
A CAATINGUINHA FICA NO NORDESTE? LUDICIDADE E GEOGRAFIA ESCOLAR

IS CAATINGUINHA REALLY LOCATED AT NORTHEAST REGION OF BRAZIL? PLAYFULNESS AND GEOGRAPHY EDUCATION

¿ESTÁ LA CAATINGUINHA EN EL NORDESTE? EL JUEGO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Valéria Cazetta¹

Camila Araujo Gomes Medeiros²

RESUMO: Exploramos, neste texto, como a ludicidade pode contribuir na desconstrução e reconstrução de concepções da região Nordeste brasileira. Para tanto, elaboramos práticas educativas com desenhos junto a um grupo de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental, de uma escola localizada na comunidade rural da Caatinguinha no interior do estado da Bahia. Nossa hipótese de trabalho é: a ludicidade, presente em diferentes contextos geográficos, pode criar situações educativas ao estimular jogos simbólicos entre a palavra dita e escrita com a linguagem dos desenhos. Dentre os resultados obtidos nesse jogo imaginativo e representacional, destacamos o fato de os estudantes não considerarem a comunidade rural onde vivem como pertencente à região Nordeste. Se por um lado, esses estudantes não aderiram aos clichês ensejados pelo conceito Nordeste, por outro, evidenciou uma problemática do ensino de geografia: a dificuldade de pensar em várias escalas para compreender os conceitos abstratos de município, estado e região.

Palavras-chave: Ludicidade e Ensino de Geografia. Nordeste. Desenho.

ABSTRACT: In this text, we explore how playfulness can contribute to the deconstruction and reconstruction of conceptions of the Brazilian Northeast region. To this end, we developed educational practices with drawings with a group of seventh grade students from a school located in the rural community of Caatinguinha in the interior of the state of Bahia. Our working hypothesis is: playfulness, present in different geographical contexts, can create educational situations by stimulating symbolic games between the spoken and written word and the language of drawings. Among the results obtained in this imaginative and representational game, we highlight the fact that the students do not consider the rural community where they live as belonging to the Northeast region. If, on the one hand, these students did not adhere to the clichés implied by the concept Northeast, on the other

1 Docente na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-6074>. E-mail: vcazetta@usp.br.

2 Possui mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra pelo Instituto de Geociências (IG) da Unicamp.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8795-8128>. E-mail: cm21.camilinha@gmail.com.

Artigo recebido em janeiro de 2021 e aceito para publicação em julho de 2021.

hand, it highlighted a problem in geography teaching: the difficulty of thinking in several scales to understand the abstract concepts of municipality, state and region.

Keywords: Playfulness and Geography Teaching. Northeast. Drawing.

RESUMEN: En este texto, exploramos cómo la ludificación puede contribuir a la deconstrucción y reconstrucción de las concepciones de la región del Nordeste brasileño. Para ello, elaboramos prácticas educativas con dibujos con un grupo de alumnos de séptimo grado de una escuela ubicada en la comunidad rural de Caatinginha, en el interior del estado de Bahía. Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: el carácter lúdico, presente en diferentes contextos geográficos, puede crear situaciones educativas estimulando juegos simbólicos entre la palabra hablada y la escrita con el lenguaje de los dibujos. Entre los resultados obtenidos en este juego imaginativo y de representación, destaca el hecho de que los alumnos no consideran que la comunidad rural en la que viven pertenezca a la región del Nordeste. Si, por un lado, estos alumnos no se adhirieron a los tópicos que conlleva el concepto Nordeste, por otro lado, se evidenció un problema de la enseñanza de la geografía: la dificultad de pensar en varias escalas para entender los conceptos abstractos de municipio, estado y región.

Palabras clave: Ludicidad y enseñanza de la geografía. Nordeste. Dibujo.

INTRODUÇÃO

Partiremos de dois encontros para articular a problemática deste texto, tributário de um estudo já concluído, que trata da temática da ludicidade e suas interfaces com a geografia escolar e os estudos educacionais brasileiros. O primeiro encontro diz respeito ao poema *Brincadeiras*, de Manoel de Barros, e o segundo concerne a uma conversa, em âmbito familiar, oriunda de uma brincadeira.

Voltemo-nos para o poema.

No quintal a gente gostava de brincar com as palavras
mais do que de bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
para nós não era despropósito.
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)
Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.
Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo [...].
(BARROS, 2010, p. 51)

Manoel de Barros brincava de sofismar; palavras e mais palavras “descomparadas” eram grafadas para compor poemas sem nenhum propósito. Céu, sol e inseto estavam a cargo da imaginação, compondo com suas respectivas palavras uma parada no movimento, no fluxo do pensamento – “comparado aqui ao voo de um pássaro que desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos”³ em um determinado lugar (entre o céu, a terra e os seus subterrâneos), para nele inventar outras geografias. Esse poeta ao gingar com as palavras como nenhum outro, produziu acontecimentos imaginativos e imagéticos. Um jeito de brincar que misturava coisas, imagens com nuvens e sonhos com casas.

O segundo encontro se deu ao folhearmos *Território do Brincar: diálogos com escolas*⁴, quando a mãe de uma das autoras deste texto ficou intrigada com a quantidade de imagens de brincadeiras que compunham esse livro, especialmente a Figura 1.



Fonte: Meirelles, 2015, p. 30.

Figura 1. Cama de gato.

Passaram-se alguns segundos, ela interview: “Eu sei brincar disso, é cama de gato. Quer ver como se brinca?” Ela foi até a cozinha, retornou com um pedaço de barbante entrelaçado entre os dedos e fez a brincadeira, desafiando-nos a retirar o barbante de suas mãos, sem desmanchar a cama de gato. Depois de múltiplos entremeios dos fios entre nossas mãos, esgotamos as possibilidades de entrelaçá-lo. Recomeçamos a brincadeira repetindo-a por três vezes. Rimos e nos divertimos muito.

O poema de Manoel de Barros e a conversação familiar encontram-se justamente naquilo que há de mais potente e concreto em nós, a imaginação e o gesto de brincar. Uma coisa não existe sem a outra. A intensidade de todo acontecimento é marcada por esse ziguezaguear entre imaginação e gesto. Consideramos, assim, o poema e a brincadeira como acontecimentos: o primeiro discursivo; o segundo gestual. Na situação descrita, manipulou-se um objeto originalmente criado para outros fins, porém foi utilizado para desenvolver uma brincadeira, cuja experiência lúdica se deu não apenas pelo prazer de tramar a cama de gato, mas na elaboração de estratégias para conseguir esgotar todos os formatos possíveis daquela brincadeira sem soltar o barbante.

Com o passar do tempo tendemos a abandonar a ludicidade, a brincadeira, o humor, ou seja, esses gestos brincantes, rumo à vida adulta. São comuns enunciações do tipo: “chega de brincar, agora é hora de estudar”; ‘brincadeira tem hora’; ‘fale a verdade, não brinque’; ‘a vida não é uma brincadeira’” (SANTOS, 2008, p. 57). Mas, qualquer momento de nossas vidas pode vir a ser lúdico como aconteceu naquele instante ao sermos surpreendidas com a brincadeira cama de gato.

Ao procedermos com o levantamento bibliográfico, flagramo-nos tentando provar que o uso de materiais didáticos, tais como, jogos, filmes, audiovisuais e músicas, nas aulas de Geografia das ambiências escolares, as tornariam por si sós lúdicas. Pressupúnhamos que tal adição, *per se*, tornaria uma aula lúdica e atrativa aos estudantes, desconsiderando que há inúmeras atividades educativas que se propõem lúdicas e ao fim tornam-se enfadonhas. O reverso também sucede; atividades consideradas não lúdicas podem proporcionar experiências promotoras de ludicidade.

No contexto educacional brasileiro, grosso modo, atividades classificadas como lúdicas, costumam se referir às mudanças na dinâmica das aulas com o intento de torná-las mais atrativas, divertidas e produtoras de sentido para professores e estudantes. Por tratar-se de um ambiente que objetiva a construção de conhecimento, recomenda-se que tais atividades nos contextos escolares não sejam utilizadas como meros passatempos (PEREIRA, 2005).

Assim, o presente estudo tem como recorte empírico práticas educativas sobre a região nordeste, realizadas em duas turmas de geografia do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal situada na comunidade rural de Caatinguinha, no município de Santo Estevão (BA), que dista 153 quilômetros de Salvador.

Isso posto, buscamos responder ao longo do texto se a ludicidade pode contribuir com processos de desconstrução e reconstrução de concepções acerca da Região Nordeste pelos estudantes da Educação Básica em três diferentes escalas: local, estadual e regional. Para tanto, estabelecemos como hipótese geral de trabalho de que a ludicidade pode estar presente em diferentes contextos geográficos e, da mesma maneira, estimular fatores que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, tais como, imaginação, criatividade, disciplina, ampliação de repertório, elaboração e problematização de diferentes pontos de vista e troca de experiências, considerando conjuntamente o processo de mediação (direta ou indireta), estabelecido pelo sujeito com as práticas educativas realizadas.

O texto está dividido em três partes intituladas, respectivamente, “Brinquedo, brincadeira e jogo: diferenças e aproximações”, “A inserção do jogo educativo na sala de aula”, e, por fim, “Concepções de Nordeste em seus recortes multiescalares”.

BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES

Na literatura acadêmico-científica voltada aos estudos circunscritos na fronteira entre geografia e educação, escasseiam reflexões teóricas e metodológicas acerca do emprego de materiais didáticos relacionados às atividades lúdicas para o ensino de geografia. No levantamento bibliográfico realizado, utilizamos a palavra-chave *ludicidade* e as expressões *ludicidade e ensino*, e *ludicidade e ensino de geografia*. As buscas foram feitas em três direções: nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) e dos Colóquios de Cartografia para Escolares; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e, por fim, em livros e periódicos. Nesse mapeamento bibliográfico, o enfoque das publicações evidencia resultados de estudos, exaltando o uso de práticas educativas consideradas lúdicas, principalmente os jogos didático-pedagógicos das disciplinas escolares de matemática, geografia, educação física, ciências e língua portuguesa, sem problematizar o axioma de que um material didático lúdico produza necessariamente ludicidade no ato de ensinar e aprender. Deste modo, faz-se necessário ampliar as reflexões acerca das possibilidades que a ludicidade pode oferecer ao campo do ensino de Geografia,

não no sentido de considerar os materiais didáticos lúdicos como únicos e exclusivos fomentadores de prazer no gesto de ensinar e aprender. Mas de compreendê-los como mais uma peça, como mais um material didático dentre tantos outros, passíveis de promoverem aprendizagem, lembrando que ensinar e aprender envolve além de desejo e prazer, alegria, frustração, choro, disciplina, dedicação, atenção, sentidos e não-sentidos.

A noção de ludicidade designa práticas comumente ligadas a atividades ditas recreativas, porém esse conceito tem sido apropriado por profissionais de diversas áreas do conhecimento, os quais consideram como lúdicas as práticas que proporcionam prazer por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Nesse sentido, faz-se oportuno diferenciar as noções de jogo, de brinquedo e de brincadeira. A despeito de concebidas como sinônimos, tais noções possuem diversos significados.

No livro “O jogo e a educação infantil”, Kishimoto (1994, p. 7, destaque nosso) utiliza o termo brinquedo para designar aquilo que se constitui “como objeto, suporte de brincadeira; *brincadeira* como a descrição de uma conduta estruturada, com regras; e *jogo infantil* para designar o objeto e as regras da criança (brinquedo e brincadeiras)”. Ou seja, o brinquedo é qualquer objeto que a criança utiliza para vivificar um jogo ou brincadeira. O brinquedo pode ser industrializado ou não, de modo que a criança pode usar um cabo de vassoura e transformá-lo, por meio de sua imaginação, em um cavalo ou em uma cadeira e ainda brincar de motorista. Nesses casos, a criança realiza o denominado jogo simbólico, por meio do qual pode utilizar brinquedos industrializados tal como a boneca para criar personagens.

O jogo e a brincadeira diferem nas regras e na existência do vencedor. Na brincadeira, a própria criança estabelece as regras e todos brincam sem a exigência de um vencedor. No jogo, por sua vez, as regras são definidas de modo bem mais rígido e objetiva a competição e vitória de um jogador ou time. Huizinga (2010) analisa o jogo como uma função significativa e valoriza o caráter de competição e a existência de regras. Para esse autor o jogo é “uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2010, p. 3-4). Tal perspectiva é de suma importância para o processo de aprendizagem, pois permite representar objetos ou acontecimentos por intermédio de símbolos ou signos diferentes, nesse caso, pelo jogo ou brincadeira.

A etimologia da palavra jogo relacionava-se, na Grécia Antiga, “ao jogo de crianças, apresentando um caráter de infantilidade. Por isso foi necessário se criarem novos termos, como competição e passatempo, para representar o ‘jogo dos adultos’” (GRANDO, 1995, p. 31). Atualmente, atribui-se caráter infantil para atividades que contenham jogos e brincadeiras. No decurso das atividades com desenhos dessa pesquisa, alguns estudantes correlacionaram o ato de desenhar com práticas do ensino primário, equiparando-o a uma atividade infantil. Já Huizinga (2010), em “Homo Ludens”, abre precedentes para caracterizar qualquer atividade humana como um jogo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É desligada de qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticando dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem de regras. Promove a formação de grupos

sociais com tendência a reordenarem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2010, p. 16. Destaque nosso).

Grando (1995), na esteira de Caillois (1990), critica tal definição e chama atenção para os jogos de azar e aqueles realizados em loterias, nos quais interesses materiais estimulam a competição. Pensando acerca do contexto educacional, o jogo didático-pedagógico geralmente almeja contemplar tanto a função lúdica quanto a educativa, de modo que o incentivo à participação do jogo pelo jogo não caberia, pois

o jogo assume um papel cujo objeto transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo [...]. Para o aluno, a atividade é livre e desinteressada no momento de sua ação sobre o jogo, mas, para o professor, é uma atividade provida de um interesse didático-pedagógico, visando um “ganho” em termos de motivação do aluno à ação, à exploração e construção de conceitos matemáticos. Portanto, quando o professor “interfere” no jogo do aluno, questionando sobre suas jogadas e estratégias desenvolvidas, a atividade deixa de ser “desinteressada” para o aluno, porque o objetivo do jogo passa a ser também o conceito matemático que está sendo trabalhado no jogo (GRANDO, 1995, p. 35).

Utilizar o jogo como um recurso didático-pedagógico em sala de aula, possibilita ao estudante jogar pelo prazer funcional de jogar, para se divertir, competir e vencer. Ao professor cabem as articulações e problematizações, correlacionando conteúdos e vivências experimentadas no jogo.

No que diz respeito à noção de brinquedo, Lopes (2015) define-o como artefato de ludicidade, direcionado para brincar, referindo-se tanto ao objeto que o adulto produz, seja por processos artesanais, industriais ou por dispositivos digitais, para desempenhar a ação do brincar, quanto “aos objetos que crianças ou adultos, ou de uns com os outros, constroem no processo das suas brincadeiras” (p. 153). A autora afirma que apesar de existirem semelhanças, o jogo e o brinquedo possuem diferenças a partir de sua lógica de interação, afinal,

Neste caso as regras estão pré-definidas e inscritas no jogo. E, a lógica é o que tu ganhas eu perco, o que tu perdes eu ganho. Contrariamente no brincar em que todos ganham e as regras vão-se construindo pelos brincantes, a par e passo com o desenrolar da situação da brincadeira. Para mim quer o brinquedo quer o jogo partilham algo em comum, são ambos media de ludicidade, mas ficam as devidas distinções existentes entre cada um deles (LOPES, 2015, p. 153).

O ato de brincar não se configura apenas na ação que esse verbo enseja, mas, na expressão cultural que circunda esse gesto. Esse pensamento também é explicitado por Brougère (2002) ao afirmar que o:

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como real (BROUGÈRE, 2002, p. 19).

Ao brincar, a criança mistura elementos com os quais tomou contato em algum momento da vida, por intermédio familiar ou de amigos, professores, livros, jornais, revistas e/ou outros meios de comunicação. Por exemplo, quando a criança brinca de ser mãe de suas bonecas, tentará arrogar a si a personagem materna, misturando à brincadeira as memórias das vivências com sua própria mãe. Por conseguinte, a criança adquire cultura ao brincar e vice-versa, acumulando, portanto, experiências lúdicas provenientes de brincadeiras desde a mais tenra infância. Tal ponto de vista deve ser considerado ao exercitar o nível cognitivo da criança com jogos, como afirma Brougère (2002):

A criança adquire, constrói sua cultura brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constrói sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz (BROUGÈRE, 2002, p. 26-27).

Mas só existe jogo quando os jogadores possuem significações e esquemas em estruturas construídas no contexto sociocultural no qual estão inseridos, produzindo assim, cultura lúdica diversificada conforme a trajetória do indivíduo (se é menino ou menina, a idade que possui e o meio social em que vive e convive. Como salienta Brougère (2002):

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhes dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social (BROUGÈRE, 2002, p. 28).

Entre os autores que abordam a temática dos jogos, brinquedos e brincadeiras, é marcante o gesto escritural para diferenciar jogos de brincadeiras pela existência de regras. Para Macedo e colaboradores (2005), jogar é:

[...] brincar em um contexto de regras e um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se do de jogar bem, ou seja, da qualidade dos efeitos das decisões e dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados (MACEDO; PETRY; PASSOS, 2005, p. 14).

Kishimoto (1994), também leva em consideração a existência de regras, porém estas são mais flexíveis no contexto da brincadeira. Caillois (1990) defende que:

[...] todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do *jogo*, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum

pretexto, a menos que o jogo acabe no mesmo instante e este fato o destrua, pois a regra somente é mantida pelo desejo de jogar, ou seja, pela vontade de respeitá-la (CAILLOIS, 1990, p. 11).

Na realização da parte empírica dessa pesquisa todas as práticas educativas por nós elaboradas possuíam regras e objetivos pré-estabelecidos, mas não podemos deixar de considerar que os participantes de qualquer tipo de jogo ou brincadeira podem estabelecer novas regras durante a execução destas práticas.

A seguir, apresento alguns apontamentos relacionados à inserção do jogo em contexto de sala de aula.

INSERÇÃO DO JOGO EDUCATIVO NA SALA DE AULA

Os jogos educativos podem contribuir com o processo de aprendizagem dos conceitos científicos, pois instigam crianças e adolescentes pelos objetos que os constituem (como as peças de um jogo de xadrez e o tabuleiro), e pelos desafios transpassados entre regras e situações imaginárias, tornando-os um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato (GRANDO, 2000). Ademais, o jogo,

[...] pelo seu caráter propriamente competitivo, apresenta-se como uma atividade capaz de gerar situações-problema “provocadoras”, onde o sujeito necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos e estabelecer uma ordem (GRANDO, 2000, p. 27).

Pertinente destacar os riscos no emprego da “ideia classificatória de ‘jogos que divertem’ e ‘jogos que ensinam’” (ANTUNES, 2003, p. 10-11). Em contexto escolar o professor ao fazer uso de um jogo, semeia desafios e evidencia regras de convívio, mesmo que o jogo tenha por finalidade única e exclusiva ensinar algo. Tal observação assemelha-se à perspectiva das dimensões lúdicas e educativas de Kishimoto (2010), mencionadas anteriormente. Importante dizer que a condução de atividades pelo professor oportunize coexistências entre diversão, desafio e aprendizagem, permitindo aos estudantes edificar uma relação intensa e significativa com os conhecimentos trabalhados na atividade.

Quando o professor utiliza jogos educativos, brinquedos e brincadeiras na escola busca atingir finalidades, tais como, fixar e construir conceitos, trabalhar em grupo e estimular o raciocínio etc (GRANDO, 1995). Uma das maneiras de utilizar jogos na escola é partindo de situações-problema (os jogos de raciocínio lógico utilizados no ensino da matemática são um relevante exemplo) em atividades que proporcionem interações com os objetos, incentivem o desenvolvimento de hipóteses “conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir, o questionar” (SILVA, 2005, p. 143). Assim, é possível ao professor encorajar os estudantes para que tenham papel ativo na produção de novos conhecimentos (SILVA, 2005).

Os jogos educativos também podem ser uma importante linguagem mediadora no processo de ensino e aprendizagem, porque propiciam aos estudantes o “desafio das regras impostas por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato” (GRANDO, 2000, p. 20), estimulando habilidades como: levantar hipóteses, analisar, refletir, sintetizar e criar,

afinal, o “processo de criação está diretamente relacionado à imaginação” (GRANDO, 2000, p. 20). Da mesma maneira, os estudantes podem inventar jogos de palavras e de ideias durante a problematização de temas em outros tipos de atividade.

De acordo com Grandó (2000) a inserção de jogos na sala de aula implica vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem, apontadas tanto por ela em suas pesquisas, quanto por outros estudiosos da área como Kishimoto (1994), Machado (1990), Corbalán (1996) e Caballar e Giménez (1993). Para Grandó (2000), os professores que realizarem um trabalho pedagógico utilizando jogos, precisam considerar os aspectos sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1. Vantagens e desvantagens dos jogos para o ensino e aprendizagem.

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

Fonte: Grandó, 2000, p. 35.

Assim, em qualquer nível de ensino “os jogos e os brinquedos podem ser media de comunicação didáticos. Mas, também, podem ser media de experiência de aprendizagens. Depende dos conteúdos que estão inscritos nestes media e como são utilizados” (LOPES, 2015, p. 155). Cabe ao professor analisar as contribuições que os jogos podem proporcionar, quando estes são utilizados como recursos didáticos nas disciplinas escolares.

No próximo item, abordamos os resultados de práticas educativas e seus jogos simbólicos, propiciados pela interlocução entre estudantes e professores acerca das concepções de Nordeste. Importante frisar que, dentre as linguagens empregadas nessas aulas de geografia, evidenciou-se o caráter lúdico ao se problematizar noções complexas como a de região Nordeste em seus recortes multiescalares. Os desenhos apresentados no próximo item foram feitos pelos e pelas estudantes, cujos responsáveis autorizaram sua utilização no estudo aqui em voga.

CONCEPÇÕES DE NORDESTE EM SEUS RECORTES MULTIESCALARES⁵

A Figura 2, registro fotográfico feito por um dos estudantes, e o trecho da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, expõem duas imagens de Nordeste que permeiam as negociações de sentidos⁶ durante o desenvolvimento das práticas educativas na escola da comunidade rural da Caatinguinha. De um lado, um Nordeste verde e produtivo, do outro, um Nordeste árido e seco.



Figura 2. Comunidade rural da Caatinguinha.

Asa Branca, nacionalmente conhecida, retrata a imagem de Nordeste lembrada pelos estudantes no início das práticas educativas com desenhos, principalmente os da escala regional. O espaço nordestino, em grande parte das produções dos estudantes, assemelhou-se ao Nordeste das canções de Luiz Gonzaga, o “Nordeste do Sertão”.

Este espaço abstrato surge abordado por seus temas e imagens já cristalizado, ligados à própria produção cultural popular: a seca, as retiradas, as experiências de chuva, a devoção aos santos, o Padre Cícero, o cangaço, a valentia popular, a questão da honra. Um Nordeste do povo sofrido, simples, resignado, devoto, capaz de grandes sacrifícios. Nordeste de homens que vivem sujeitos à natureza, a seus ciclos, quase animalizados em alguns momentos, mas em outros capazes de produzir uma rica cultura (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 181).

A representação “Nordeste do Sertão”, castigado pelo fenômeno da seca, apareceu nos desenhos de vários estudantes por meio de elementos representativos desta espacialidade, tais como, o cacto, a terra árida e animais como gado e jumento. Na Figura 3, ressaltamos a opção da Estudante 1 ter desenhado, segundo ela, uma rosa.

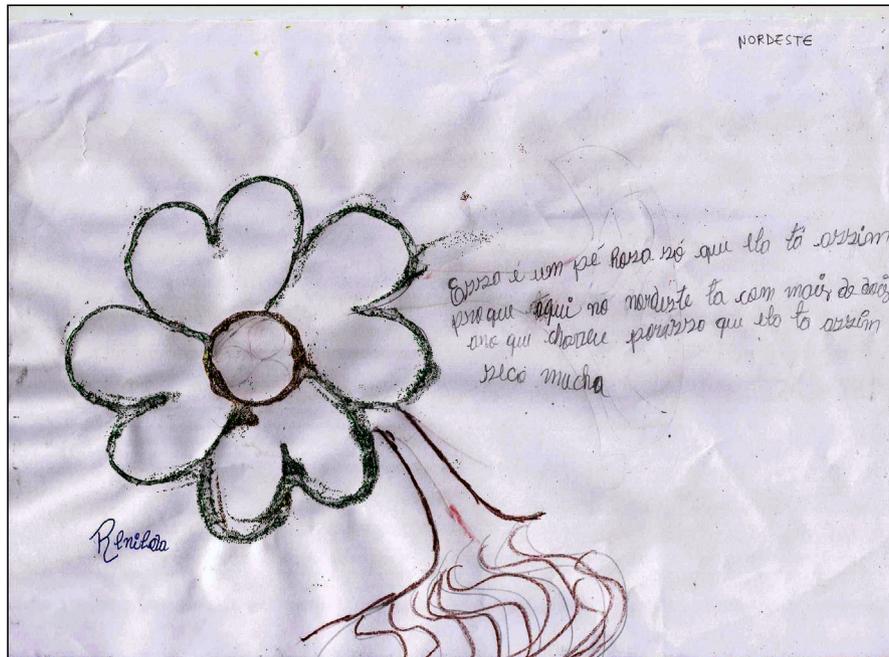


Figura 3. Uma rosa.

O debate que se seguiu entre os estudantes foi na tentativa de compreender se a representação da estudante 1 era ou não uma rosa. A desconexão principal tocava na cor verde da representação. O Estudante 2 e os demais colegas, afirmavam se tratar apenas do desenho de uma flor verde, mas, segundo a Estudante 1:

Estudante 1: Ela tá assim porque no Nordeste faz muita seca, não está vendo não? Ela está caída.

Professor: Aqui está chovendo.

Estudante 3: Está tudo verde.

Estudante 1: Ela está caindo, ficando velha.

Estudante 2: E está verde desse jeito?

Camila: Então vamos entender o desenho da colega. Ela quis desenhar uma flor. Mas por que a flor está morrendo?

Estudante 1: Está muito seco.

Camila: Por que o Nordeste está seco? O que você quis dizer com o seu desenho?

Estudante 1: O Nordeste é seco, professora. Só chove de cinco em cinco anos. (risos) É sério, professora!

Estudante 2: Choveu há quantos dias?

Estudante 1: Faz quanto tempo que choveu?

Estudante 2: Não tem nem cinco dias que choveu.

Estudante 3: Choveu ontem à noite.

Apoiando-se em Vygotsky (2003), Dominguez (2006) afirma que “tal como nas outras atividades lúdicas, os desenhos são tanto criações imaginárias como jogos com regras fechadas” (p. 139), pois, como ocorre com os jogos simbólicos, é necessário submeter os desenhos às regras da realidade para representar os objetos. De acordo com a referida autora:

O desenho é uma linguagem que as crianças dominam muito antes da escrita, da qual se utilizam para diversas finalidades: comunicar ideias para outras pessoas, representar situações, enfeitar e brincar. Ao desenharem, expressam-se livremente, inventando histórias, enquanto brincam com linhas, texturas e cores (DOMINGUEZ, 2006, p. 13).

A Estudante 1 ao desenhar a rosa caída, em decorrência da ausência de chuvas no Nordeste, utiliza-se da fantasia para contextualizá-la na Região Nordeste. Os estudantes 2 e 3 questionam essa representação, porque segundo eles, o desenho não apresentava aspectos de uma rosa, tal qual na realidade. As afirmações dos estudantes sobre a presença ou a ausência de chuvas no Nordeste evidenciam a compreensão que possuem dessa região como um recorte espacial devotado à seca. E, além disso, não se referia ao espaço onde viviam, pois havia chovido dias antes. Ainda não era nítido para eles as distinções entre os espaços da região Nordeste e os períodos de seca e estiagem. Entre as hipóteses dos estudantes 1, 2 e 3, tramou-se um jogo de ideias sustentadas com exemplos de fenômenos climáticos daquela semana.

É interessante também analisar tal situação a partir dos indicadores lúdicos abordados por Macedo e seus colaboradores (2005). Um deles diz respeito ao *indicador simbólico*, porque embora os estudantes 2 e 3 tenham discordado das características da flor representada na Figura 3, a Estudante 1 tem naquele símbolo a evidência de que a rosa está caindo e envelhecendo por causa das condições climáticas do Nordeste. Outro indicador é a *expressão construtiva*, haja vista, a maneira como representou o fenômeno da seca, bem como as interações discursivas problematizando a ocorrência de chuvas no município sob vários pontos de vista, demonstrando que os estudantes tiveram “o olhar atento e aberto a diversas possibilidades de expressão” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 21). Como no decorrer da atividade foi solicitado que os desenhos também representassem a escala local e estadual, indagamos à Estudante 1 se ela tinha mais desenhos para mostrar à turma e a mesma expôs numa folha A4 os desenhos de uma cobra e uma tartaruga, conforme a Figura 4.

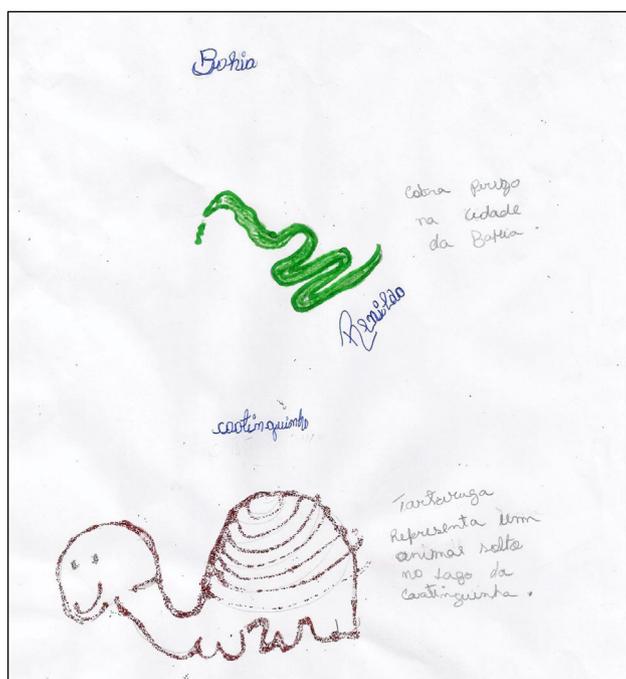


Figura 4. A cobra e a tartaruga.

Estudante 1: Tem uma cobra e uma tartaruga.
Os demais estudantes acharam graça do desenho com esses animais. (risos)
Camila: Por que fez estes desenhos?
Estudante 2: É a Bahia agora, vamos!
Estudante 1: A cobra significa perigo na Bahia, rapaz!
Estudante 2: Isso é um cágado (fazendo trocadilho com o nome do animal)
Camila: Por que você desenhou a tartaruga?
Estudante 1: Porque aqui na Caatinguinha tem um lago, a fonte e uma tartaruga.
Estudante 2: Ao invés de você desenhar uma vaca, desenhou uma tartaruga.
Estudante 1: Tartaruga mora na água né.
Turma: Tartaruga mora na terra. (risos)
Camila: Você desenhou por acreditar que esses animais podem ser encontrados no Nordeste?
Estudante 2: Nunca que esses animais podem ser encontrados no Nordeste.
Estudante 3: Podem ser encontrados, sim,
Estudante 2: Só a cobra!

Na apresentação do desenho pela Estudante 1 sobrelevou seu imaginário acerca da fauna nordestina, propulsor de mais um jogo de linguagem, no qual os Estudantes 1, 2 e 3 negociaram os sentidos atribuídos aos desenhos da tartaruga e da cobra. O Estudante 2 ao afirmar que o desenho de uma vaca representaria melhor o Nordeste do que o de uma tartaruga, alegou que a cobra até poderia fazer parte da fauna nordestina, mas a tartaruga não e, assim, representou a fauna nordestina com o desenho de um jumento, a vegetação com um cacto e a cultura com uma baiana, conforme a Figura 5.



Figura 5. A seca do Nordeste e a baiana do acarajé.

A partir da Figura 5, a problematização deslocou-se para o questionamento sobre a Caatinguinha estar ou não na região Nordeste. Essa negociação de sentidos apontou a incerteza dos estudantes sobre a noção de Região, porque o Nordeste, o estado da Bahia e a comunidade rural da Caatinguinha, pertencente ao município de Santo Estevão, apareceram generalizadas

por meio de ícones, que em grande medida, estereotipam e tensionam as escalas regional, estadual e local. Tal movimento bagunçou a discussão quando levamos em consideração a divisão regional estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A figura da baiana, outra imagem representativa conectada ao candomblé e à venda de acarajé, assomou-se os ícones relacionados à seca e à fauna nordestina, utilizados para representar o estado da Bahia. A árvore e cacto foram os ícones escolhidos pelos estudantes para representar a vegetação. Para representar a abundância de águas tanto na escala estadual quanto local, outra recorrência apresentou-se na imagem do rio e do mar (Figura 6).

Nos desenhos apresentados até aqui, tanto a Bahia quanto a Caatinginha parecem figurar fora da região Nordeste, pois ambos não foram representados com estereótipos da seca. Enquanto na escala regional foi recorrente a ideia de miséria, tributária do fenômeno da seca, o Estudante 5 frisou a presença do rio e do mar, nas escalas local e regional, respectivamente, como um importante recurso para geração de renda das famílias (Figura 6).

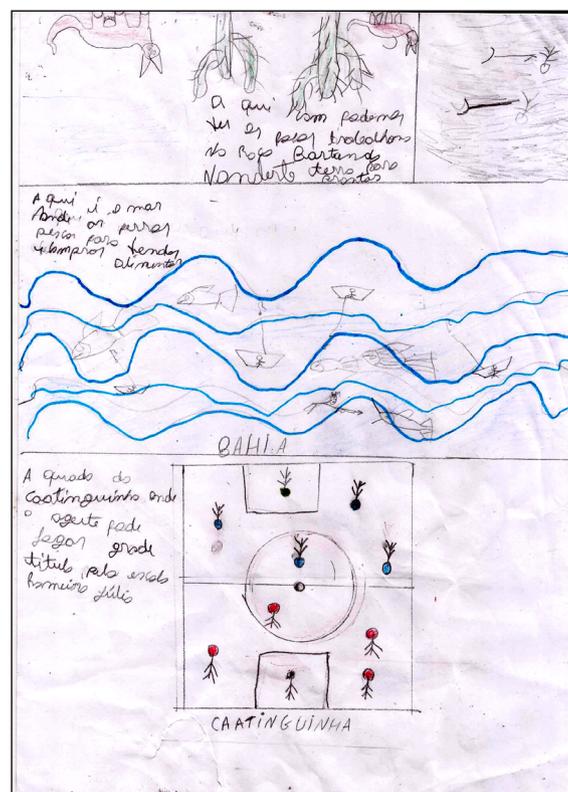


Figura 6. O rio, o mar e a quadra da escola.

Camila: Nesse rio, o que você quis mostrar?

Estudante 5: Para o pessoal sustentar a família.

Camila: Em que lugar você quis mostrar esse rio? Você desenhou um rio específico?

Estudante 2: Rio Paraguacu

Camila: E o que mais você quis mostrar aí no desenho?

Estudante 5: só isso só.

Camila: E esses pés de mandacaru?

Estudante 5: Eu fiz na pressa e não terminei não.

Durante a problematização sobre a seca, os estudantes levantaram vários pontos de vista, relacionando-os com ocorrências de fenômenos climáticos daquela semana no município, como chuvas constantes e as características da vegetação que viam através dos vitrais da sala de aula. Houve muitos questionamentos, constatações e comparações entre o Nordeste retratado nos desenhos e o Nordeste com o qual se identificam. Um dos estudantes evidenciou sua compreensão acerca da existência de duas estações climáticas na Região Nordeste, uma com e a outra sem chuvas. Ele participou das discussões anteriores acerca dos desenhos de seus colegas, comparou-os com a vegetação observada pelo vitral da sala de aula e propôs a existência de dois períodos climáticos no Nordeste: o da estiagem como representou em seu desenho (Figura 7) e o das chuvas, conforme observava a paisagem local.



Figura 7. Seca no Nordeste.

Estudante 3: Aqui é a seca no Nordeste como estava antes.

Camila: Porque você está falando, “como estava antes”? Não está mais?

Estudante 3: Não, porque agora está verde.

Um exemplo da vegetação verde que os estudantes observaram, pode ser observado no desenho da escala local (Figura 8), confeccionado pela Estudante 6.

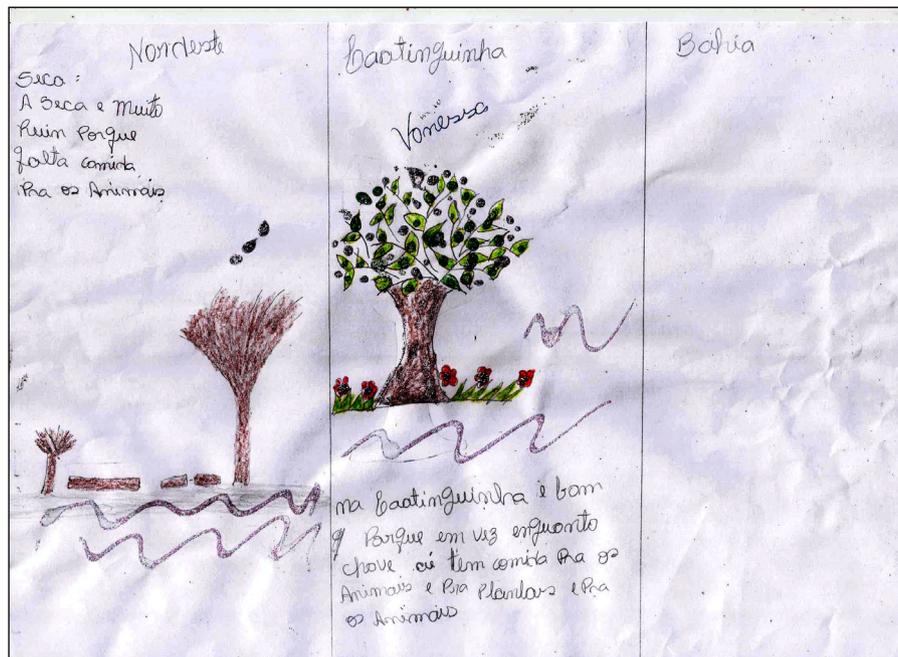


Figura 8. A árvore no Nordeste e a árvore na Caatinguinha.

Estudante 6: A seca é muito prejudicial para os animais; um cavalo morreu por não ter comida. Na Caatinguinha desenhei uma árvore porque é bom e de vez enquanto chove, ajudando as plantas e os animais, porque daí nasce capim.

Estudante 4: Mas ultimamente anda chovendo todos os dias.

Como exposto anteriormente, os estudantes elegeram a árvore como um dos ícones para representar a vegetação. Ao observar o desenho e os dizeres dessa estudante, percebe-se o contraponto entre a paisagem seca e a paisagem verde, possibilitando-nos identificar novamente a diferença entre a representação do espaço da Região Nordeste e a da Caatinguinha. A estudante 6 representou a vegetação da região com aspecto de vegetação seca, reforçando que isso prejudica os animais pela falta de alimentos ocasionada. E como contraste desenhou a vegetação da Caatinguinha com uma árvore verde, rodeada de flores, representando um lugar com chuvas, enfatizando, portanto, os benefícios para os animais. Ou seja, a escala local novamente vista como um lugar que não se enquadra dentro do estereótipo de Nordeste assolado pela seca. Tal fato apareceu de outra maneira no desenho da Estudante 7, conforme Figura 9.



Figura 9. O clima úmido no Nordeste.

Estudante 7: Eu vou falar do Nordeste e do clima do barreiro, aqui perto. (risos)

Estudante 7: É uma baiana.

Camila: Porque você desenhou a baiana?

Estudante 7: Porque representa a macumba. Desenhei a escola com todas as salas: primeiro a sétima, depois a quinta, depois a sexta, depois a oitava.

Camila: Na Caatinguinha você representou a igreja e a escola, na Bahia seria então a baiana. E no Nordeste que tipo de clima você quis mostrar?

Estudante 7: Úmido.

A Estudante 7 expôs diferentes aspectos para a Região Nordeste, pois apesar de desenhar o sol (ícone muito recorrente nos desenhos), ela desenhou a presença de chuvas no Nordeste. Em sua apresentação, relacionou tais ocorrências ao clima do barreiro⁷, utilizando-se de características que conhecia do clima local para desenhar algo que representasse a escala regional e estadual. As crianças representam, nos desenhos, “coisas ou pessoas que conhecem, mas criam novos agrupamentos e situações diferentes das observadas. Cada desenho é, portanto, a representação de uma recriação da realidade conhecida pelas crianças” (DOMINGUEZ, 2006, p. 19). Nota-se, assim, que a Estudante 7 retratou o que lhe foi solicitado, baseando-se na realidade local e nas características físicas e culturais com as quais já conhecia. Outro ícone recorrente sobressaiu-se em seu desenho: a figura da baiana representando a cultura da Bahia. E a escola onde estudava ganhou, inclusive, alguns espaços internos como sala da diretora e salas de aula. Além da escola, outro ícone utilizado para representar a escala local foi o posto de saúde.

A Estudante 8 procurou evidenciar, por sua vez, diferenças entre o clima da Região Nordeste e os climas da Bahia e da Caatinguinha, conforme a Figura 10. Em sua concepção, a Região Nordeste possui clima quente e a Bahia clima mais frio. Ressaltamos, nesse desenho, que apesar de a estudante afirmar que o Nordeste possui um clima quente, a paisagem representada não está tão árida, de maneira que ela incluiu plantações e bovinos vivos, ao contrário dos desenhos anteriores (Figuras 5, 6, 7, 8 e 14).



Figura 10. Agropecuária no Nordeste.

Estudante 8: No Nordeste desenhei um tipo de clima quente; capim que é para pastar os bois; e a roça daqui. Na Bahia, desenhei um tipo de clima mais frio um pouco. Na Bahia coloquei a criação de galinha e de pato, pois aqui na Bahia também se cria esse tipo de animal. E na Caatinguinha o Posto de Saúde.

Na Figura 11 o Estudante 9 aborda de outro modo as escalas solicitadas ao adicionar uma subdivisão além daquela solicitada, elaborando quatro paisagens.



Figura 11. Indústria, turismo e agricultura.

Estudante 9: No Nordeste (coluna 1) temos: 1o) plantações de cana-de-açúcar, laranja, milho etc. 2o) o trânsito e grande número de rodovias. 3o) as indústrias (das maiores para as menores). 4o) instituições como creches, escolas e um terreno baldio cheio de lixo. Na Bahia (coluna 2) temos: 1o) clima quente, a praia e o quebra mar; 2º) hotéis e o grande número de habitantes; 3º) grande número de empresas; 4º) as montanhas mais altas e as depressões. Na Caatinguinha temos: 1º) pés de coco e minador no pé do morro; 2º) criação de gado, algumas casas e pessoas; 3º) as matas e o tempo chuvoso; 4º) as fontes com peixes e pedras ao redor.

No tocante à região Nordeste, a Figura 11 foi a única que representou a presença de indústrias, rodovias e plantações diversificadas. Para o estado da Bahia o estudante desenhou além dos lugares turísticos convencionais, hotéis, a população numerosa e empresas variadas (supermercado, banco e escola). A paisagem que o estudante chamou de montanhas e depressões foi outro elemento distinto dos demais desenhos. Provavelmente tais concepções sobre a Bahia relacionam-se às atividades turísticas no município de Salvador e na Chapada Diamantina. Na escala regional, o Estudante 9 desenhou lugares do seu cotidiano ou já visitados por ele, ou ainda já vistos em propagandas televisivas, pois tratam-se dos mesmos locais evidenciados nas conversas de outros estudantes. Dessa maneira, “o desenho [...] evidencia as ideias que as crianças vão construindo sobre o mundo à sua volta, ou seja, destaca o processo de construção de conhecimentos vivenciados por elas (DOMINGUEZ, 2006, p. 22).

Outra produção que também utilizou dois desenhos para representar as escalas solicitadas foi a do Estudante 10, conforme as Figuras 12 e 13.



Figura 12. Capital versus interior.

Estudante 10: No Nordeste eu desenhei milho, feijão, a criação de animais e a fabricação de carros. Na Bahia eu desenhei a praia da Barra, o Farol, os banhistas, o Pelourinho, as favelas e a igreja. Na Caatinguinha eu desenhei um poço de água mineral que a gente chama de minador; e uns capoeiristas, porque eu entrei lá e percebi que eles respeitam um ao outro; ninguém fala mal de ninguém.

Camila: E esse outro desenho (Figura 13)?

Estudante 10: É a legenda.



Figura 13. Legenda da Figura 12.

Nos dois desenhos elaborados pelo Estudante 10, há ausência do estereótipo da seca na escala regional e a criação de legendas para auxiliar a identificação dos ícones traçados na Figura 12. Ele foi o único que apresentou diferenças entre a capital Salvador e o estado da Bahia. Na escala local (Caatinguinha), o Estudante 10 também representou elementos de seu cotidiano, como a escola, o poço de água mineral e a roda de capoeira. Esses elementos fazem parte de suas vivências, caracterizando-se, portanto, como símbolos importantes para ele, pois “o morador observa a cidade, encontrando nela referenciais para vivê-la no dia-a-dia. [...] seus elementos que se destacam estão vinculados ao uso que cada morador faz dela, na localização dos lugares e nos deslocamentos” (OLIVEIRA JUNIOR, 1994, p. 45). Os elementos representados por ele e pelos demais estudantes na escala local, são tão representativos, que buscaram desenhá-los o mais próximo possível da realidade, além de fotografá-los durante o trabalho de campo realizado no entorno da escola.

Nas Figuras 14 e 15 percebe-se novamente a imagem de um Nordeste pobre e árido, pautado em “um discurso dos ‘coronéis’ sobre o espaço nordestino que [...] falam e fazem falar (colocam em repetição e circulação) esse discurso, falam e fazem falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a região nordeste e a figura do nordestino” (GONÇALVES, 2010, p. 56).

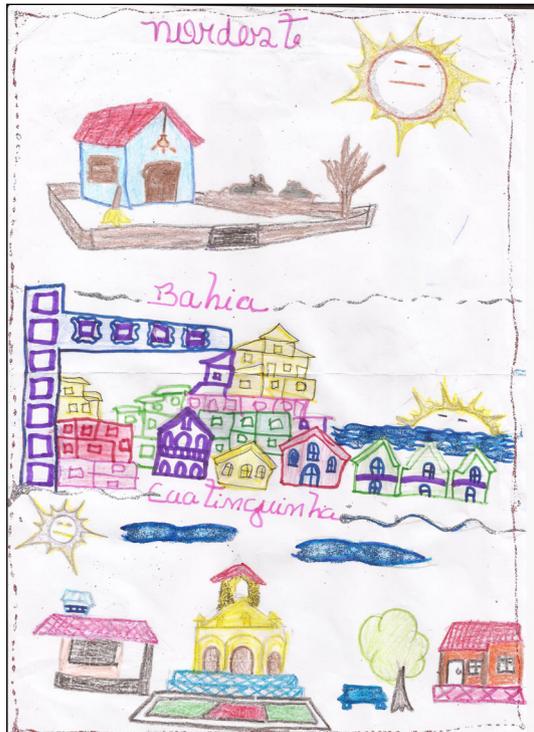


Figura 14. Estereótipos.

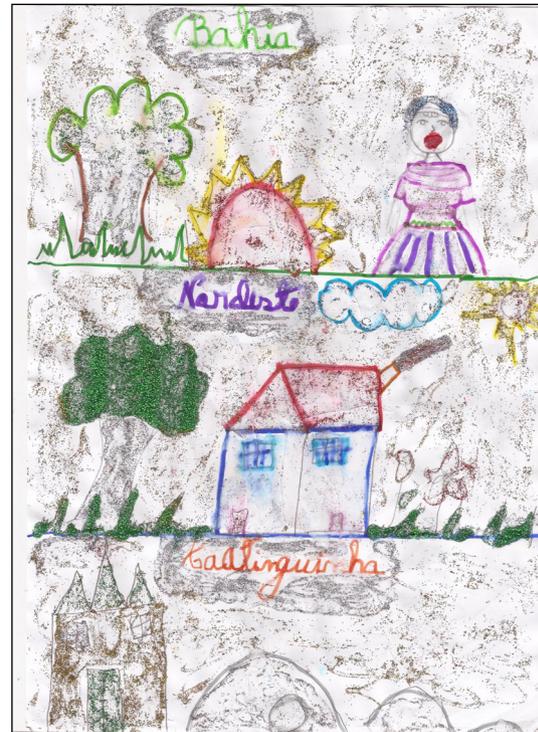


Figura 15. O Nordeste que está "lá".

Cria-se, assim, um discurso sobre o que é Região Nordeste e sobre o que é ser Nordestino, restrito apenas às características do período de estiagem. Alguns estudantes não coadunam com essas generalizações, outros desconhecem ou confundem as escalas implicadas na representação desses espaços (região, estado e município – área rural e urbana), abordando um Nordeste que está “lá”. Os estudantes apresentaram elementos de suas experiências corpóreas, espaciais e visuais quando se tratava de representar a comunidade rural da Caatinguinha. As representações a partir dos ícones mencionados são construídas pelas

trocadas interpessoais, em particular através da fala, da linguagem que vai se dar a sua construção. Embora elas se manifestem através dos discursos e das ações do sujeito, sofrem, na verdade, a influência das relações sociais e da realidade material, social e até mesmo ideal (no sentido imaginário), realidade sobre a qual também interferem (MOYSÉS, 1994, p. 46).

Os desenhos dos estudantes remetem também a discursos (textuais e visuais) acessados pelos meios de comunicação, pela internet, pelos livros didáticos ou ainda pelas visitas a lugares turísticos como Salvador, afinal de contas, o desenvolvimento dos processos psicológicos é obtido via experiência sociocultural adquirida ao longo da vida. A maioria deles conhecia presencialmente a cidade de Salvador, por isso, as repetições dos lugares turísticos dessa referida capital nos desenhos, generalizando-a como representação do estado da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os desenhos constatamos entre os conhecimentos espontâneos expressos pelos estudantes (em especial os da Região Nordeste), endereçamentos ao fenômeno da seca e a dúvidas sobre o conceito de região, características climáticas e a vegetação de caatinga. As concepções indicadas nas produções ligadas ao “Nordeste do Sertão” tratam-se de construções históricas, haja vista que a seca originou a

própria ideia da existência de uma região à parte, chamada Nordeste, e cujo recorte se estabelecia pela área de ocorrência deste fenômeno [...]. A seca foi decisiva para se pensar o Nordeste como um recorte inclusive “natural”, climático, um meio homogêneo que, portanto, teria originado uma sociedade também homogênea (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 138).

Tanto nos desenhos quanto nos jogos de ideias evidenciados durante as apresentações, a concepção de Nordeste conectava-se à noção de um lugar atrasado onde quase nunca chove. Tais ideias são veiculadas nos meios de comunicação de massa, televisão, websites, livros didáticos, dentre outros materiais que atravessam o processo de aprendizagem em espaços formais e não formais de educação, produzindo os conhecimentos espontâneos. Tais concepções estão atreladas à noção de região Nordeste gestada “pela espacialidade física mostrada intensamente pela cartografia, e por imagens que mostram um ambiente castigado pela seca e a exotividade dos nordestinos capturadas pelo olhar do estrangeiro” (GONÇALVES, 2010, p. 56).

Observamos que os estudantes, muitas vezes, não se identificaram com o Nordeste que eles próprios representaram nos desenhos. Esses alunos não se aprisionaram aos limites geográficos da divisão regional, pois perceberam que o Nordeste não se restringe às generalizações atreladas a fenômenos naturais, a exemplo da seca. O sol foi enfatizado, evidenciando como é estrondosa sua presença na região, porém, nos dizeres dos estudantes, o astro-rei que castiga o Nordeste está “lá”, em outro lugar, onde os alunos não se consideram participantes. Já o astro do dia desenhado para representar o estado da Bahia, ao contrário, deixa-a linda e alegre, pois permite diversão na praia e geração de renda através da movimentação propiciada pelo turismo. O estado da Bahia figurou como uma espécie de oásis da região Nordeste, principalmente sua capital litorânea, Salvador, que por conseguinte, é concebida como um lugar agradável com chuva, belas praias e lugares turísticos, nos quais as pessoas podem se divertir.

Os elementos mais recorrentes na escala estadual foram: o Pelourinho, a praia (com destaque para o Farol da Barra⁸), as chuvas e a Baiana - esta última como símbolo da cultura do estado. Os estudantes retrataram lugares percorridos presencialmente por eles, com destaque para os ícones turísticos da capital, Salvador: praia da Barra e Pelourinho. Destarte, os estudantes apresentaram por meio do desenho “conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido” (CAVALCANTI, 2005, p. 198), principalmente na escala local. Na escala regional prevaleceu o discurso da seca, “o Nordeste quase sempre não é o Nordeste tal como ele é, mas é o Nordeste tal como foi nordestinizado. Ele é uma maquinaria de produção, mas, principalmente, de repetição de textos e imagens” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 348). Isto é, no imaginário dos estudantes havia um estereótipo formado a respeito da Região Nordeste, que foi problematizado durante as atividades, por meio de questionamentos sobre a não adequação de clichês às escalas local, estadual e regional.

Sobre as contribuições lúdicas e pedagógicas desta prática educativa, pelo fato de o desenho “ser uma linguagem mais aberta, os alunos se sentiram mais livres para expressar suas ideias. Ideias que trouxeram problemáticas que instigaram a discussão entre os alunos sobre a existência de vários Nordeste” (MEDEIROS; CAZETTA, 2015, p. 10). Isso nos permite afirmar que essa atividade tensionou a escolha dos conceitos científicos a serem mobilizados e motivou o diálogo entre os estudantes acerca das concepções de Nordeste.

Deste modo, ao considerarmos os desenhos como atividade lúdica, infere-se que as regras são impostas pelo que os estudantes sabem sobre a Região Nordeste, porque os estudantes enfrentam “o desafio de ‘imitar a realidade’, deixando claro quais aspectos lhes parecem mais interessantes” (DOMINGUEZ, 2006, p. 168). Alguns desses aspectos, tidos como interessantes e representados pelos estudantes, na escala local, apareceram nos desenhos elaborados nos transcorrer das atividades realizadas.

Este estudo traz limitações e retrata a realidade escolar de um contexto específico. As práticas educativas com desenhos apresentadas nesse texto são possibilidades que podem vir a contribuir no processo de construção dos conceitos geográficos a partir de experiências lúdicas. As linguagens aqui utilizadas são dotadas de potencialidades lúdicas ao estimularem os estudantes a pensarem, criarem, problematizarem enquanto desenhavam, observam a paisagem e escolhem os elementos a serem desenhados. As atividades desencadearam interações verbais que foram utilizadas para debater conteúdos geográficos vinculados às experiências espaciais e visuais cotidianas dos estudantes, de tal modo que eles não se perceberam como pertencentes à região Nordeste. Isso por si só exigiria outro estudo para explorar de maneira mais aprofundada noções como município, estado e região, que causam, muitas vezes, enorme confusão entre os estudantes.

NOTAS

3 KASTRUP, 2009, p. 34.

4 MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

5 A publicação dos resultados dessa pesquisa foram autorizados pelos responsáveis dos estudantes, mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

6 De acordo com Furtado (2015, p. 27) “o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência [...]. O sentido é formado de maneira rápida, a partir de correlações diretas que o aluno faz entre o novo e o prévio”. Estimular a negociação de sentidos no contexto escolar é importante para que os estudantes compreendam os conceitos das disciplinas escolares; “ao tomar contato com diferentes abordagens do mesmo tema, as crianças vão ampliando o leque de significados possíveis para os assuntos tratados” (DOMINGUEZ, 2001, p. 22).

7 A estudante inseriu no desenho elementos que caracterizavam o barreiro, levando em consideração os fenômenos climáticos que estavam ocorrendo naquela semana, quando a atividade foi realizada. Deste modo o barreiro foi representado como um local de clima úmido.

8 O Forte de Santo Antônio da Barra, mais conhecido como Farol da Barra, é uma das mais antigas fortificações militares do estado da Bahia. Foi construído no século XVI e servia de orientação à população, quando, com disparos, alertava a cidade. Passou por reformas nos

séculos XVIII e XIX. Teve os serviços de eletrificação concluídos em 1937. Fonte: <<http://www.bahia.com.br/viverbahia/cultura/fortes-e-fortalezas/>>. Acesso em: 31 de mar. 2021.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISCHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.
- CABALLER, M. J.; Giménez, I. Las ideas del alumnado sobre el concepto de célula al finalizar la educación general básica. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 63-68, 1993. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39778/93229>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- DOMINGUEZ, C. R. C. **Desenhos, palavras e borboleta na educação infantil**: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- DOMINGUEZ, C. R. C. **Rodas de ciências na educação infantil**: um aprendizado lúdico e prazeroso. 2001. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FURTADO, J. O papel do professor na negociação de sentidos em sala de aula. **Língua Portuguesa**, p. 26-29, fev./jun. 2015. Disponível em: http://www.juliofurtado.com.br/professor_negociacao_sentidos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.
- GONÇALVES, A. R. **Espaço migrante**: entre enunciações e olhares. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação do Instituto de Biociências (IB), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- GRANDO, R. C. **O jogo [e] suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOPES, M. da C. O. Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. 2, n. 15, p. 137-156, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2468/2036>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEDEIROS, C. A. G.; CAZETTA, V. Concepções de Nordeste: desenhos e subjetividades maquínicas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS, 4., 2015, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Escola de Educação Básica/UFU, 2015. p. 1-10.
- MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.
- MOYSES, L. **O desafio de saber ensinar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. **A cidade (tele) percebida**: em busca da atual imagem do urbano. 1994. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. 2005. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, S. M. P. dos. Espaços lúdicos: brinquedoteca. *In*: SANTOS, S. M. P. dos (org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 57-61.
- SILVA, L. G. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referenciais e localização espacial. *In*: CASTELLAR, S. (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 137-156.