

METODOLOGIAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PLAYFUL METHODOLOGIES FOR TEACHING GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION

 Joice Stella de Melo Rocha ^A

 Simone Parrela Tostes ^B

 Marcelo de Castro Silva ^C

^A Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Arcos, MG, Brasil

^B Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Arcos, MG, Brasil

^C E.M Carlota Machado, Duque de Caxias, RJ, Brasil

Recebido em: 19/10/2020 | 11/06/2021 **DOI:** 10.12957/tamoios.2021.55161

Correspondência para: Joice Stella de Melo Rocha (joice.rocha@ifmg.edu.br)

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de metodologia lúdica para o ensino de Geografia na Educação Básica. Inicialmente, é apresentado um referencial teórico-conceitual acerca do jogo, das atividades lúdicas no ensino e da aprendizagem inventiva. Em seguida, é apresentada uma síntese analítica das respostas a um questionário endereçado a professores da Educação Básica que atuam na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro sobre sua experiência com práticas lúdicas, cujo resultado indicou, dentre outros aspectos: avaliação positiva dos professores sobre o potencial de práticas lúdicas na aprendizagem; utilização rotineira de práticas lúdicas, com predomínio do uso de jogos (*on line*, de carta e de tabuleiro) e de trabalhos artísticos manuais como método de aprendizagem; precariedade de infraestrutura e/ou falta de recursos e falta de tempo como principais dificuldades na utilização de práticas lúdicas. Em seguida é apresentada a proposta metodológica, composta por cinco atividades lúdicas voltadas aos anos 4º a 7º do Ensino Fundamental e que podem ser aplicadas de maneira rápida, simples e com o mínimo de material possível, permitindo minimizar algumas das dificuldades relatadas, incorporar e ampliar o repertório de experiências dos professores e assim afirmar a riqueza potencial da Geografia para uma aprendizagem inventiva.

Palavras-chave: Metodologias lúdicas; Educação Básica; Ensino de Geografia

Abstract

This article presents a proposal for a playful methodology for teaching Geography in Basic Education. Initially, a theoretical-conceptual framework about the game, ludic activities in teaching and inventive learning is presented. Then, an analytical synthesis of the responses to a questionnaire addressed to Basic Education teachers who work in the metropolitan region of the State of Rio de Janeiro about their experience with ludic practices is presented, the result of which indicated, among other aspects: positive evaluation of teacher about the potential of ludic practices in learning; routine use of ludic practices, with a predominance of the use of games (on line, card game and board) and manual artistic work as a learning method; precariousness of infrastructure and/or lack of resources and lack of time as the main difficulties in the use of recreational practices. Then, the methodological proposal is presented, consisting of five ludic activities aimed at the 4th to 7th grades of elementary school and which can be applied quickly, simply and with the least amount of material possible, allowing to minimize some of the difficulties reported, incorporate and expand the repertoire of teachers experiences and thus affirm the potential richness of Geography for inventive learning.

Keywords: Playful methodologies; Basic education; geography teaching





INTRODUÇÃO

A prática de atividades lúdicas é uma proposta educacional já apresentada por filósofos clássicos como Platão e Aristóteles. Para o primeiro, o lúdico seria uma importante contraposição à violência e à opressão; enquanto, para o segundo, seria necessário educar por meio das artes, dança e música, pois essas atividades integram a cultura e oferecem prazer (KISHIMOTO, 1992).

Importantes teóricos contemporâneos sobre a aprendizagem abordam o lúdico como um aspecto fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança.

Piaget (1975) relaciona os jogos com os processos de assimilação (a realidade é assimilada juntamente com as estruturas mentais pré-existentes) e acomodação (a estrutura cognitiva se modifica com as experiências vividas) e com as etapas de desenvolvimento da criança (pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), classificando-os em três grupos: jogos de exercício (do nascimento até o surgimento da linguagem), simbólicos (dos 2 aos 6 anos) e de regras (a partir dos 6 anos). Segundo o autor:

Almeja-se que o jogo se torne mais uma alternativa de material (elemento gerador) heurístico para o professor, pois permite 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, ao passo que a atividade séria tende a um resultado útil e independe de seu caráter agradável (PIAGET, 1975, p. 19).

Já Vygotsky (1984) compreende a palavra jogo como brincadeira e o brinquedo como um objeto com regras relacionadas com o que está sendo representado. O autor defende que no jogo cria-se uma zona de desenvolvimento proximal - as trocas de aprendizagem a partir da interação entre os sujeitos e o meio na construção dos conhecimentos.

Para Chateau (1997, p.14)“a criança é um ser que brinca ou joga, e nada mais [...] é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...]”. De maneira semelhante, Wallon (1981) defende que toda criança é um ser lúdico, pois nesta fase da vida o lúdico e a criatividade espontâneos predominam.

Contudo, esses autores focaram seus estudos no desenvolvimento infantil e, até mesmo por isso, na bibliografia existente predomina uma gama de trabalhos para o primeiro segmento do ensino fundamental, inclusive com autores nacionais que são referência, como é o caso de Negrine (1994) com a obra “Aprendizagem e desenvolvimento infantil”.

A partir dessas considerações, a presente proposta tem por objetivo criar metodologias lúdicas para o ensino de Geografia na educação Básica. Dentro deste universo, que compreende o ensino fundamental do 1º ao 9º ano de escolaridade e que corresponde à faixa etária de 6 a 14 anos, a proposta é voltada a estudantes do 4º ao 7º ano, correspondente à faixa etária dos 9 aos 12 anos. Pretendemos apresentar também uma síntese analítica da pesquisa



que fizemos com professores de Geografia da Educação Básica sobre práticas lúdicas de ensino em suas rotinas didáticas.

REVISÃO TEÓRICA

Do ponto de vista da escolha metodológica específica, a opção por práticas lúdicas de ensino se coloca como um convite e ao mesmo tempo como uma resposta à exigência de cautela diante dos desafios hoje colocados à escola. O filósofo Gilles Deleuze (1992) formulou a ideia de que vivemos hoje a passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle, com a crise de todas aquelas instituições que constituíam a sociedade disciplinar, tais como a escola, a família, o hospital, a prisão, etc. Estudiosos dos mais variados campos de conhecimento têm se dedicado a compreender este processo, do qual o diagnóstico de crise da escola tornou-se praticamente um lugar comum. Percebida ora como uma defasagem, ora como uma profunda incompatibilidade entre estudantes, dispositivo escolar e expectativas sobre o seu desempenho em uma contemporaneidade sempre mutável, a chamada crise da escola tem ensejado tentativas de recuperação desta eficácia aparentemente perdida. Há um grande esforço pela relegitimação de sua autoridade, percebida como cada vez mais fragilizada (SIBILIA, 2012). Desse esforço tomam parte iniciativas diversas como dispositivos motivacionais e promessas de desenvolvimento de habilidades comportamentais, profissionais e interacionais para as quais muitas vezes o jogo e a brincadeira são mobilizados com o recurso a uma ludicidade totalmente capturada e rebaixada que só serve à infantilização de todos, inclusive das crianças.

Nossa proposta no presente trabalho não participa desse esforço recuperador que tenta aproximar a escola dos funcionamentos dominantes do mundo contemporâneo ao transformá-la em núcleo de treinamento e conformidade submetido a seus imperativos de flexibilização, motivação e mobilização ininterruptas. Diante da constatação da crise da escola, o presente trabalho participa de um empenho que vai em outra direção, e que também não é aquela da mera denúncia ressentida e imobilizante dos compromissos da escola com as forças dominantes do campo social. Como formula Larrosa (2018, p.274), “se a retirada do mundo só pode se fazer no mundo e a retirada da cidade na cidade, é possível que a retirada dessa escola já confundida com o mundo só possa se fazer em ‘enclaves’ dentro da própria escola”. Trata-se de criar brechas nas quais o imperativo não seja o empreitamento contínuo em prol da voracidade do consumo e da produção. Pequenas fissuras nas quais estudantes não sejam tratados como clientes a serem fidelizados nem estejam constantemente mobilizados ou em treinamento, mas que possam experimentar outras relações, insubordinadas às lógicas de dominação econômica, social e política (LARROSA, 2018). Brechas capazes de reaproximar a escola de seu sentido originário presente no termo *scholé*, lugar de valorização da vida contemplativa, do tempo livre não orientado para a utilidade.

Nesse sentido originário, a escola-*scholé* guarda afinidades com o jogo, atividade livre regulada apenas por suas regras específicas, permanecendo aberta ao acaso e ao inesperado. De modo similar ao tempo livre da *scholé*, o jogo é desprovido de um propósito ou de uma finalidade exterior e cria uma temporalidade própria, apartada do tempo corrente. Uma atividade que tem efeitos, mas não propriamente funções (LARROSA, 2018). Ademais, como assinala Gagnebin (2020), a prática de experimentação lúdica do jogo é ao mesmo tempo uma



prática de experimentação perceptiva que, em um sentido ampliado, pode ser compreendida como uma prática de experimentação política. A dimensão política da atividade lúdica não corresponde à ação voluntarista que visa à transformação do mundo, mas emergem um espaço de experimentação em que outros ordenamentos do real tornam-se possíveis, uma vez que o próprio real não é tomado como definitivo. Um espaço no qual “a experiência humana, sensível e espiritual, inteligível e corporal, arrisca inventar outros espaços e outros tempos” (GAGNEBIN, 2020, p.73).

Mas ao valer-se da dimensão livre, autônoma, perceptiva e política da atividade lúdica, o presente trabalho parece encerrar um paradoxo: como uma estratégia didática que faz uso de metodologias lúdicas para o ensino de Geografia, portanto uma atividade com fins e objetivos estabelecidos, submetidos a uma rede de regulamentos, ordenamentos, regras, objetivos e finalidades externos poderia não trair esse sentido aberto do jogo e da atividade lúdica? Não seria mais uma das capturas insidiosas a que a escola se permite tantas vezes? Mais uma tentativa de incrementar e de dar uma nova roupagem a uma instituição pressionada por um campo social sequioso de inovação contínua?

Entendemos que tal contradição é apenas aparente, uma vez que a oposição entre atividade livre e atividade didática deixa de existir quando o universo da aprendizagem e da didática é considerado na perspectiva da criação e da produção de diferença, portanto, em uma aprendizagem inventiva em aliança de afinidade com o jogo e com a *scholé*.

Kastrup (2015) traz contribuições importantes sobre aprendizagem inventiva. Em sua recusa ao pressuposto realista de um mundo já dado presente nas abordagens ambientalistas, a autora afasta-se de indagações sobre como um novo ambiente determina mudanças na cognição, ou como o sujeito do conhecimento adapta-se a um novo ambiente. Na aprendizagem inventiva o interesse é deslocado para a invenção do próprio mundo e para o mundo em processo de transformação, sendo a aprendizagem concebida não em termos de adaptação de sujeitos a um ambiente dado, nem tampouco como aquisição de um saber, mas como experimentação, invenção de si e do mundo. Apoiando-se na biologia do conhecimento, ou Teoria da Autopoiese, de Maturana e Varela, que colocam a aprendizagem no âmbito da existência e da tensão entre formas estabilizadas e forças de desestabilização, a abordagem de Kastrup aproxima-se também de formulações acerca da subjetividade relacionadas a esse mesmo tensionamento dinâmico e criador entre estabilidade e desestabilização. Nessa perspectiva, perdem exclusividade o modelo da representação e as concepções de aprendizagem como solução de problemas, em prol de um campo problemático, domínio experiencial aberto à imprevisibilidade.

Em diálogo com essas formulações, não pretendemos, no entanto, criticar as contribuições da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), método de instrução que se utiliza de problemas para motivar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes em um processo potencializado pela descoberta e não pelo recebimento de informações prontas. Como enfatizam Vieira Junior (2019) e Ribeiro (2005), a aprendizagem baseada em problemas fomenta o questionamento e a invenção, possibilita a integração de um leque mais amplo de conteúdos, favorece a organização do tempo e a autonomia dos estudantes, além de auxiliar o relacionamento interpessoal no compartilhamento de ideias e exposição a pontos de vista alternativos, por meio do trabalho em pequenos grupos que lhe é característico.

Conforme ressaltam Passos e Benevides (2003) em sua discussão da noção de problema, o duplo aspecto de criação de um problema e de solução de um problema corresponde aos movimentos divergentes do pensamento que permitem a realização das



modalidades cognitivas da ciência e da filosofia, na mobilização da inteligência e da capacidade de adaptação, assim como da intuição. Ambas são fundamentais para uma aprendizagem inventiva.

Em consonância com esses argumentos, nos interessa abordar o processo da aprendizagem a partir do desdobramento desse duplo aspecto: por um lado, um campo de problemas cuja resolução mobiliza um esforço intelectual de construção de caminhos e estratégias, e de outro lado, um campo problemático que demanda um empenho intuitivo de criação de novas questões. (PASSOS; BENEVIDES, 2003). Ao invés de centrar-se exclusivamente em problemas dados cujas soluções são antecipáveis e marcadas pelo determinismo e pela concepção de um mundo estabelecido que opera como fundamento para a aprendizagem, trata-se de pensar a aprendizagem também como invenção de problemas e de mundos. “O meio não instrui, não transmite informações, pois só existe enquanto for configurado pelo vivo. (KASTRUP, 2015, p.106)” Não se pode falar em aprender algo previamente existente: o que se aprende só surge com o aprender. Não havendo causalidade linear, mas invenção simultânea, o que há é produção recíproca de si e do mundo. A questão deixa de ser sobre como a cognição põe em relação um sujeito e um objeto, mas como surgem sujeito e objeto a partir do exercício da cognição (KASTRUP, 2015).

Consideramos, ademais, que a variedade de situações possibilitadas pelas experiências lúdicas permite contemplar de maneira bastante satisfatória o leque de dimensões dos Estilos de Aprendizagem. Conforme ressalta Vieira Junior (2019), a noção de Estilos de Aprendizagem baseia-se na consideração de que os ritmos e formas de aprendizagem variam para cada indivíduo, a partir da combinação das dimensões sensorial, intuitiva, visual, verbal, ativa, reflexiva, sequencial e global, que caracterizam de maneira singular, embora aberta a alterações, os processos de percepção, compreensão, processamento e entendimento presentes na aprendizagem. Em sua abertura constitutiva, a atividade lúdica favorece a experimentação dessas diversas dimensões.

Somando-se a isso, o campo da Geografia constitui-se como oportunidade privilegiada de exercício de uma aprendizagem inventiva. Inicialmente pode-se dizer que o espaço geográfico corresponde à área da superfície terrestre que é fruto de intervenções humanas com suas técnicas. É o que o geógrafo Milton Santos (2006) define como a soma indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Já o lugar é um recorte espacial, ou seja, inclui uma fração desses sistemas entrelaçados em um *locus* particular. Como tal, o lugar é constituído de significados especialmente singulares e de relações humanas. É permeado de aspectos sociais, econômicos e culturais próprios, tendo papel fundamental na identidade de seus atores. É onde vivemos e onde materializamos e expressamos nossa cultura, costumes, em suma, nossos modos de vida e também nossas lembranças. Nesse sentido, envolve, especialmente, afetividade e familiaridade. Conforme ressalta Tuan (1983, p.83), “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. A abordagem do lugar por meio de atividades lúdicas permite considerar a vivência e a experiência imediata dos estudantes, propiciando um engajamento mais ativo, reflexivo e dinâmico na construção do raciocínio geográfico, além de contribuir para a consciência e a valorização de suas práticas cotidianas e seus modos de vida em suas relações com os lugares.

Do ponto de vista da legislação educacional vigente sobre o ensino da Geografia e em conformidade com os sete princípios do raciocínio geográfico preconizados na Base Nacional Curricular Comum, a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, acreditamos que o jogo contribui para o seu pleno desenvolvimento. Em



observância ao que estabelece a BNCC, o conhecimento geográfico deve propiciar a construção de “novas formas de ver o mundo e de compreender de maneira ampla e crítica as múltiplas relações que conformam a realidade”. (p. 359). De acordo também com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que concerne ao ensino de Geografia, um dos objetivos é “conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, a fim de compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar”. Categorias fundamentais do saber geográfico que permeiam vários conteúdos do currículo e que podem ser abordadas pelo jogo. Nesse sentido, o lúdico é uma oportunidade privilegiada de conectar diversas escalas, introduzindo redes de relações e problematizações mais complexas.

METODOLOGIA

Consideramos importante embasar nossa proposta não apenas em um referencial teórico-conceitual, mas em um escopo um pouco mais amplo que incorporasse também o relato de professores sobre sua experiência prática. Realizamos uma pesquisa *online* com professores da Educação Básica atuantes no ensino de Geografia no ano de 2020 e que usam metodologias lúdicas em suas práticas didáticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, preocupada com o processo e não apenas com os resultados. Elaboramos um questionário semiestruturado a ser respondido de maneira anônima e que foi disponibilizado em meio virtual durante os dias 13/09/2020 e 15/09/2020. O questionário contou com 9 perguntas, entre abertas e fechadas, a saber:

Quadro 1 – Questionário utilizado

1- Em qual segmento do ensino básico você atua?
2- Há quanto tempo você é professor?
3- Em qual tipo de escola você trabalha? () pública () privada () pública e privada
4- Você faz uso de atividades lúdicas em sala de aula? () não () sim () às vezes
5- Há obrigatoriedade do aluno em participar das atividades lúdicas? () não () sim
6- Como você teve acesso às atividades lúdicas? (pode marcar quantas opções quiser) () graduação e/ou cursos () pesquisa na internet () troca de experiências com professores () criação própria



7- Qual tipo de atividade lúdica você usa? (pode marcar quantas opções quiser)
() jogos de carta
() jogos de tabuleiro
() jogos <i>on line</i>
() atividades artísticas (pintura, desenho, maquete, etc)
() atividades psico-motoras
() atividades propostas pelo material didático
8- Existe alguma dificuldade em usar atividades lúdicas em sala de aula? Se sim, qual ou quais?
9- Você poderia nos contar uma atividades lúdica que funciona nas suas aulas? (explique a atividade, seus objetivos e avalie seu resultado)

Fonte: elaborado pelos autores

RESULTADOS

O questionário foi respondido por 40 professores. A área de atuação desses professores compreende a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, aparecendo os municípios de Belford Roxo (2,5%), Nilópolis (5%), São Gonçalo (7,5%), Niterói (7,5%), São João de Meriti (12,5%), Duque de Caxias (20%), e Rio de Janeiro (predomínio de 45%). A partir das respostas foi possível identificar um perfil caracterizado pela atuação majoritária no ensino fundamental, longa experiência na docência e atuação no ensino público, conforme quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Perfil dos professores

Informação sobre os entrevistados					
<i>Segmento do ensino básico de atuação</i>		<i>Tempo de Magistério</i>		<i>Tipo de escola</i>	
Fundamental I	35%	até 5 anos	5%	Pública	45%
Fundamental II	47,5%	de 6 a 10 anos	25%	Privada	30%
Ensino Médio	17,5%	de 11 a 15 anos	10%	Pública e Privada	25%
		mais de 16 anos	60%		

Fonte: elaborado pelos autores

Com a coleta e análise das demais informações, identificamos alguns aspectos a merecerem maior reflexão. São eles: 1) os benefícios das atividades lúdicas para o ensino da geografia; 2) as dificuldades encontradas para o uso das atividades lúdicas; 3) atividades lúdicas para o ensino de Geografia na educação básica.

Acerca da questão sobre o que é o lúdico e quais seus benefícios para a educação, para Almeida (2007, p.20):



O lúdico, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca [...] o lúdico apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir, engajar-se e até mesmo se sacrificar, se a ação for encarada como espírito lúdico desafiador e de superação de limites.

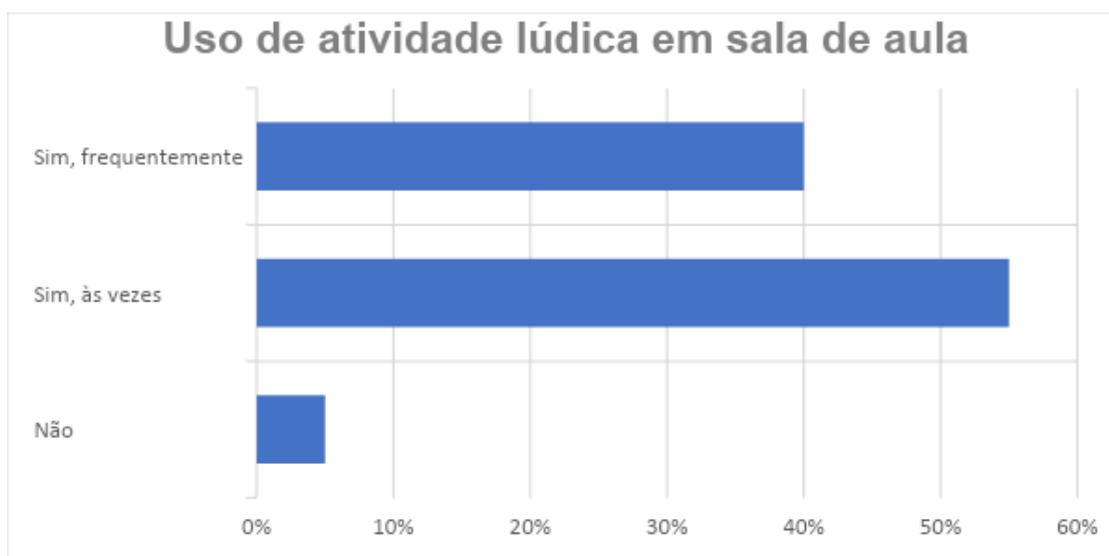
A ação lúdica ocorre em duas situações: a primeira é quando o participante age com o objeto em si (brinquedo), mas não somente na fase infantil. Um adolescente pode ter comportamento lúdico diante de um computador, um adulto pesquisador pode ter um comportamento lúdico quando o objeto de sua pesquisa lhe dá prazer. A segunda acontece na interação humana (ALMEIDA, 2007).

Foi o que Piaget (1975) definiu a partir da classificação dos jogos de exercício (do nascimento até o surgimento da linguagem), simbólicos (dos 2 aos 6 anos) e de regras (a partir dos 6 anos). Em que nos dois primeiros a criança tem um comportamento egocêntrico até que ela tenha maturidade para participar do jogo de regras, a partir da interação com outras pessoas.

Ademais, alguns teóricos defendem que não há ludicidade em sala de aula se a atividade for obrigatória ou se for conduzida pelo professor para um determinado fim, uma vez que a ludicidade pressupõe espontaneidade e liberdade, pois o jogo e a brincadeira são atividades que se encerram em si mesmas. Será então que para utilizarmos o lúdico em sala de aula devemos optar por aqueles momentos em que o aluno está livre para se expressar, livre para pegar algum objeto e brincar espontaneamente? É claro que esses momentos fazem parte da sala de aula, quando o papel vira bolinha e é jogado no lixo como se fosse uma cesta de basquete, ou quando um aluno conta uma piada para outro, ou ainda no desenho livre que é feito nas últimas folhas do caderno. Porém, a brincadeira e o jogo, mesmo sem a intervenção do professor, não são algo totalmente desinteressado. Segundo Piaget (1975, p.188) todo jogo é, num certo sentido, altamente interessado, pois o jogador se preocupa certamente com o resultado da sua atividade.

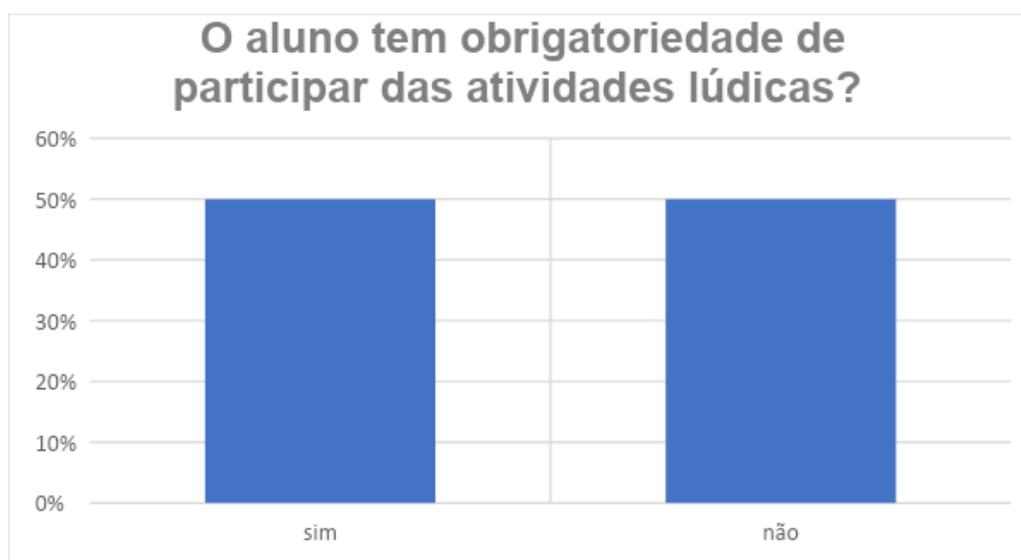
Foi perguntado aos professores se eles usam a atividade lúdica e se os alunos são obrigados a participar das atividades propostas. O resultado pode ser observado nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Uso de atividade lúdica em sala de aula



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 2 – Obrigoriedade em participar das atividades lúdicas

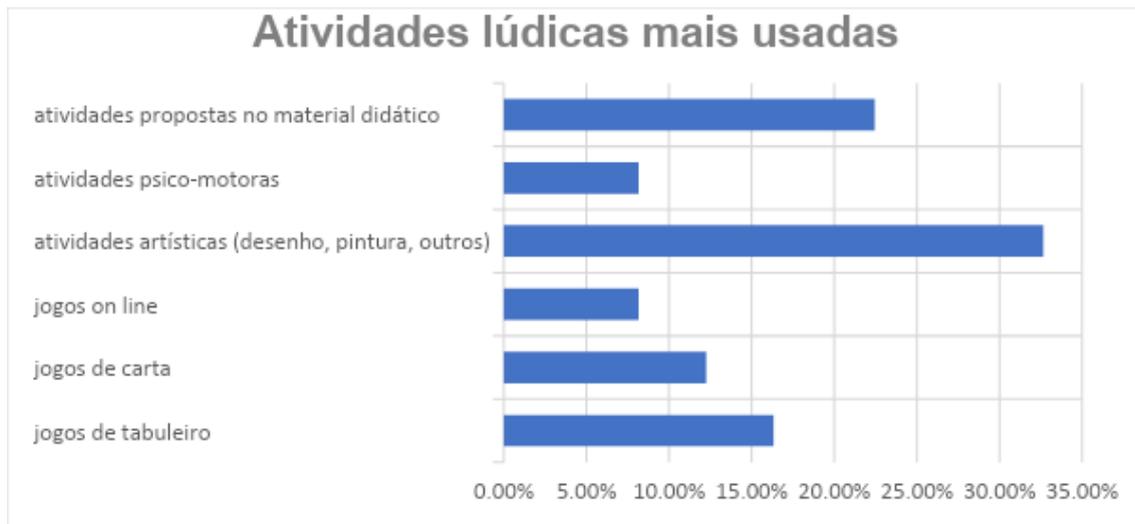


Fonte: elaborado pelos autores

Pudemos constatar que há a presença predominante da atividade lúdica nas aulas de Geografia nos anos da educação básica, com 40% dos docentes utilizando-se da ludicidade frequentemente. Contudo, a obrigatoriedade de participação dos estudantes não é uma condição prevalente. Se o aluno é obrigado a participar, a atividade seria lúdica? Se o aluno não é obrigado a participar, o que ele ficará fazendo enquanto os outros participam? Não há consenso entre os professores entre obrigar ou não a participação.

Para entendermos melhor o que os professores consideram como atividades lúdicas, apresentamos no gráfico a seguir a síntese das respostas:

Gráfico 3 – Exemplos de Atividades Lúdicas



Fonte: elaborado pelos autores

Das atividades lúdicas mais usadas, as atividades artísticas predominantes na resposta dos professores são trabalhos manuais (32,65%) que possibilitam uma experiência e fruição estética, e os jogos que, se somados os três tipos relacionados no questionário, *on line*, de carta e de tabuleiro, correspondem a 36,74% das escolhas dos professores.

As atividades lúdicas predominantes na resposta dos professores são jogos (36,74%, considerando-se os três tipos relacionados no questionário – *on line*, de carta e de tabuleiro) e trabalhos manuais (32,65%), que possibilitam uma experiência e fruição estética.

Os professores avaliaram que as atividades lúdicas se justificam por tornar a aula mais atrativa, instigante e prazerosa. Em virtude das respostas apresentadas no gráfico 3, desenvolvemos em nossa metodologia 05 atividades que busquem contemplar a pintura e o desenho juntamente com os jogos. Elas serão apresentadas na parte final deste trabalho.

A aula mais atrativa é um benefício importante quando se constata a recorrência de problemas como a disciplina em sala de aula, seguida pela falta de motivação. Não cabe no escopo desta proposta apresentar um diagnóstico aprofundado dos problemas que resultam em alunos indisciplinados ou desmotivados, nem tampouco cabe atribuir apenas ao professor a tarefa de solucionar essas questões, mas percebemos que os profissionais da educação têm buscado no lúdico uma tentativa para ao menos amenizar o problema, num esforço de cumprir com o seu papel.

Destacam-se as seguintes respostas dos professores: “elas [atividades lúdicas]dão supercerto”, “os alunos adoram”, “foge da rotina escolar”, “Há excelente aceitação”, “considero um importante instrumento por atrair o discente”, “é muito produtivo”, “desenvolve a cognição de modo geral, englobando questões como autonomia de pensamento e criatividade”, é uma forma de envolver e motivar o aluno”, “o lúdico permite que eu trabalhe memorização, criatividade, afetividade e alegria em sala de aula, valores sociais como cooperação e regras”.

Podemos incluir como um benefício da atividade lúdica a avaliação pedagógica, conforme 3 respostas: “posso tirar a pressão de uma prova, pois eles são avaliados sem saber”, “avaliar os alunos durante uma atividade lúdica é algo que penso ser importante, no



lúdico podemos perceber coisas que não veríamos numa prova escrita”. “Funciona em todos os anos, é ótimo para fazer avaliação diagnóstica da turma, ou revisão de conteúdo”.

Uma vez levantada a possibilidade de avaliação por meio da atividade lúdica, vale destacar que, segundo Bloom (1983) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

Ainda a partir de Bloom (1983) e considerando as diretrizes para o ensino de Geografia na educação básica, a avaliação do professor deve estar centrada em verificar se o aluno é capaz de lembrar, isto é recuperar o conhecimento relevante da memória de longo termo; reconhecer informações, ideias e princípios de maneira aproximada ao que foi aprendido; construir significados, através de linguagem oral, escrita ou gráfica, usando a demonstração, classificação, seleção, correlação e síntese. Procuraremos evidenciar essas habilidades e competências na apresentação de nossa metodologia de jogos. Ademais, apresentaremos atividades que podem ser utilizadas no processo de análise dos conhecimentos prévios dos alunos para o início do ano letivo, isto é, numa avaliação diagnóstica ou para a verificação da aprendizagem ao final de algum conteúdo para que o professor possa avaliar a necessidade de algum reforço, ou não.

Quanto às dificuldades encontradas para o uso das atividades lúdicas, destacam-se as respostas relacionadas à falta de estrutura ou material das escolas. Vale considerar que mais da metade dos professores que responderam o questionário atuam na escola pública ou pública e privada e são sabidos os problemas de infraestrutura que a educação pública brasileira apresenta, não obstante algumas exceções. Outras duas dificuldades pontuadas foram: a falta de tempo para preparar jogos e a dificuldade em envolver toda turma.

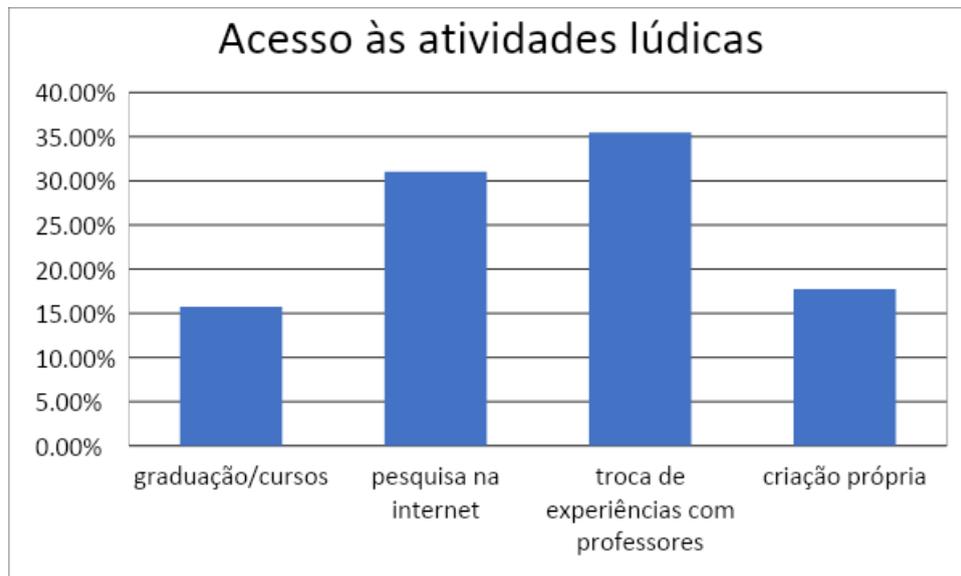
Segundo o censo escolar de 2018, o país tem cerca de 141 mil escolas da rede pública. Dessas, 12% não têm banheiro no prédio; 33% não têm internet; 31% não têm abastecimento de água potável; 58% não têm coleta e tratamento de esgoto; 68% não têm bibliotecas; e 67% não possuem quadra de esportes.

As falhas na infraestrutura também se estendem na disponibilidade de materiais para uso direto do professor, conforme fala de um dos profissionais: “é difícil preparar jogos se não tem folha, se não posso nem tirar xerox de um mapa para colorir com os alunos”.

Em relação à falta de tempo, também indicada no questionário como uma dificuldade para o uso das atividades lúdicas, dois professores não explicaram o que seria essa falta de tempo e outro que também se referiu ao tempo disse o seguinte: “perco muito tempo com disciplina, fazendo chamada, passando matéria, muitas vezes não consigo usar jogos por causa disso”.

Considerando que a maioria dos professores utiliza o lúdico em seu trabalho e as dificuldades apresentadas por eles, desenvolvemos jogos que são possíveis de serem feitos de maneira rápida, simples e com o mínimo de material possível. Por essa razão também, propomos o uso de jogos populares que já são bastante conhecidos pelos alunos.

E finalmente, como outro aspecto merecedor de atenção, há a questão das atividades lúdicas nas aulas de geografia. Perguntamos como os professores tiveram acesso às atividades lúdicas. Destacamos que as respostas sinalizam a construção coletiva da experiência, com 35,48% do total das respostas, o que indica a grande importância da troca e do diálogo entre os docentes e demonstra a relevância das reuniões pedagógicas e dos momentos de intervalos na sala dos professores, onde as atividades são compartilhadas. Pesquisas na internet somaram 31,05%, criação própria 17,75% e graduação e cursos 15,72%.

**Gráfico 4 – Acesso às Atividades Lúdicas**

Fonte: elaborado pelos autores

Dos 40 professores da educação básica que responderam o questionário, 38 indicaram as atividades lúdicas que classificamos em 3 blocos: mapa, interdisciplinar e psicomotores.

1- Mapa

- mapas mentais – para trabalhar conceitos de cartografia e o conceito de lugar (5 respostas);
- confecção de mapa coletivo;
- confecção de mapa/atlas;
- mapa do relevo brasileiro feito de alto relevo;
- quebra-cabeça – mapa do Brasil, continente americano e mapa *mundi* (2 respostas);
- mapa interativo *on line* (2 respostas);
- caça ao tesouro – charadas e orientação com a bússola pela escola.

Muitas respostas foram relacionadas ao uso do mapa. A leitura e interpretação do mapa é uma das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica e é claramente uma ferramenta bastante utilizada pelos professores no ensino da Geografia.

2- Interdisciplinar

- soletrando – palavras/conceitos da geografia;
- confecção da boneca Abayomis para o ensino sobre África;
- maquetes sobre o relevo, vulcões, funcionamento de usina hidrelétrica, etc.;
- camadas da terra para colorir, recortar e montar na ordem correta no caderno;
- pintura em tela de uma paisagem urbana e uma rural;
- teatro, músicas e poesias – para a integração dos alunos e fixação do conteúdo;

Aqui observamos o diálogo com outras disciplinas, sugerido pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira e que também pode acontecer nas atividades lúdicas. Nas atividades indicadas pelos professores, observamos a possibilidade de interdisciplinaridade principalmente com Língua portuguesa e Artes.

3- Psicomotores



- jogo da força para revisão de conteúdo (3 respostas);
- tiro ao alvo – os alunos têm que estourar os balões e responder a perguntas que estão dentro deles;
- *quiz* feito pelos próprios alunos;
- *quiz* com perguntas e respostas em dupla valendo uma caixa de bombom;
- jogo da memória dos estados e capitais;
- jogo da memória (relação entre clima e vegetação);
- jogos *on line* (2 respostas);
- bingo (3 respostas).

Esses jogos abordam vários aspectos psicomotores, estimulando a capacidade de recuperar, reconhecer informações, ideias e princípios; construir significados e desenvolver habilidades motoras como controle de objetos.

Propondo estratégias lúdicas para o ensino de Geografia na Educação Básica

Vale lembrar que nossa proposta refere-se aos conteúdos de Geografia voltados à Educação Básica, em especial o primeiro segmento do ensino fundamental (4º e 5º anos) que engloba a faixa etária dos 9 e 10 anos, e o segundo segmento do ensino fundamental (6º e 7º anos), que engloba a faixa dos 11 e 12 anos. Mas não há nenhum impedimento de que o professor, em sua prática pedagógica, faça adaptações ou experimente a mesma metodologia para outros anos escolares, adaptando os conteúdos a serem trabalhados.

Os três primeiros jogos são considerados populares e se caracterizam por serem de fácil aplicação e sem demanda de algum material que gere custo, o que consideramos relevante em nossa proposta, uma vez que o aspecto custoso foi identificado pelos professores como um problema e uma dificuldade para a realização das atividades lúdicas.

Proposta 1: GeoAdedanha:

Objetivo: Escrever o maior número de palavras que começam com uma letra sorteada, em um intervalo de tempo determinado (Sugerimos 05 minutos).

Série/ano do ensino básico: 4º, 5º e 7º anos do ensino fundamental.

Resultados pedagógicos esperados: Estimular a memória e o trabalho colaborativo entre os membros da equipe, fazendo com que os alunos recordem e discutam os conceitos e nomes de países, estado, capital e município, conteúdos presentes no currículo do 4º, 5º e 7º anos do ensino fundamental.

Organização dos participantes: Toda a turma participa simultaneamente, dividida em duplas ou trios.

Material necessário: Folha sulfite ou folha do caderno do aluno e lápis do aluno.

Tempo de duração da atividade: 15 a 20 minutos.

Instruções: O professor deverá escrever a tabela no quadro para que os alunos copiem.

Quadro 3 – Exemplo do jogo adedanha

ADEDANHA				
DUPLA	PAÍS	ESTADO	CAPITAL	MUNICÍPIO
Nome:				
Nome:				



Fonte: elaborado pelos autores

Proposta2:Geo Jogo da Velha

Objetivo: Completar uma linha na horizontal, vertical ou diagonal do quadro, ligando os pontos assinalados a partir das respostas corretas às perguntas feitas.

Série/ano do ensino básico: 4º e 5º anos do ensino Fundamental.

Resultados pedagógicos esperados: Estimular a memória e o trabalho colaborativo entre os membros da equipe, fazendo com que os alunos recordem e discutam os conceitos e informações requeridos para cada resposta atinentes a conteúdos já estudados, caso em que a atividade servirá como fixação de conteúdos, ou como introdução a novos conteúdos e/ou unidades.

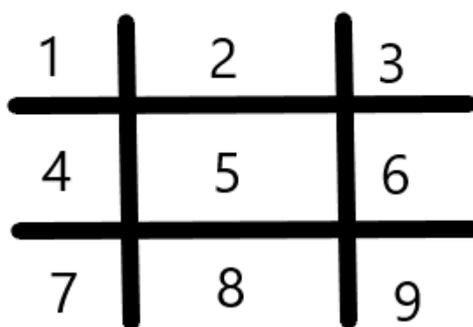
Organização dos participantes: O jogo deve ser com a turma toda, dividida em duas equipes definidas por sorteio, ordem de chamada ou outro parâmetro que o professor escolher.

Material necessário: Quadro negro, onde o professor deverá desenhar o quadro-matriz do jogo da velha, atribuindo números em sequência aos espaços, conforme indicado abaixo.

Tempo de duração da atividade: 20 a 25 minutos.

Instruções: Para o início do jogo, o professor deverá estabelecer qual será o símbolo de cada equipe (X ou círculo). Em seguida o professor faz uma pergunta e qualquer aluno que souber a resposta levanta a mão. A equipe que tiver a indicação de resposta mais rápida terá direito a começar. Se a resposta estiver correta o símbolo da equipe é marcado onde o estudante que respondeu escolher. Em seguida o professor faz outra pergunta e o grupo tem 1 minuto para responder. Qualquer aluno do grupo que saiba a resposta deverá levantar o dedo e responder; se acertar o grupo marca o símbolo e o processo se repete, e se errar nada é marcado e a vez vai para o outro grupo. (Indicamos abaixo algumas sugestões de perguntas).

Imagem 1 – Exemplo do jogo da velha adaptado



Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 4 – Exemplo de perguntas para o jogo da velha adaptado

Sugestões de perguntas
Conteúdos relativos ao 4º ano do ensino fundamental
1- Descreva o caminho da sua casa até a escola



2- Quais são os elementos naturais que você observa no seu bairro?
3- Qual é a cidade e o estado em que você vive?
4- Quais são as vias de circulação do seu bairro?
5- Qual é o seu lugar favorito? Por quê?
6- Descreva as regras de convivência da sua escola. Isso é bom ou ruim? Por quê?
7- Qual a diferença entre o campo e a cidade?
8- Observe as imagens da cidade e identifique o que mudou ao longo do tempo
9- Conte uma história inesquecível que você viveu no seu lugar favorito
Conteúdos relativos ao 5º ano do ensino fundamental
1- Caracterize a população brasileira.
2- Qual a função do censo demográfico?
3- Dê exemplos da influência da cultura africana no Brasil.
4- Qual a diferença entre transporte rodoviário, ferroviário e hidroviário?
5- O que é pecuária?
6- Por que a maior parte da população do Brasil se localiza na região Sudeste?
7- O que é desigualdade social?
8- Quem é o responsável por administrar a cidade?
9- Cite três problemas ambientais que acontecem na sua cidade.
Objetivos pedagógicos para o 4º ano
Descrever o espaço percebido e diferenciar seus aspectos físicos e sociais.
Observar e reconhecer a organização dos espaços vividos.
Identificar as transformações ocorridas ao longo do tempo no espaço.
Compreender a importância das regras de convivência para a democracia.
Objetivos pedagógicos para o 5º ano
Descrever e analisar a dinâmica populacional.
Identificar e descrever a cidade e seus problemas sociais e ambientais.

Fonte: elaborado pelos autores

Proposta3:Geo Mímica

Objetivo: Representar palavras e expressões relacionadas a conceitos, elementos e processos da Geografia Física, por meio de gestos e mímicas.

Etapa /série do ensino básico: 6º ano do Ensino Fundamental

Resultados pedagógicos esperados: Desenvolver a criatividade e a imaginação, a capacidade de improviso, o espírito de equipe, a comunicação e a expressão gestual e corporal.

Organização dos participantes: A turma deve ser separada em dois grupos (ordem de chamada, sorteio ou outro parâmetro definido pelo professor) que vão se revezando na ação proposta.

Material necessário: Folha sulfite ou de caderno e tesoura, relógio para marcar o tempo

Tempo de duração da atividade: 20 minutos.

Instruções: O professor escreve palavras em uma folha de papel (vulcão, terremoto, núcleo, desmatamento, movimento de rotação, movimento de translação, etc.) que deverá ser recortada em pedaços menores contendo cada um uma palavra, e estes pedaços deverão ser sorteados para serem representadas pelas equipes. A escolha da equipe que começa deve ser feita por sorteio. A cada vez um grupo diferente de quatro estudantes de cada equipe deverá



ler a palavra e tentar representá-la por meio de mímicas por 03 minutos, tempo que a equipe terá para adivinhar a palavra. A equipe ganha um ponto quando acertar e perde a vez quando errar.

Proposta 4: Geo Adivinha

Objetivo: Representar palavras e expressões relacionadas a conceitos, elementos e processos da Geografia Física, por meio de desenhos.

Etapa / série do ensino básico: Todos os anos do ensino Fundamental.

Resultados pedagógicos esperados: Desenvolver a criatividade, a imaginação, a capacidade de improviso, de síntese e de comunicação não verbal e o espírito de equipe.

Organização dos participantes: A turma deve ser separada em dois grupos (ordem de chamada, sorteio ou outro parâmetro definido pelo professor).

Material necessário: Folha sulfite ou de caderno e tesoura, relógio para marcar o tempo.

Tempo de duração da atividade: 20 minutos.

Instruções: Com a dinâmica parecida com a da atividade Geo Mímica, 4 representantes de cada equipe terão que desenhar no quadro enquanto o restante da turma terá que adivinhar o desenho. As palavras a serem representadas por desenho são sorteadas por cada grupo e os alunos que estão desenhando não podem falar. Ganha o grupo que adivinhar o maior número de desenhos em um determinado tempo. É um jogo rápido e fácil de ser aplicado para todos os anos do ensino fundamental, pois não há limites para representação gráfica.

Proposta 5: Geo Fileira

Objetivo: Representar palavras e expressões relacionadas a conceitos, elementos e processos da Geografia por meio de desenhos.

Etapa / série do ensino básico: 6º e 7º ano do ensino Fundamental.

Resultados pedagógicos esperados: Desenvolver a criatividade, a imaginação, a capacidade de atenção, de síntese e de comunicação e expressão não verbal. Descrever e diferenciar as paisagens. Identificar as características das paisagens transformadas pela natureza e pelo homem.

Organização dos participantes: Toda a turma participa simultaneamente, sentada em fileiras.

Material necessário: Folha sulfite, lápis preto ou de cor, caneta.

Tempo de duração da atividade: 20 minutos.

Instruções: Uma folha em branco é dada para o primeiro aluno de cada fileira da sala de aula. É dado um tema para o desenho. Os alunos precisam desenhar e pintar o maior número possível de elementos que caracterizem o tema dado. Ao sinal do professor, o aluno da primeira fileira começa o desenho, enquanto os demais esperam. Depois de novo sinal do professor, o aluno que está com desenho tem que parar e passá-lo para o que está atrás, que deverá continuar o desenho e assim segue até o professor finalizar o jogo. Depois os desenhos são analisados pelo professor e pela turma, para que todos possam discutir como os desenhos feitos representaram os elementos solicitados. Poderá haver um concurso para escolher a fileira que fez o desenho mais bonito e com mais elementos representativos do tema. Esse jogo pode apresentar uma variação para o 7º ano quando, no lugar de uma folha em branco para cada fileira desenhar um tema, o professor pode entregar o mapa do Brasil em branco para cada fileira preencher o nome dos estados em um determinado tempo. Ganha a fileira que acertar o maior número de estados.

**Quadro 5 – Exemplo de temas para atividade GeoFileira**

Sugestões de temas para os desenhos
Conteúdos relativos ao 6º ano do ensino fundamental
Desenhe uma paisagem natural ou desenhe uma paisagem cultural.
Desenhe o campo ou desenhe a cidade.
Desenhe uma paisagem poluída e mostre as causas desta poluição.
Desenhe os agentes internos que modificam o relevo ou agentes externos.
Conteúdos relativos ao 7º ano do ensino fundamental
Desenhe uma paisagem que corresponda a alguma região do Brasil.
Desenhe uma paisagem que corresponda a algum tipo vegetação do Brasil.
Desenhe elementos da cultura africana, portuguesa ou indígena.

Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou construir um arcabouço teórico-conceitual capaz de embasar uma proposta de metodologias lúdicas para o ensino da Geografia na Educação Básica. Buscamos mostrar a possibilidade de uma desejável convergência entre a dimensão livre do jogo e da atividade lúdica e a dimensão inventiva da aprendizagem na criação de si e do mundo. Encontramos na origem etimológica da escola, *scholé*, lugar dedicado à contemplação e ao tempo livre não constrangidos pela lógica utilitarista, uma possibilidade de experimentação dessa convergência. Pudemos observar também o potencial da atividade lúdica na mobilização de dimensões como o trabalho em equipe, a imaginação, a intuição e a atividade criadora, além da abordagem dos conteúdos específicos da Geografia.

Na etapa da consulta aos professores por meio do questionário *online*, muitas questões puderam ser discutidas à luz das respostas trazidas pelos docentes. Dentre elas teve relevância mais uma vez o questionamento sobre a aparente incompatibilidade entre a dimensão lúdica e livre do jogo e a dimensão mais sistemática das estratégias didáticas. Consideramos não existir tal incompatibilidade, uma vez que o jogo e a atividade lúdica se diferenciam das atividades orientadas a uma finalidade externa não pela ausência de regras, mas pela criação de um espaço-tempo singular em que o real se abre à experimentação e à invenção de outros ordenamentos. Consideramos que a ludicidade é um recurso fundamental na prática docente por ser capaz de potencializar a aprendizagem, uma vez que aciona esferas motoras, cognitivas e afetivas. Sem pretensão de inaugurar novos caminhos nem de se estabelecer como referência dominante, as estratégias desta proposta constelam despreziosamente algumas possibilidades capazes de dissipar a aparente contradição entre a abertura constitutiva da atividade lúdica e o direcionamento intrínseco às atividades didáticas, adequando-se a ambos desses pólos.

Com nossa proposta esperamos contribuir também para a superação de alguns dos obstáculos citados pelos docentes em suas práticas didáticas de Geografia na Educação Básica, especialmente aqueles ligados à ausência ou precariedade de infraestrutura física e/ou recursos financeiros. Ademais, pudemos constatar a riqueza potencial dos conteúdos da



Geografia para uma aprendizagem inventiva, prazerosa e rica em conteúdos e associações, além das possibilidades de integração com outras disciplinas.

Finalmente, esperamos que nossa proposta possa contribuir para um debate mais amplo, para além do ensino e da Geografia, ensejando o diálogo com todos aqueles que se interessam pela ação criadora e inventiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Língua Portuguesa e Ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - PUC/SP: São Paulo.
- BLOOM, B. et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. 8ª edição. Porto Alegre: Globo, 1983. 262p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Infantil. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**. Brasília: MEC, 1997. Acesso em: 11/04/2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21/04/2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar**. 2018.
- CHATEAU, Jean. **O jogo na criança**. 4ª edição. São Paulo: Summus, 1987. 144p.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum. Sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sobre a noção de Spielraum em Walter Benjamin: resistência e inventividade. In: SOUZA, Ricardo Timm de et al (Org.). **Walter Benjamin**: barbárie e memória ética. 1ª edição. Porto Alegre: Zouk, 2020. p. 63-73.
- KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. 1ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91-110.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2005. 63 p.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**. Sobre o ofício de professor. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 523p.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 1ª edição. Vol. 2. Editora Prodil, 1994. 112p.
- PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes (Org). **Cartografias e Devires**: a construção do presente. 1ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 81-89.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1975. 369p.
- RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**: uma implementação na educação em Engenharia na voz dos atores, 2005. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <file:///C:/doc/ufmg/PosGrad2020/semana3/PBL-ribeiroAprendBasProblemas.pdf>. Acesso em: 24 mar 2020.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**. A escola em tempos de dispersão. 1ª edição. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.
- SILVA, L. G. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 1ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 137-156.
- TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. 1ª edição. São Paulo: ed. Loyola, 1995. 129p.



VIEIRA JUNIOR, Nilton. **Metodologias de ensino e aprendizagem**. Arcos, 2019. 52 f. Apostila (Pós-Graduação em Docência). Instituto Federal de Minas Gerais.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 90p. Disponível em: edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em 15 ago 2019.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e Realidades**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. 203 p.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: edição 70, 1981. 272 p.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

Rocha, J.S. de Melo; Tostes, S. P; Silva & M. de Castro. Metodologias lúdicas para o ensino de Geografia na Educação Básica. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 17, n. 2, p. 227-245, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2021.55161>. Acesso em: DD.MM.AAAA.