

Entre mapas, perguntas e descobertas: ludicidade e formação docente no PIBID

Between Maps, Questions, and veries: Playfulness in Teacher Education within PIBID

Entre mapas, preguntas y descubrimientos: ludicidad y formación docente en el PIBID

Sofia Azeredo Bernardes¹

 0009-0001-7759-1705

Carolina Lacerda Macalos²

 0009-0005-0009-6158

Nestor André Kaercher³

 0000-0003-4005-3134

RESUMO: Este artigo analisa a ludicidade como linguagem e metodologia pedagógica na formação inicial de professores de Geografia, a partir de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS. O estudo emerge do trânsito simultâneo entre dois contextos escolares distintos: uma escola pública estadual e uma escola privada, em Porto Alegre/RS. Ao problematizar essa realidade, a proposta desta escrita questiona a ideia de que a qualidade da aprendizagem está diretamente vinculada à infraestrutura disponível nas escolas, destacando a centralidade da intencionalidade docente, da leitura sensível do contexto e da construção de vínculos pedagógicos. A partir da análise de práticas lúdicas desenvolvidas no ensino de Geografia, compreende-se que a ludicidade, quando planejada de forma intencional, favorece o protagonismo discente, a participação ativa e a construção de aprendizagens significativas, independentemente das condições materiais e recursos didáticos. Conclui-se que o PIBID desempenha papel fundamental na aproximação entre universidade e escola, contribuindo para a constituição de uma identidade docente crítica, criativa e comprometida com a educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Formação docente em Geografia; PIBID.

ABSTRACT: This article analyzes playfulness as both a language and a pedagogical methodology in the initial education of Geography teachers, based on experiences developed within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) – Geography Subproject at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The study emerges from the simultaneous experience in two distinct school contexts: a public state school and a private school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. By problematizing this reality, the paper challenges the assumption that the quality of learning is directly linked to the infrastructure available in schools, emphasizing instead the central role of teachers' pedagogical intentionality, a sensitive understanding of the educational context, and the establishment of meaningful pedagogical relationships. Based on the analysis of playful teaching practices developed

¹ Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: sofiaazeredo2005@gmail.com

² Mestra e doutoranda em Geografia. Professora da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: carolmacalos@gmail.com

³ Doutor em Geografia. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). E-mail nestorandrekaercher@gmail.com

in Geography education, the study argues that playfulness, when intentionally planned, fosters student agency, active participation, and the construction of meaningful learning experiences, regardless of material conditions and the availability of teaching resources. The findings indicate that PIBID plays a fundamental role in strengthening the relationship between universities and schools, contributing to the development of a critical, creative, and socially committed professional identity among future teachers, particularly in relation to public education.

KEYWORDS: Playfulness; Geography Teacher Education; PIBID.

RESUMEN: Resumen

Este artículo analiza la ludicidad como lenguaje y metodología pedagógica en la formación inicial del profesorado de Geografía, a partir de experiencias desarrolladas en el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) – Subproyecto Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). El estudio surge de la experiencia simultánea en dos contextos escolares diferentes: una escuela pública estatal y una escuela privada, ambas ubicadas en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Al problematizar esta realidad, el trabajo cuestiona la idea de que la calidad del aprendizaje está directamente vinculada a la infraestructura disponible en las escuelas, destacando la centralidad de la intencionalidad docente, la comprensión sensible del contexto educativo y la construcción de vínculos pedagógicos significativos. A partir del análisis de prácticas lúdicas desarrolladas en la enseñanza de la Geografía, se comprende que la ludicidad, cuando se planifica de manera intencional, favorece el protagonismo del estudiantado, la participación activa y la construcción de aprendizajes significativos, independientemente de las condiciones materiales y de los recursos didácticos disponibles. Se concluye que el PIBID desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de la relación entre la universidad y la escuela, contribuyendo a la construcción de una identidad docente crítica, creativa y comprometida con la educación pública.

PALABRAS CLAVE: Ludicidad; Formación del Profesorado en Geografía; PIBID.

Introdução

A ludicidade tem ocupado espaço crescente nas discussões sobre ensino e aprendizagem, especialmente por suas potencialidades na promoção da participação dos estudantes e na construção de aprendizagens significativas. Entretanto, sua compreensão ainda é frequentemente associada à utilização de jogos, brincadeiras ou recursos diferenciados, reduzindo seu alcance como princípio pedagógico. No ensino de Geografia, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante ao considerar que a aprendizagem das categorias de análise geográficas demanda práticas que favoreçam a observação, a investigação, a problematização e a construção de relações entre os conhecimentos escolares e as experiências vividas pelos estudantes.

Foi a partir dessa compreensão que emergiu a problemática desta escrita. Durante a formação inicial em Geografia, a atuação simultânea em dois contextos escolares distintos - como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS, em uma escola pública, e como monitora de aprendizagem em uma escola privada inspirada na abordagem de Reggio Emilia, possibilitou vivenciar diferentes

condições do trabalho docente, formas de organização pedagógica e modos de mobilização dos estudantes para a aprendizagem. A experiência de transitar entre esses espaços evidenciou que as diferenças entre as realidades escolares não se restringem à disponibilidade de recursos materiais, mas envolvem distintas formas de organizar as propostas de ensino-aprendizagem.

Essas vivências suscitaram algumas inquietações que orientam este artigo. Como desenvolver práticas investigativas e significativas em contextos marcados por condições materiais distintas? Em que medida a disponibilidade - ou a limitação, de recursos interfere na construção das aprendizagens? E, sobretudo, de que modo a ludicidade, compreendida não como brincadeira ocasional, mas como linguagem pedagógica e metodologia de ensino, pode favorecer a aprendizagem geográfica em diferentes contextos escolares?

Parte-se do entendimento de que a potência das práticas lúdicas não está associada exclusivamente aos recursos utilizados, mas à intencionalidade pedagógica que orienta sua organização e mediação. Nessa perspectiva, a ludicidade constitui uma linguagem capaz de promover a investigação, a participação, a experimentação e a construção compartilhada de conhecimentos, contribuindo para aproximar os estudantes dos conceitos geográficos por meio de situações significativas de aprendizagem.

A relevância deste estudo inscreve-se em duas dimensões complementares. A primeira refere-se ao debate sobre a formação inicial de professores, ao refletir sobre como diferentes contextos escolares participam da constituição da docência e da construção da intencionalidade pedagógica. A segunda relaciona-se à discussão sobre a ludicidade como linguagem pedagógica no ensino de Geografia, compreendendo-a como uma possibilidade de mediação da aprendizagem que ultrapassa a utilização de atividades recreativas e favorece a participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se também a contribuição do PIBID como política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial docente, ao promover a aproximação entre universidade e escola.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo compreender como práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade podem favorecer aprendizagens geográficas em diferentes contextos escolares e contribuir para a formação inicial de professores. Especificamente, busca-se analisar de que maneira as condições materiais influenciam a organização das práticas de ensino; compreender como a ludicidade atua como linguagem pedagógica na mediação das aprendizagens; refletir sobre a construção da intencionalidade docente durante a formação inicial; e discutir as contribuições do PIBID para a constituição da

identidade profissional.

Para responder a essas questões, o artigo organiza-se em quatro momentos. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta as categorias de análise mobilizadas no estudo. Em seguida, descrevem-se os caminhos metodológicos da pesquisa. Na sequência, são analisadas duas experiências pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares distintos, buscando compreender suas contribuições para o ensino de Geografia e para a formação docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais resultados e as contribuições.

Entre teoria, experiência e ludicidade: caminhos para pensar a formação docente

Discutir a ludicidade no ensino de Geografia implica compreender a formação docente como um processo que ultrapassa a apropriação de conhecimentos teóricos e se constitui na articulação entre experiências, reflexão e prática pedagógica. Ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos produzidos na relação entre sujeitos, conhecimentos e contextos. Nessa perspectiva, a inserção na escola durante a formação inicial amplia as possibilidades de compreender a complexidade da docência, ao colocar em diálogo os referenciais construídos na universidade com os desafios e as potencialidades do cotidiano escolar.

Essa compreensão aproxima-se das ideias de Freire (1996), para quem ensinar significa criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não apenas transferi-lo. Ao compreender a aprendizagem como um processo dialógico, o autor desloca a centralidade da ação docente da simples exposição de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento, fundamentada na escuta, no diálogo e no reconhecimento dos saberes que os estudantes produzem em suas experiências. Sob essa perspectiva, a ludicidade deixa de ser compreendida como estratégia destinada apenas a tornar as aulas mais atrativas e passa a constituir uma forma de organizar situações de aprendizagem em que a investigação, a participação e a problematização assumem papel central.

Entretanto, essas possibilidades não se realizam em condições abstratas. Como destaca Saviani (2008), a prática educativa está inserida em uma realidade histórica e social marcada por limites e possibilidades que influenciam o trabalho docente. Reconhecer essas condições não significa compreendê-las como determinantes da prática pedagógica, mas como elementos

que demandam do professor capacidade de leitura crítica da realidade e de organização intencional do ensino. Nessa direção, o planejamento pedagógico ultrapassa a dimensão técnica e constitui uma escolha que expressa concepções de educação, de aprendizagem e de formação humana.

Ao encontro, Gadotti (2004) afirma que ensinar exige permanente criação e reinvenção. A ação docente caracteriza-se menos pela reprodução de métodos previamente definidos do que pela capacidade de construir respostas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes e com as especificidades de cada contexto escolar. A criatividade docente, portanto, não se confunde com improvisação, mas expressa a capacidade de mobilizar diferentes estratégias de mediação da aprendizagem a partir da leitura das situações concretas de ensino.

É nesse contexto que a ludicidade se apresenta como linguagem pedagógica. Para Kishimoto (2010), o brincar constitui uma forma de expressão e de construção do conhecimento, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas. De maneira convergente, Brougère (1998) compreende o brincar como uma prática cultural que produz significados e possibilita diferentes formas de relação com o mundo. Assim, a ludicidade não pode ser reduzida ao uso de atividades recreativas ou de recursos diferenciados; ela se constitui em uma forma de mediação pedagógica capaz de favorecer a participação dos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento.

No ensino de Geografia, essa perspectiva dialoga com Cavalcanti (1998; 2012), ao defender que a aprendizagem geográfica deve partir das experiências cotidianas dos estudantes e estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e a realidade vivida. De modo complementar, Callai (2011) compreende que ensinar Geografia significa possibilitar aos sujeitos aprenderem a ler o mundo, articulando observação, interpretação e problematização do espaço geográfico. Sob esse entendimento, a ludicidade amplia as possibilidades de construção dos conceitos geográficos ao favorecer situações em que os estudantes observam, investigam, formulam hipóteses e atribuem significado aos conteúdos trabalhados.

A formação inicial docente também se fortalece nesse movimento de articulação entre teoria e prática. Nóvoa (1992) destaca que a identidade profissional se constitui na reflexão sobre as experiências vividas, processo que se intensifica quando os futuros professores passam a atuar nos espaços escolares. Nessa direção, programas como o PIBID favorecem a aproximação entre universidade e escola ao possibilitarem que os licenciandos confrontem os referenciais teóricos com as demandas concretas da docência. Como afirmam Macalos, Costella

e Kaercher (2024), essa inserção produz um permanente tensionamento entre os conhecimentos construídos na universidade e os desafios do ensinar e aprender na escola, contribuindo para processos de formação marcados pela reflexão crítica sobre a prática.

Os referenciais mobilizados ao longo desta escrita constituem as categorias analíticas que orientam esta proposta. Em conjunto, permitem compreender a ludicidade como uma linguagem pedagógica que articula participação, investigação, mediação docente e construção de significados, oferecendo elementos para interpretar as experiências desenvolvidas em contextos escolares distintos e refletir sobre suas contribuições para o ensino de Geografia e para a formação inicial de professores.

A metodologia que nasce do encontro: experiências e práticas em análise

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter analítico-reflexivo, desenvolvida a partir da análise de duas experiências pedagógicas realizadas em contextos escolares distintos durante a formação inicial docente: uma na com alunos da Educação Infantil de uma escola privada, e outra no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS, com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública. A escolha dessas experiências fundamenta-se na possibilidade de compreender como a ludicidade se constitui como linguagem pedagógica no ensino de Geografia em realidades escolares marcadas por diferentes condições materiais e organizacionais.

O corpus de análise foi constituído pelos planejamentos das atividades, pelos registros produzidos durante as intervenções — como mapa coletivo e desenhos elaborados pelas crianças, pelas fotografias utilizadas para documentar as práticas e pelas memórias produzidas pelos autores ao longo do desenvolvimento das experiências. A análise desses materiais ocorreu de forma interpretativa, em diálogo com o referencial teórico apresentado, buscando compreender de que maneira a ludicidade, articulada à intencionalidade pedagógica, contribuiu para a construção de práticas de ensino de Geografia e para os processos de formação docente.

Experiência na educação infantil: o nascimento de uma pergunta

A primeira experiência analisada foi desenvolvida em uma escola privada de Educação Básica, em uma turma do último nível da Educação Infantil, durante a atuação em monitoria de aprendizagem. Nesse contexto, a função desempenhada consistia em acompanhar, observar e

auxiliar os processos cotidianos da turma, condição que favoreceu uma escuta atenta das interações e das curiosidades manifestadas pelas crianças. Foi nesse cenário que emergiu uma questão formulada por um dos estudantes: "*Por que o mar é salgado?*". Mais do que uma dúvida pontual, a pergunta constituiu o ponto de partida para a organização de uma proposta investigativa, ao reconhecer a criança como sujeito ativo da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, acolher suas hipóteses e permitir que a curiosidade orientasse o desenvolvimento da atividade representou uma escolha pedagógica comprometida com práticas que valorizam a investigação em lugar da simples transmissão de informações.

A pergunta surgiu após o retorno de um estudante de uma viagem à praia. Diante da complexidade da questão e de sua aproximação com os objetos de estudo da Geografia, a professora regente da turma convidou a monitora a colaborar na elaboração de uma proposta que transformasse a curiosidade inicial em um percurso de aprendizagem. Em vez de oferecer uma resposta imediata, optou-se por desenvolver uma sequência investigativa que respeitasse as hipóteses das crianças, seus tempos de aprendizagem e suas formas de compreender o mundo, tomando a curiosidade infantil como elemento estruturador da construção do conhecimento.

Como primeiro movimento, foi organizada uma roda de conversa, denominada pela turma de "assembleia", em que as crianças compartilharam suas explicações para o fato de o mar ser salgado. As hipóteses surgiram de forma espontânea e revelaram diferentes modos de interpretar o fenômeno, como: "*alguém jogou sal lá dentro*", "*o sal vem da areia*", "*Deus fez assim*" e "*os peixes colocam sal*". Em vez de serem tratadas como respostas corretas ou incorretas, essas manifestações foram compreendidas como conhecimentos prévios e tomadas como ponto de partida para a investigação coletiva.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de infância apresentada por Silva e Werle (2015, p. 2), ao afirmarem que "a infância é o período de muitas descobertas, de inúmeras indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas. É tempo de legitimar experiências, comprovar hipóteses, criar alternativas, interagir com o mundo e as pessoas". Sob esse entendimento, a valorização das perguntas das crianças desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento, reconhecendo a formulação e a reelaboração de hipóteses como dimensões constitutivas da aprendizagem.

A experiência evidenciou, ainda, os desafios inerentes ao planejamento de práticas centradas no protagonismo infantil, as quais exigem abertura ao imprevisível e disposição para

sustentar a curiosidade dos estudantes ao longo do processo investigativo. Em um contexto em que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano das crianças, a questão pedagógica deixa de estar relacionada à ausência de estímulos e passa a envolver a criação de experiências capazes de mobilizar o interesse e a participação dos estudantes. Nesse sentido, a reflexão de Gadotti (2004), ao afirmar que ensinar exige constante reinvenção, contribui para compreender que a intencionalidade docente permanece como elemento central na organização de práticas significativas.

O experimento como linguagem lúdica e investigativa

Ainda no mesmo dia, organizamos um experimento simples, conforme a Figura 1, com apoio do laboratório da escola, utilizando suco de repolho roxo para diferenciar água doce e água salgada. O uso do repolho como indicador natural despertou ainda mais curiosidade. As crianças pingavam o líquido nas amostras de água e observavam atentamente a mudança de cor. A cada reação, surgiam novas perguntas, novas hipóteses e novas possibilidades de investigação.

Figura 1 – Experimento realizado com alunos da Educação Infantil para diferenciar água doce e água salgada



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Esse momento experimental não tinha como objetivo comprovar cientificamente um conceito fechado, mas estimular a observação, a curiosidade e o desejo de compreender. A ludicidade, nesse contexto, não aparecia como um recurso complementar, mas como uma linguagem de aprendizagem. Como apontam Kishimoto (2010) e Brougère (1998), o brincar e

a experimentação constituem formas legítimas de construção do conhecimento, pois mobilizam dimensões cognitivas, sensoriais, afetivas e sociais. Ao "brincarem de cientistas", as crianças exercitavam a curiosidade geográfica, observando fenômenos naturais, formulando hipóteses e relacionando-os ao espaço vivido.

A experiência evidenciou que a participação ativa das crianças favoreceu o envolvimento com a investigação e ampliou as possibilidades de construção do conhecimento. O interesse demonstrado durante a atividade e a constante formulação de novas perguntas reforçaram o potencial da ludicidade para sustentar práticas investigativas, nas quais o planejamento docente precisa estar aberto aos percursos construídos coletivamente pelos estudantes.

É justamente nesse aspecto que se revela o viés político da experiência. Optar por uma prática que coloca as crianças no centro do processo não é o caminho mais simples. Exige tempo, escuta, planejamento e disposição para lidar com o imprevisível. É sempre mais fácil ceder à lógica de aulas fechadas, nas quais o professor controla o tempo, o conteúdo e as respostas. Ao sustentar uma proposta lúdica e investigativa, assume-se uma concepção pedagógica que reconhece os estudantes como sujeitos ativos da construção do conhecimento. Essa escolha dialoga com a perspectiva apresentada na introdução deste artigo, ao defender que a ludicidade não constitui um adorno metodológico, mas uma prática intencional e política, capaz de promover aprendizagens significativas e tensionar modelos tradicionais de ensino que pouco espaço deixa para a escuta, a curiosidade e a participação.

A ambientação lúdica e a experiência sensorial

Como desdobramento da investigação, foi realizado um experimento simples, apresentado na Figura 1, com apoio do laboratório da escola, utilizando suco de repolho roxo como indicador natural para diferenciar água doce e água salgada. Durante a atividade, as crianças adicionavam o líquido às amostras de água e observavam atentamente as alterações de cor. As reações despertavam novas perguntas e hipóteses, evidenciando que o experimento ultrapassava a demonstração de um fenômeno para constituir-se como um espaço de investigação e construção coletiva do conhecimento.

Figura 2 – Ambientação do fundo do mar realizada com alunos da Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal (2025)

O objetivo da atividade não consistia em comprovar um conceito científico acabado, mas em estimular a observação, a curiosidade e a formulação de hipóteses. Nessa perspectiva, a ludicidade assumiu o papel de linguagem pedagógica, possibilitando que a experimentação se tornasse parte do processo de aprendizagem. As contribuições de Kishimoto (2010) e Brougère (1998) permitem compreender que brincar e experimentar constituem formas legítimas de produção do conhecimento, uma vez que mobilizam dimensões cognitivas, sensoriais, afetivas e sociais. Ao assumirem, simbolicamente, o papel de "cientistas", as crianças observaram fenômenos naturais, formularam explicações provisórias e estabeleceram relações entre os elementos investigados e suas experiências cotidianas, aproximando-se de uma leitura geográfica da realidade.

A experiência também evidenciou que a participação ativa das crianças favoreceu o envolvimento com a investigação e ampliou as possibilidades de construção de significados. O interesse demonstrado durante a atividade e a recorrente formulação de novas perguntas indicam que a ludicidade não atuou apenas como elemento motivador, mas como mediadora da aprendizagem, exigindo do planejamento docente abertura para acolher os percursos investigativos construídos coletivamente.

Mais do que uma opção metodológica, essa experiência expressa uma concepção de ensino que reconhece as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem. Ao privilegiar a escuta, a investigação e a participação, a proposta distancia-se de modelos centrados na transmissão de conteúdos e aproxima-se de práticas que compreendem o conhecimento como uma construção coletiva, mediada pela ação docente. Nesse sentido, a ludicidade assume um caráter intencional,

não por se restringir ao uso de atividades lúdicas, mas por constituir uma linguagem pedagógica que amplia as possibilidades de participação, problematização e produção de conhecimentos, conforme defendido ao longo desta escrita.

O PIBID e a escola pública: o mapa do Brasil como prática lúdica e coletiva

Se, na experiência desenvolvida na escola privada, a disponibilidade de recursos favorecia diferentes possibilidades de organização das atividades, no contexto do PIBID o desafio consistiu em construir práticas pedagógicas significativas em uma escola pública marcada por limitações materiais. A experiência foi desenvolvida junto a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora de Geografia, supervisora do Programa. Na ocasião, a ausência de recursos tecnológicos, como projetor e computadores, exigiu que o planejamento da atividade se orientasse pelos materiais disponíveis, deslocando o foco dos recursos para a intencionalidade pedagógica.

Nesse contexto, foi planejada uma atividade para a Semana dos Povos Indígenas, iniciada por meio de uma exposição dialogada com o objetivo de problematizar a ideia de um "indígena genérico". A discussão abordou a diversidade dos povos indígenas, seus territórios, modos de vida e os processos históricos de genocídio e etnocídio. Como continuidade, propôs-se a elaboração coletiva de um mapa do Brasil em cartolina, conforme Figura 3. Mais do que uma alternativa diante das limitações materiais da escola, essa escolha constituiu uma estratégia pedagógica voltada à construção coletiva do conhecimento, permitindo que os estudantes participassem ativamente da produção da representação cartográfica, em vez de apenas utilizarem um mapa previamente elaborado.

A construção do mapa ocorreu em grupos. Cada equipe recebeu uma etnia indígena previamente selecionada e, com base nas anotações produzidas durante a discussão inicial, elaborou legendas, definiu formas de representação e localizou os respectivos territórios no mapa. Ao longo da atividade, alguns estudantes ampliaram espontaneamente a proposta, acrescentando informações e elementos gráficos que foram incorporados à produção coletiva, evidenciando que a representação cartográfica se constituiu como um processo de elaboração compartilhada e não apenas de reprodução de informações.

Figura 3 – Mapa dos territórios indígenas no Brasil, em 1500, realizado com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Durante a construção do mapa, observou-se que a atividade favoreceu não apenas a compreensão da distribuição espacial dos povos indígenas, mas também a problematização de questões relacionadas ao pertencimento e à identidade. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando um estudante afirmou: "*Ô prof., eu sei que sou de família indígena!*". Essa manifestação revela que a atividade extrapolou a aprendizagem cartográfica, possibilitando que os objetos do conhecimento discutidos fossem relacionados às trajetórias e experiências dos próprios estudantes. Nesse sentido, a representação do território deixou de constituir-se apenas como um exercício técnico para tornar-se um espaço de produção de sentidos e reconhecimento de identidades.

Os resultados dessa experiência indicam que a ludicidade esteve menos associada aos recursos empregados do que à forma como a atividade foi organizada. A elaboração coletiva do mapa favoreceu o diálogo, a participação e a construção compartilhada do conhecimento, transformando a representação cartográfica em objeto de investigação e reflexão. Essa experiência reforça a ideia de Saviani (2008) de que a qualidade da prática pedagógica não

decorre, exclusivamente, da disponibilidade de recursos materiais, mas da intencionalidade que orienta a organização do ensino. No contexto analisado, a construção coletiva do mapa ampliou as possibilidades de participação dos estudantes e favoreceu aprendizagens que articularam conceitos geográficos, reflexão crítica e experiências de pertencimento.

Considerações finais: tramas entre metodologias, ludicidade e o PIBID no formar-se professora

A análise das experiências desenvolvidas em dois contextos escolares distintos permitiu compreender que a ludicidade, quando articulada à intencionalidade pedagógica, pode constituir-se como uma linguagem de mediação do ensino de Geografia. Mais do que associada ao uso de recursos específicos ou de atividades recreativas, sua potência esteve relacionada às possibilidades de investigação, participação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento criadas ao longo das propostas. Nesse sentido, as experiências analisadas indicam que a aprendizagem geográfica se fortalece quando os estudantes assumem uma posição ativa na produção de conhecimentos e na atribuição de significados aos conteúdos escolares.

Os resultados também evidenciam que as condições materiais influenciam a organização das práticas pedagógicas, mas não determinam, isoladamente, suas possibilidades educativas. A análise dos dois contextos permitiu observar que a intencionalidade docente orientou a mobilização dos recursos disponíveis, favorecendo a construção de propostas coerentes com os objetivos de aprendizagem. Essa constatação não desconsidera as desigualdades estruturais que atravessam as escolas, mas reforça que a mediação pedagógica desempenha papel central na organização das experiências de ensino.

No âmbito da formação inicial docente, as experiências analisadas permitiram compreender o PIBID como um espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, favorecendo a articulação entre conhecimentos teóricos e prática pedagógica. O planejamento das atividades, a necessidade de reorganizar percursos diante das intervenções dos estudantes e a reflexão sobre as experiências desenvolvidas evidenciam que a constituição da docência ocorre em um movimento contínuo de ação, análise e ressignificação da prática.

Por fim, este texto não pretende generalizar os resultados obtidos para outros contextos escolares, mas oferecer elementos para a reflexão sobre as potencialidades da ludicidade no

ensino de Geografia e na formação docente. As experiências analisadas sugerem que compreender a ludicidade como linguagem pedagógica amplia as possibilidades de construção de práticas comprometidas com a participação dos estudantes, com a produção compartilhada do conhecimento e com uma educação geográfica significativa.

Referências Bibliográficas

- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano escolar. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares. Goiânia: Editora da UFG, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACALOS, Carolina Lacerda; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor André. Com a palavra a professora: portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos. Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2024.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-78.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. Diálogo e escuta: a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância. In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, esperança e humanização. Anais. Taquara: FACCAT, 2015. p. 1-8. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf. Acesso em: 09 dez. 2025.
- AZEREDO, Isabel; JUNG, Hildegard Susana. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>. Acesso em: 22 dez. 2025.

Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores