíram para que os estudantes observassem onde vivem a partir de um novo ponto de vista, a partir de uma visão verticalizada, ampla, com a finalidade de compreender a organização espacial dos povoados e sede do município de Serrolândia-BA. Aliada à linguagem cartográfica no jogo “Trilha Serrolandense”, foi possível a identificar a localização dos lugares onde residem e frequentam.

A linguagem cartográfica no jogo, eu achei fantástica porque [...] inclusive não faltou nada dentro dos jogos, né? Apareceu a rosa dos ventos; a localização do município como um todo; quem ficava a leste, a oeste, norte e sul, e é um dos conteúdos que a gente trabalha bastante e eles ainda tem essa dificuldade de localização. Quando estavam jogando, eu falava para eles: ‘lembra que eu colocava o braço direito para tal lado e falava sobre esta questão da localização, onde fica Quixabeira, Jacobina’ Então isso aí na realidade fez com que os alunos comessem a vivenciar de fato, e ver as fazendas que ficavam em cada direção dos pontos colaterais que nós não trabalhamos diretamente, mas dos pontos cardeais (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

Os símbolos utilizados pela linguagem cartográfica dão condições para que os estudantes leiam o espaço, ou seja, o letramento cartográfico. Nesta proposta do jogo, a união da linguagem da cartografia com a do jogo, estabeleceu inúmeras possibilidades de análise do lugar, do município de Serrolândia-BA. Assim, além dos elementos físicos-naturais, sociais, econômicos e culturais, “*jogando também se aprende*” (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022), sobre simbologias cartográficas, tema, legenda, rosa dos ventos, escala, localização, entre outras formas de compreensão da realidade por meio de mapas. No entanto, a professora acrescenta que:

Eu acho que de modo geral, todos os componentes curriculares eles pecam muito nesse aspecto de trabalhar com a questão lúdica especificamente na EJA, porque nós seres humanos, de um modo geral, independentemente da idade, a gente tem que ter o tempo de brincar. Quando a gente brinca é como se a gente voltasse a ser criança, digamos assim, e com isso faz com que a gente divirta e aprenda como criança mesmo, né? Se divertindo você vai pegando os conteúdos de uma forma muito simples e prazerosa. (Professora da EJA do COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022)

O maior desafio para a utilização da linguagem lúdica dos jogos na EJA é a compreensão por parte dos professores e estudantes acerca dos objetivos

pedagógicos e das possibilidades destes dispositivos didáticos para a formação dos sujeitos. Segundo Breda (2018, p. 15), “Para alguns profissionais da área da educação, atividades que não fazem parte da dinâmica *professor-lousa-livro didático* não apresentam contribuição real para o ensino e, muitas vezes, são consideradas, por eles, como mera ‘perda de tempo’”. Esta visão que se julga como equivocada por parte de alguns profissionais da área da educação, se reverbera na visão dos estudantes, que, habituados com o ensino “clássico”, desconfia de novas formas de aprender, mediante a proposição de outras formas de ensinar. Assim, o maior desafio é fazer com que as pessoas compreendam a importância do lúdico na sala de aula:

Porque tem aqueles que resistem porque acham que brincar não é estudar. Como nós temos um público mais jovem, e ao mesmo tempo diversificado, os mais jovens encaram com mais naturalidade e as pessoas idosas as vezes acham que brincar não produz, não tem resultados em termos de aprendizagem, pois desconstrói a imagem de copiar no caderno o que o professor escreve no quadro apenas, então o maior desafio é que todos compreendam a importância dos jogos, e mostrar que jogando também se aprende (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

Todavia, de acordo com os relatos dos estudantes, foi possível comprovar a aceitação destes com relação aos jogos nas aulas de Geografia. Para salvaguardar a importância dos jogos para o ensino, é relevante mencionar, os benefícios destes dispositivos didáticos pedagógicos, uma vez que com eles é possível melhorar a socialização, a afetividade, estimula a capacidade cognitiva, respeito às regras e ao convívio em sociedade, respeito aos valores, desenvolve a elaboração de estratégias, amplia a capacidade de análise, possibilita que os estudantes sejam ativos no processo de ensino e aprendizagem, amplia o prazer de aprender brincando, dentre outros benefícios. Neste sentido, perguntado se tem pretensões de continuar utilizando ou fazer uso frequente dos jogos nas aulas, a professora afirmou que:

Sim. Pretendo continuar. Inclusive gostaria que o coordenador fizesse mais jogos para o próximo ano. Porque eu percebi que a aula ficou mais dinâmica e com o dinamismo a gente quebra aquela coisa de uma professora muito séria na aula o tempo todo. Eu acho que valeu muito a pena por conta disso porque foi um momento de aprender, de brincar, de sorrir. Às vezes, falta isso na sala e eles começa a ver a gente como se fossem rivais deles em sala de aula. Eu acho que a EJA precisa disso, né? De um trabalho diferenciado, inclusive neste aspecto. Vale a pena a gente tentar produzir mais jogos, inclusive é preciso pensar antes do período letivo, porque a gente tem muitas atividades e acaba não dando conta. Se

for pensado, eu acho interessante fazer em oficinas na jornada pedagógica para lançar as ideias e mostrar o já foi feito, proposto, novas propostas surgem e daí pode-se criar outros jogos (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

A falta de tempo é um dos fatores mencionados corriqueiramente por estes profissionais da educação, fator este que impede a criatividade do/a professor/a. No caso da docente colaboradora da pesquisa, esta profissional desenvolve suas atividades em duas unidades diferentes: no COMAGS a carga horária semanal corresponde a 20h e no Colégio Estadual de Serrolândia (CES) 40h. A carga horária excessiva, de fato, dificulta o planejamento e a proposição de práticas de ensino ancoradas em novos dispositivos pedagógicos e recursos didáticos. Como sugestão, a Secretaria de Educação, em parceria com estes profissionais e especialistas da área, poderiam fazer um trabalho com oficinas pedagógicas para a elaboração de novos dispositivos didáticos pedagógicos, a exemplo dos jogos, para a diversificação da prática docente e a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de uma parcela da carga horária destinadas a estes profissionais.

Os jogos foram importantes, tanto para a prática docente, quanto para a aprendizagem dos estudantes. Com eles, houve uma maior interação entre os estudantes e professora e, conseqüentemente, com os conceitos e temas geográficos trabalhados em sala de aula. Nesta perspectiva, a docente conclui que: *“Eu acho que é preciso trabalhar o ‘nós’ e não especificamente apenas o ‘eu’. Eu acho que os jogos proporcionaram isso na gente. Esse trabalho de forma lúdica dá trabalho, mas diminui essa questão de apenas o eu”.* (PROFESSORA DA EJA DO COMAGS – Narrativa oral, 21/12/2022).

Com isso, os jogos contribuíram com o ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos e também os Idosos do COMAGS, sendo uma modalidade que tem especificidades e singularidades que diferem do ensino denominado regular, mas que independente da idade, os sujeitos jogam, e jogam para se sentirem bem consigo mesmo e com os outros, em um tempo e espaço definido por regras.

A pesquisa buscou compreender como os jogos analógicos podem contribuir para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II. Para esta investigação foi realizada uma pesquisa-ação, de modo a intervir nas aulas de Geografia na EJA do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMASG), em Serrolândia, interior do estado da Bahia. Esta tarefa foi possível com a utilização de jogos, cuja temática está ancorada no conceito de lugar, de modo a potencializar o conhecimento a partir do espaço vivido dos estudantes desta modalidade de ensino, contribuindo para a compreensão da realidade que o cerca, das suas espacialidades.

Os jogos analógicos são importantes recursos metodológicos para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia na Educação Básica, visto que estes recursos didático-pedagógicos representam a realidade em microescala, em espaços, territórios e lugares por meio das peças e dos seus enunciados que favorecem a simulação da vida real.

Ao jogar, os estudantes estão inseridos em um “faz de conta”, no espírito lúdico, no entanto, quando se tem objetivos pedagógicos bem definidos, o “faz de conta” pode contribuir para potentes reflexões sobre a realidade. As regras dos jogos são reguladoras das ações, ou seja, representam o que pode e o que não pode em uma partida, assim como o convívio em sociedade, uma vez que, ao ter a compreensão das regras, os sujeitos desenvolvem noções de valores e respeito ao próximo.

Ao apresentar alguns jogos analógicos adaptados para abordar temáticas relacionadas ao conceito de lugar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar na modalidade EJA, foi possível compreender que o processo de criatividade do professor pode contribuir para a elaboração de novos dispositivos didáticos que estejam de acordo com a realidade do estudante, para que tenhamos uma aprendizagem significativa.

Essa elaboração foi realizada a partir do referencial curricular do Município de Serrolândia-BA que norteia o planejamento da professora de Geografia do COMAGS, de maneira a contemplar os temas trabalhados pela docente a partir do conceito de lugar, destacando os lugares da cidade e do município onde os estudantes residem, rompendo com recursos com abordagens verticalizadas que não levam em consideração as particularidades do lugar.

O jogo “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia” foi desenvolvido mediante um esforço criativo que pudesse atender aos objetivos do ensino e da aprendizagem da EJA para o ensino da Geografia Escolar. O conteúdo Setores da economia é de grande relevância para esta modalidade, visto que estes jovens e adultos estão inseridos no mercado de trabalho ou pretendem se inserir. O jogo possibilita não apenas a distinção dos setores da economia em primários, secundários ou terciários, mas também a reflexão sobre trabalho, renda, consumo, formas de transformação da matéria-prima e os processos de distribuição e venda de produtos, além da diversidade de serviços que compõe o comércio local.

Ter o Dominó Geográfico no ensino de Geografia na EJA proporcionou a socialização entre os estudantes das turmas do do oitavo e nono anos, contribuiu para que aqueles mais agitados prestassem atenção no conceito e/ou tema(s) que estava(m) sendo abordado(s) e, de forma prazerosa, o conteúdo foi apreendido. Antes da atividade com os jogos de dominó, a professora havia se queixado da falta de atenção dos estudantes e sentia que o conteúdo não tinha sido compreendido pela maioria, no entanto, com o jogo eles conseguiram se concentrar na partida, em busca do êxito da vitória e conseqüentemente, o conteúdo foi compreendido, sobretudo por se tratar de um dispositivo didático que abordar elementos do lugar onde eles residem e trabalham, relacionando os conhecimentos prévios com novos conhecimentos, tornado a aprendizagem significativa para lidar com os fenômenos do cotidiano.

Para a elaboração do jogo “Trilha Serrolandense” foram necessários vários dias de planejamento para chegar ao resultado final, demonstrando que produzir novos dispositivos didáticos não é tarefa fácil, porém necessário para se ter uma educação contextualizada com o cotidiano dos estudantes. A quantidade de elementos que compõem este jogo possibilita abordagens de diversos temas sobre o município de Serrolândia-BA. Também é possível a elaboração de novos enunciados, novas cartas com novos temas, novas propostas de ensino e objetivos nos diferentes componentes que compõem o desenho (matriz) curricular, nas diversas modalidades de ensino da educação do município de Serrolândia-BA, tendo como base o tabuleiro rico em informações que envolvem a localização, fronteiras, recursos hídricos, transporte dentre outras.

Ao usar jogos analógicos adaptados nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II nas turmas de EJA do COMAGS, foi viável a verificação das

contribuições destes dispositivos didático-pedagógicos para ensinar e aprender temáticas vinculadas ao conceito de lugar. Esta verificação se deu por meio da aplicação de questionários com os estudantes das quatro turmas que participaram das práticas desenvolvidas ancoradas nos jogos adaptados, além, das narrativas da professora responsável pelas turmas e da pesquisa-ação.

Os estudantes demonstraram grande interesse com relação aos jogos. Isso se deu, principalmente, porque eles se colocaram em uma postura ativa diante dos conceitos e temas trabalhados em sala de aula, colocaram a “mão na massa” e tiveram momentos de socialização entre si. Neste interim, o conteúdo foi apreendido de forma natural, “brincando”. O lugar foi contemplado nas imagens, nos enunciados das cartas e no tabuleiro e peças dos jogos. Ao visualizar a imagem e analisar a sua função no jogo, os estudantes criam hipóteses e tiram suas conclusões sobre o conteúdo estudando, potencializando a aprendizagem.

Após indagar a professora de Geografia responsável pelas turmas, por meio de entrevista semiestruturada, cuja intenção foi investigar como os jogos contribuíram com a sua prática docente, a mesma demonstrou entusiasmo com a proposta, mesmo afirmando que nunca havia utilizado estes dispositivos. Para ela, com a inserção dos jogos, enquanto artefato didático, a aula se tornou mais dinâmica e proporcionou momentos de troca de conhecimento com os estudantes. Estes relatos demonstram as potencialidades dos jogos para o ensino da Geografia também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa foi desenvolvida para compreender como os jogos analógicos podem potencializar a Educação Geográfica e promover uma aprendizagem significativa dos sujeitos, levando em consideração as particularidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, especificamente matriculados no COMAGS, que carregam consigo uma bagagem de conhecimentos geográficos adquiridos ao longo da vida. Isso, por meio da linguagem lúdica dos jogos, ampliando o aporte metodológico para ensinar e aprender Geografia na Educação Básica de forma dinâmica e prazerosa.

A investigação amplia um leque de possibilidades para novas práticas de ensino por meio dos jogos geográficos. Com os jogos geográficos na EJA, o lugar foi evidenciado como o cenário da vida destes estudantes, marcado por elementos físico-naturais, econômicos, sociais, religiosos, culturais, dentre outros.

A linguagem lúdica nesta modalidade proporcionou momentos de descontração, interação e muito aprendizado, em detrimento de aulas monótonas e enfadonhas, provando que independente da faixa etária, os estudantes estão dispostos a “brincar” e a brincar aprendendo.

Esta pesquisa, a partir das abordagens que envolvem a discussões sobre o uso de jogos na Educação Geográfica da EJA, tem um papel social de apresentar novas possibilidades de ensino e aprendizagem por meio destes recursos, ampliando o repertório de leituras e referenciais para os professores, permitindo outras formas de mediação do conhecimento em sala de aula, pois podemos comprovar que os jogos, com características geográficas e intenções pedagógicas, contribuem para a compreensão do conceito de lugar, pois se configura como um tipo de linguagem que pode representar o real, a realidade geográfica em contextos diversos, ampliando os conhecimentos sobre este conceito a partir da ludicidade que está posta nas cartas, tabuleiros e demais peças dos jogos.

A partir de tudo que foi discutido, cabem aos professores, gestores escolares e gestores das secretarias de educação, que se sentirem encorajados a buscarem novas formas de ensinar e aprender – por meio da diversificação dos dispositivos didáticos pedagógicos e das diversas linguagens, a exemplo dos jogos – a ampliação do uso destes recursos nas redes de ensino, levando em consideração as especificidades dos lugares e das subjetividades dos sujeitos aprendentes.

A Secretária Municipal de Educação do município de Serrolândia sinalizou interesse em reproduzir e disponibilizar exemplares dos jogos “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia” e da “Trilha Serrolandense” em todas as escolas do município, garantindo novos dispositivos didáticos para ensinar e aprender temas geográficos com ênfase nos elementos do lugar de vivências dos estudantes da rede municipal de educação. Isso demonstra que os jogos têm grande potencial para auxiliar na mediação dos conhecimentos no ensino da Geografia escolar, nas diferentes modalidades de ensino e faixas etárias.

Então, o jogo nunca acaba porque as possibilidades de adaptar, criar e elaborar novos jogos são inúmeras, a partir de cada lugar, de cada cidade, cada município, estado ou até mesmo na federação. Cabe ao professor ter clareza dos objetivos que se deseja alcançar e da criatividade para pensar novas abordagens por meio destes dispositivos didáticos pedagógicos. Assim, novas investigações poderão ser concebidas para a promoção de uma educação de qualidade na EJA ou

nas diferentes modalidades de ensino dos sistemas escolares, ancoradas nas potencialidades didáticas da linguagem lúdica dos jogos, adaptados ou não.

Espera-se que este estudo possa contribuir com o debate acerca dos modos de se fazer um ensino de Geografia que dê conta da formação dos sujeitos e contribua para a promoção da educação crítica e reflexiva dos lugares de vivência dos sujeitos em processo de escolarização na EJA.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Tiago Cicero. **Entre jogos e contracondutas: o uso de jogos de simulação como catalisadores de contracondutas sócio-espaciais**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura da UFMG. Belo Horizonte, MG, 2018. 164 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MMMD-BADNA3>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. DEWEY: jogo e filosofia da experiência democrática. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p.79-107
- ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 126 p.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino.(Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 3ª reimpressão, 2021.
- BAHIA. **Documento referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. V 1. Secretaria do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV editora, 2020, 484 p.
- BÊRNI, Duilio de Avila; FERNANDEZ, Brena Paula Magno. **Teoria dos jogos: crenças, desejos, escolhas**. São Paulo: Saraiva, 2014. 304. p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos geográficos na sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 153 p.
- BREDA, Thiara Vichiato. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar**. 2013. 142 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. *In*: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão *et al.* (Org).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 412-433. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos de geografia. **Anekumene:** Revista Virtual de Geografia, cultura y educación, Bogotá, v.1, n.1, p.128-139, fev. 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A GEOGRAFIA ENSINADA: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010, p. 15-37.

CALLAI, Helena Copetti. Apresentação. Em busca de fazer a educação geográfica. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 15-33.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos:** prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. 150 p.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010, p. 39-57.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella *et al.* **Ensino de Geografia e História.** Volume único. São Paulo: Cergane Learning, 2011. 339 p.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MORAES, Jeruza Vilhena de; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Edi. Inujuí, 2011. p. 249-274.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MORAES, Jeruza Vilhena de. **Ensino de Geografia.** 4ª reimpressão. São Paulo: Cengage Learning, 2019. 161 p.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e os seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Unijuí, 2011. p.61-74.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** 1ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012, 208 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da;

PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p.45-65.

CHALITA, Ana Lucia. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de atividade significativa. In: SACRAMENTO *et al.* (Orgs). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: consequência, 2015 p 143-169.

COPATTI, Carina. O Ensino de Geografia na contemporaneidade e a prática docente para despertar da criatividade. **Espaço & Geografia**, Vol, 20, nº 1, 2017. p.45-67.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino.(orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 53-67.

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES GEOAMBIENTAIS. (2015). SERROLÂNDIA. [meio digital]. Escala: 1.100. 000. Disponível em: <https://ftp.sei.ba.gov.br/Geoinformacao/mapas/munic/vigente/mapa_com_descritivo_atual_2930600.pdf> . Acesso em: 08 jan. 2023.

DOVE, Jane. Geographical board game: promoting tourism and trevel in Georgian England and Wales, *Journal of Tourism History*, 8:1, 1-8, 11 Feb 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1755182X.2016.1140825>> Acesso em: 12 nov. 2021.

DUARTE, Ronaldo. A Cartografia Escolar e o Pensamento (Geo)Espacial: Alicerces da Educação Geográfica. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; GAUDIO, Rogata Soares Del; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. (Org.). **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas da Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017, v., p. 28-52.

ELIS REGINA. **Aprendendo a Jogar**. 1972. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/elis-regina/91039/>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda; MORAIS, Maria Valdirene Araújo Rocha; SILVA, Carlos Vinícius Ribeiro. Os usos e aplicações do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 152 - 166, 2017. DOI: 10.5965/1984724618382017152. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017152>> Acesso em: 8 jan. 2023.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti. Linguagem geográfica. O de fora, o corpo e o aluno. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos; RIBEIRO, Solange Lucas. (Org). **FORMAÇÃO E DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: narrativas, saberes e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 241-277.

FLORENTINO, Raiane. **O uso de jogos didáticos em sala de aula: reflexões sobre**

a mediação do ensino da cartografia temática na disciplina de geografia no ensino fundamental II. 131f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2016.

FLORENTINO, Raiane; ZACHARIAS, Andréa Aparecida. Jogos cartográficos sobre mapas temáticos no Ensino da Geografia. *In*: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. (Orgs). **Ensino de geografia: outros olhares e práticas nos percursos formativos**. Salvador: Adunab, 2019, p. 215-237.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro-RJ, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, M.H.S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 464 p. Disponível em: < <https://books.google.com.br>>. Acesso em: 13 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2021. 143 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 108-128

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019. 285 p.

JUNIOR, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Construção do conceito de lugar em interface com uma Geografia Escolar inclusiva. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org). **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017, p.131-144.

KLIMEK, Rafael Luís Cecato. Como Aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problema. *In*: PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.p. 117-123.

LIMA, Jamille da Silva. Dardel Levinasiano? O sentido da hipóstase e a irrupção do sujeito no lugar. **Geograficidade**, v.8, n. 2. p. 149 – 160, 2018.

LOPES, Diogo Gilberto. **Jogos de Tabuleiros: estudos dos sistemas visuais**. Dissertação de mestrado em Design de comunicação. Escola Superior de Artes e Design Matosinho- ESAD. Matosinhos, Portugal, 2013, 804 p. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19602>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020. 112 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados da consciência e ludicidade. In.: _____.(Org.). **Ludopedagogia: educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2000, v. 1, p. 83-102. (Ensaio, 1).

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. Saberes e Práticas de Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. (Orgs). **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente**. Salvador: EDUNEB, 2018, p. 45-66.

MARQUES, Joseane Bispo Oliveira. As “quebras” e “tiras” de licuri no Sertão da Bahia. . In: VASCONCELOS, Cláudia Pereira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUNES, Denys dos Reis; VASCONCELOS, Vânia Nara Pereira. (Orgs). **Por trás da serra: histórias, narrativas e saberes de uma cidade do interior da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 89-106.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbeart. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312p.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MIRANDA, Simão de. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Linhas críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2989/2688>>._ Acesso em: 17 fev. 2022.

MOREIRA, Sandra Seabra. Abandono também na educação de jovens e adultos. **Revista Educação**, 2022. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2022/08/23/abandono-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>>._ Acesso em: 25 dez. 2022.

MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos sobre a Educação Estética: contribuições de Schiller e Piaget. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**- Blumenau, v. 1, n. 2, p. 158 - 169, mai./ago. 2007.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NASCIMENTO, Monica Dias do. **A contribuição do jogo de xadrez para o ensino de coordenadas cartesianas na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) –Universidade Federal Rural de Pernambuco. Departamentode Educação, Recife, 2011.130 páginas. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/5937>>._ Acesso em: 01 jul. 2022.

NUNES, Marcene Denys dos Reis. Currículo, construção social e a formação do professor de Geografia. *In*: NUNES, Marcene Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. (Orgs). **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente**. Salvador: EDUNEB, 2018, p. 25-44.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. CONSTRUINDO UMA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA: entre linguagem cartográfica, cultura, saberes e práticas docentes. *In*: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011.p.167-184.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. (Orgs.) **Políticas e Prática na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 25-51.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: edições Loyola. 1973. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/373326700/Educacao-popular-e-educacao-de-adultos-Vanilda-Pereira-Paiva>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização Cartográfica como instrumento para a significação do espaço geográfico. (Colab.) PASSINI, Romão. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. 2.ed. São Paulo:Cortez, 2012. p.13-38.

PINTO, Bismarque Lopes; PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de. O Google Earthe e a maquete em sala de aula: Geografia Escolar e aprendizagem geográficas. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga *et al* (Org). **Geografia na sala de aula: linguagens, conceitos e temas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 49-69.

PIRES, Lucineide Mendes Pires; ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. *In*: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Ogs). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC de Goiás. 2013, p.235-254.

PONTUSCHKA, Nacib Nídia; CACETE, Núria Hanglei; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383p.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Docência em territórios rurais: Geografia Escolar, práticas pedagógicas e narrativas de professores. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga. (Org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: Edufba, 2017, p. 21-43.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de. Geo(bio)grafias e geo(bio)travessias: modos singulares de compreender o lugar e as territorialidades.

In: NETO, Agripino Souza Coelho, FILHO, Antonio Muniz; SOBRINHO, Lirandina Gomes (Orgs). **Miradas territoriais: horizontes teóricos metodológicos**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022. 224 p.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 95 p.

REIS, Diomedes Pereira dos. **Serrote de ontem, Serrolândia de hoje**. 3ª edição. Salvador: Press Color, 2010. 104 p.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de pensar o trabalho docente de geografia. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlls da França; FILHO, Manoel Martins de Santana. (Org.). **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1ed. Rio de Janeiro: CONSEQUÊNCIA/FAPERJ, 2015, v. 1, p. 1-18.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A produção dos jogos na formação docente: material didático no ensino de geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. (Org.) **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 221-233.

SANTOS, Adelvan Ferreira. **O uso de jogos didáticos para o ensino de Geografia: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 81 p. Departamento de Ciências Humanas (DCH). Colegiado do Curso de Licenciatura em Geografia. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IV*. Jacobina-BA: UNEB, 2019.

SANTOS, Enio José Serra dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. Osmar Fávero. Niterói-RJ/UFF, 26/09/2008. Tese (Doutorado em Educação), 353 páginas. Campo de Confluência: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação; Linha de Pesquisa: Práticas sociais e educativas de jovens e adultos. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/16513970/educacao-geografica-de-jovens-e-adultos-uff>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SANTOS, Ivaneide Silva dos. Os (DES)Caminhos para o desenvolvimento local sustentável: Contribuições e entraves da indústria de bolsas em Serrolândia. In: VASCONCELOS, Cláudia Pereira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUNES, Denys dos Reis; VASCONCELOS, Vânia Nara Pereira. (Orgs). **Por trás da serra: histórias, narrativas e saberes de uma cidade do interior da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 107-121.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBREAL: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, ano V.nº 10, dezembro p.304-317, 2014.

SANTOS, Ruzicleide de Oliveira; OLIVEIRA, Simone Santos de. Desenho: o potencial de uma linguagem para o ensino de Geografia na educação básica. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Hanilton Ribeiro (Org). **Geografia na sala de aula: linguagens**,

conceitos e temas. Curitiba: CRV, 2016.p.133-150.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular Referencial de Serrolândia/ Secretaria Municipal de Educação (DCRMS)**. Serrolândia, 2020. 1770 p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/488094304/DCRM-de-SERROLANDIA-BA>>. Acesso em: 25 dez. 2022.

SERROLÂNDIA. **Lei Nº 857/2022**. 18 de outubro de 2022. Programa de Incentivo a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Indicação nº 022/2022. Disponível em: <<https://www.camaraserrolandia.ba.gov.br/imprensa/noticias/0/1/0/1211>>. Acesso em: 25 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. São Paulo. Cortez, 2007. 154 p.

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

SNOOPE DOOG. Rapper Snoop Dogg agradece a si mesmo ao ganhar estrela na Calçada da Fama. Revista Exame, 2018. Disponível em: <<https://exame.com/casual/rapper-snoop-dogg-agradece-a-si-mesmo-ao-ganhar-estrela-na-calcada-da-fama/>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA, Camila Vianna de; SOUZA, Marcelo André de; SILVA, Tiago Dionísio da. **Geografia Escolar e Educação de Jovens e Adultos: desafios de uma política pública**. Curitiba: CRV, 2020, 180 p.

SPIRONELLO, Rosangela Lurdes. A cartografia escolar e a elaboração de mapas mentais na educação de jovens e adultos: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, p.213-230, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986. 108 p. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a30.pdf>>. Acesso em: 08 Jul. 2022.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983. Disponível em: <<https://fundacc.sp.gov.br/uploads/2021/04/Espaco-e-lugar-a-perspectiva-da-experiencia-YI-FU-TUAN.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2023.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SÁ, Medson Gomes de. Recurso didático: do quadro-negro ao projetor, o que muda; in PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p.101-116.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário/Diagnóstico



QUESTIONÁRIO/DIAGNÓSTICO

Caro (a) estudante, solicito a sua participação na pesquisa intitulada “Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA” cujo objetivo é compreender as contribuições dos jogos para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa-COMAGS, em Serrolândia-BA.

Nome:

Idade: Profissão:

Localidade onde mora:

Você costuma jogar algum jogo analógico (dominó, jogos de cartas, de tabuleiro, etc)? Sim () Não ()

Quais jogos você conhece ou costuma jogar?

Você gosta de Geografia? Por quê?

Quais temáticas do Ensino de Geografia você mais gosta?

O que você sabe/compreende sobre o conceito de lugar?

Qual a sua relação com a local onde reside?

Você gostaria de morar em outro Lugar? Qual? Por quê?

Apêndice 2: QUESTIONÁRIO: “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”



QUESTIONÁRIO: “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”

Caro (a) estudante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, solicito a sua participação na pesquisa intitulada “Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA” cujo objetivo é compreender as contribuições dos jogos para a Apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa – COMAGS, em Serrolândia-BA.

- O que melhorou na aula de geografia com o uso do “Dominó geográfico: setores da economia de Serrolândia”?
- O conteúdo de Geografia vinculados ao conceito de lugar ficam mais compreensíveis quando estão de acordo com o seu cotidiano? Por quê?
- O que foi mais interessante no jogo?
- O jogo pode melhorar em algum aspecto? Qual?
 - Quando falamos de lugar de vivência, o que vem a sua cabeça? E como o jogo ajudou nesta compreensão?

Apêndice 3: QUESTIONÁRIO: “Trilha Serrolandense”



QUESTIONÁRIO: “Trilha Serrolandense”

Caro (a) estudante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, solicito a sua participação na pesquisa intitulada “Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA” cujo objetivo é compreender as contribuições dos jogos para a Apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa – COMAGS, em Serrolândia-BA.

- O que melhorou na aula de geografia com o uso do jogo “Trilha Serrolandense”?
- O conteúdo de Geografia, vinculados ao conceito de lugar, ficam mais compreensíveis quando estão de acordo com o seu cotidiano? Por quê?
- O que foi mais interessante no jogo?
- O jogo pode melhorar em algum aspecto? Qual?
- Quando falamos de lugar de vivência, o que vem a sua cabeça? E como o jogo ajudou nesta compreensão?

Apêndice 4: Roteiro de Entrevista Semiestruturada



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezada professora, solicito a sua participação na pesquisa intitulada “Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA” cujo objetivo é compreender as contribuições dos jogos para a Apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa – COMAGS, em Serrolândia-BA.

- Como os jogos contribuíram com a sua prática docente?
- Durante a aplicação dos jogos, houve alguma mudança significativa nas atitudes ou na participação dos estudantes durante as aulas?
- Na sua opinião, como os jogos podem contribuir para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II?
- De que modo a temática relacionada às discussões sobre o lugar foi evidenciada nas peças e tabuleiro dos jogos?
- O lúdico é muito difundido na educação, sobretudo na educação infantil, no entanto, como o lúdico pode contribuir para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas para abordar conceitos e temáticas da Geografia Escolar?
- Para você, o que foi mais de interessante no jogo de Dominó setores da economia e no jogo trilha Serrolândense?
- Já havia utilizado jogos nas suas aulas de Geografia?
- Tem pretensões de continuar utilizando ou fazer uso frequente dos jogos nas aulas? Por quê?
- Quais os principais desafios para a utilização dos jogos como recursos didáticos?
- Os jogos podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem geográfica? De que modo?

Apêndice 5: Enunciados das Cartas do jogo 'Trilha Serrolandense'

Cartas do jogo 'Trilha Serrolandense'

O clima semiárido. A média de pluviosidade (chuva) é de 600 a 800 mm por ano. A seca tá castigando, volte uma casa.

A temperatura média anual é de 23.0 C, mas pode passar facilmente dos 35.0º C. Busque uma sombra no Umbuzeiro e ande uma casa.

Para amenizar o efeito da estiagem você construiu uma cisterna. Jogue mais uma vez.

A escassez ou a má distribuição de das chuvas é uma característica climática. Volte três casa.

Nesta noite, a trovoada veio com força e trasbordou tanques e represas. Permaneça onde está.

No extrativismo vegetal destaca-se como principal produto o licuri. Para quebrar o licuri, jogue mais uma vez.

O Desmatamento tem diminuído a quantidade da palmeira do Licurizeiro. Fique uma rodada sem jogar.

O solo Latossolo vermelho-amarelo possibilita uma boa produtividade, principalmente às culturas de feijão, milho e mandioca. Avance uma casa.

No relevo predomina as planícies, com pequenos morros. Aprecie a vista do monte serrote.

O monte serrote foi o marco inicial na formação da cidade. Escolha um participante para voltar uma casa.

O Jacuípe é o principal Rio. Este despeja suas águas no rio Paraguaçu. Avance duas casas.

O abastecimento de água é advindo da barragem de Cachoeira Grande. Uma grande conquista. Jogue mais uma vez.

A salinização do açude serrote é causada pela rápida evaporação das águas da chuva e do acúmulo de minerais no solo. Volte uma casa.

O Bioma da caatinga predomina no município. O mandacaru, xique-xique e umbuzeiros e a Jurema preta são exemplos da vegetação. Avance duas casas.

Plantas medicinais são encontradas na caatinga: alecrim, catinga de porco e umburana de cheiro. Faça um chá e aguarde uma rodada sem jogar.

A fauna da caatinga é diversificada, contendo espécies de raposas, tatus, rolinhas, carcarás, bem-te-vis entre outros. Avance uma casa.

A flora da caatinga possui adaptações ao clima, tais como folhas que caem durante o período de seca e renovam no período das chuvas. Seja resiliente e avance duas casas.

Com o incremento das fabricas de bolsas na economia, os aspectos agrícolas perdem parte da sua predominância. Escolha quem fica uma rodada sem jogar.

O “Arraiá dú Licuri” consolidou-se como a principal festa popular da cidade. Jogue mais uma vez.

Em 16 de agosto é comemorado o dia do padroeiro São Roque. Permaneça em oração.

O coco do Licurizeiro é utilizado na fabricação de sabão, de cosméticos e de produtos farmacêuticos. Escolha um participante para andar duas casas.

Serrolândia está localizada na região de identidade do Piemonte da Diamantina. Avance uma casa.

As quebras e tiras de licuri e as raspas de mandioca promoviam os encontros nas comunidades. Todos avançam uma casa.

As atividades de extrativismo do licuri dinamizavam a economia local e também conservava a biodiversidade. Permaneça onde está.

O lugar é marcado pela interação humana a partir da cultura, costumes e relações de pertencimentos.

No nosso lugar de vivencia criamos nossa visão de mundo e pertencimentos. Jogue mais uma vez.

O cotidiano faz parte das relações culturais e sociais que estabelecemos no convívio com os demais sujeitos. Volte uma casa.

Cada lugar está imerso na comunhão com o mundo, com o global. Jogue mais uma vez.

A primeira fábrica de bolsa em Serrolândia foi implantada por Noel Roque Rodrigues, em 1991. Escolha um participante para avançar uma casa.

Com as fabricas de bolsas, melhorou as condições de vida de muitas pessoas, principalmente no aumento da renda familiar.

Com a terceirização da mão de obra na fabricação de bolsas, os empresários não se preocupam em mantêm vínculos empregatícios.

A produção de bolsas acarreta no aumento do consumo de energia, matéria e o acúmulo de resíduos sólidos. Volte três casas.

O material químico/tóxico da fabricação de bolsas não tem um destino adequado, implicando em sérios problemas ambientais. Fique uma rodada sem jogar.

Por muitas décadas o Açude Serrote serviu como importante recurso hídrico, apesar de sua água salobra. Escolha um jogador para avançar uma casa.

Chapéus de palha, esteiras, vassouras, cassuá, peneiras, bocapios e cestos são exemplos do artesanato do lugar.

Produtos feitos com argilas são produzidos e comercializados no município: panelas, potes, vasos etc. Avance uma casa.

Destaca-se no lugar, a fabricação de vinhos e cachaças. Avance duas casas.

O artesanato, culinária, a literatura de cordel, festas religiosas e cavalgadas são algumas expressões culturais do lugar. Avance até o próximo povoado.

Por ter muitos pés de maracujá do mato na fazenda de Antônio Gomes, deu-se origem ao nome do povoado do Maracujá. Retorne ou avance até o Maracujá.

O município de Serrolândia está localizado na mesorregião do Centro Norte Baiano. Volte uma casa.

ANEXOS:**Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA CAMPUS 1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE
SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/_____
Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** *Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA*
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Adelvan Ferreira Santos
Cargo/Função: *Mestrando*

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA", de responsabilidade do pesquisador Adelvan Ferreira Santos, mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo objetivo é compreender as contribuições dos jogos analógicos para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), em Serrolândia-BA. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para a Educação Geográfica, pois possibilitará, a partir dos jogos pedagógicos, promover a apreensão dos conceitos e temas da Geografia escolar vinculados ao conceito de lugar. Também beneficiará a

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: 5.681.348 em 04 de outubro de 2022, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

comunidade da cidade de Serrolândia- BA porque trará uma nova possibilidade metodológica para o ensino de temáticas geográficas relacionadas ao conceito de lugar. Além disso, os jogos poderão ser utilizados como recurso metodológico nas aulas de Geografia porque serão contextualizados a partir do lugar de vivência dos estudantes, respeitando as particularidades socioespaciais destes no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados da investigação serão expostos aos participantes e comunidade, para que estes possam fazer sua análise crítica sobre a pesquisa. Também será apresentada a outros pesquisadores e profissionais da educação, em reuniões e eventos acadêmicos, ficando à disposição, caso queiram utilizar como referencial para outras pesquisas e estudos ou utilizar os jogos adaptados no seu trabalho pedagógico. Caso aceite, o Senhor(a) será entrevistada pelo pesquisador Adelman Ferreira Santos, do curso de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET/UNEB). Devido à coleta de informações o/a senhor(a) poderá ficar confuso (a) com alguma pergunta, assim, para amenizar esse risco, retomaremos a pergunta do início para que não haja dúvidas que possa te causar algum tipo de desconforto ou prejudicar a confiabilidade da pesquisa. Caso haja algum tipo de desconforto por parte do entrevistado, a entrevista será suspensa imediatamente. Além disso, garantimos o sigilo absoluto da identidade dos participantes, pois esta pesquisa preza pelo respeito, dignidade e autonomia dos participantes, reconhecendo a sua vulnerabilidade, garantido a sua livre e espontânea vontade em participar ou não da pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo, nem em relação com o pesquisador ou instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e caso o(a) Senhor(a) queira, poderá entrar em contato, também, com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que de acordo com as leis brasileiras, o(a) Senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) Senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre esta pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO, EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Adelvan Ferreira Santos

Endereço: Avenida Amado Maciel de Almeida. Telefone: (74)981250318

E-mail: adelvan19@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneh@uneh.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

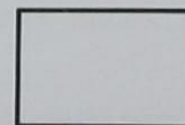
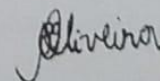
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que preservada a minha identificação. Assim, assino este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador responsável e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura da professora responsável
(orientadora)

Anexo 2: Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA

Pesquisador: ADELVAN FERREIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60909822.1.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Exatas e da Terra - Campus I - Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.681.348

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Eu jogo, tu jogas e juntos aprendemos: abordagens do conceito de lugar na EJA

Pesquisador Responsável: ADELVAN FERREIRA SANTOS

Os jogos sempre fizeram parte das relações sociais nas diferentes fases da vida e, aliados à Educação Geográfica, esses recursos metodológicos podem possibilitar uma aprendizagem significativa de conceitos basilares da Geografia na modalidade de Educação de Jovens, Adultos (EJA). Deste modo, esta pesquisa tem a seguinte problemática: Como os jogos analógicos podem contribuir para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II? Essa pergunta tenciona o debate sobre o ensino da Geografia escolar, principalmente quando pensamos a respeito do uso de linguagens lúdicas na EJA, no processo de mediação do conhecimento.

Dessa forma, o objetivo geral é compreender as contribuições dos jogos analógicos para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), em Serrolândia-BA.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, cujos procedimentos metodológicos estarão ancorados no

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.681.348

diagnóstico/questionário sobre a relação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do COMAGS com os jogos analógicos – se jogam, quais jogos? – A partir do diagnóstico, adaptar alguns destes jogos a partir do referencial curricular do Município de Serrolândia que norteia o planejamento da professora de Geografia do COMAGS de modo a contemplar os temas trabalhados pela docente a partir do conceito de Lugar, dando ênfase ao cotidiano dos estudantes da EJA do referido colégio, posteriormente será utilizado um segundo questionário com os estudantes das quatro turmas onde serão utilizados os jogos com o intuito de verificar se os jogos contribuíram para o aprendizado e, com a utilização dos jogos, o que melhorou nas aulas de Geografia? Os conteúdos geográficos vinculados ao conceito de lugar ficam mais compreensíveis articulando com o cotidiano? Ademais, a professora de Geografia, responsável pelas turmas, será indagada, por meio de entrevista semiestruturada, como os jogos contribuíram com a sua prática docente? Durante a aplicação dos jogos, houve alguma mudança significativa nas atitudes ou na participação dos estudantes durante as aulas? Os jogos contribuíram com a mediação do conhecimento acerca do conteúdo a partir do conceito de lugar? Portanto, como instrumento de recolha de informações, serão utilizados questionários semiestruturados a serem utilizados tanto com os estudantes (Diagnóstico e Anamnese), bem como realizada entrevista semiestruturada com a professora que ministra aulas de Geografia nas quatro turmas de EJA do Colégio COMAGS. (As identidades dos participantes serão preservadas no transcurso desta pesquisa). Acreditam os que esta pesquisa contribuirá com outras práticas de ensino em Geografia na escola básica, ao afirmar e propor o jogo como um importante recurso metodológico e lúdico que favorece a aprendizagem geográfica dos estudantes, sobretudo da EJA.

Objetivo da Pesquisa:

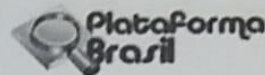
Objetivo Primário:

Compreender as contribuições dos jogos analógicos para a apreensão do conceito de lugar no ensino da Geografia na modalidade EJA, Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS), em Serrolândia-BA.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepunéb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.681.346

Objetivo Secundário:

Caracterizar o jogo como um importante recurso metodológico para a Educação Geográfica; Abordar as potencialidades dos jogos analógicos para a apreensão do conceito de lugar na Educação Geográfica da EJA; Apresentar alguns jogos analógicos adaptados para abordar temáticas relacionadas ao conceito de lugar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar na modalidade EJA; Usar jogos analógicos adaptados nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II, nas turmas de EJA do COMAGS para verificar as suas contribuições como dispositivo didático-pedagógico e recurso metodológico para ensinar e aprender temáticas vinculadas ao conceito de lugar;

os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como o cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Atentar que o referido projeto, poderá ser executados somente com os participantes com idade igual ou maior a 18 anos.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.681,348

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1984525.pdf	24/07/2022 18:50:51		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizacaoproponente.pdf	24/07/2022 18:49:22	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO.pdf	24/07/2022 18:44:19	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	19/07/2022 20:29:46	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito
Outros	termocoparticipante.pdf	19/07/2022 20:08:23	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETODEPESQUISA.pdf	19/07/2022	ADELVAN	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.480-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.681.348

/ Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	19:34:25	SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	DC.pdf	19/07/2022 14:38:08	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/07/2022 14:07:40	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	19/07/2022 13:45:04	ADELVAN FERREIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 04 de Outubro de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** capuneb@uneb.br