



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIANA SERMIDI DE FREITAS

**O JOGO “PARANÁ EM QUESTÃO” NA AÇÃO DOCENTE:
PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO
DE GEOGRAFIA**

Londrina
2010

ELIANA SERMIDI DE FREITAS

**O JOGO “PARANÁ EM QUESTÃO” NA AÇÃO DOCENTE:
PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO
DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Geografia Dinâmica Espaço Ambiental, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi.

Londrina
2010

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F866j Freitas, Eliana Sermidi de.
O jogo “Paraná em questão” na ação docente : para uma
aprendizagem significativa no ensino de geografia / Eliana
Sermidi de Freitas. – Londrina, 2010.137 f.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi. Dissertação
(Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em
Geografia, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Geografia –
Aprendizagem – Teses. 3. Jogos educativos – Teses. I. Salvi,
Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em
Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

ELIANA SERMIDI DE FREITAS

**O JOGO “PARANÁ EM QUESTÃO” NA AÇÃO DOCENTE: PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Geografia Dinâmica Espaço Ambiental, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres
UEL – Londrina – PR

Londrina, 25 de fevereiro de 2010.

DEDICATÓRIA

A Sérgio, Lucas e Rômulo
grandes companheiros, eternos amores.

AGRADECIMENTOS

A Deus por oportunizar a realização de ideais tão longínquos.

A Prof^ª. Dr^ª. Rosana Figueiredo Salvi por vislumbrar em mim potencialidades que eu mesma desconhecia.

Ao Osmar e Elisangela, amigos certos das horas incertas.

Aos meus alunos por permitirem que eu aprenda com eles.

“Quem sabe faz a hora,
não espera acontecer.”

Geraldo Vandré

FREITAS, Eliana Sermidi de. **O jogo “Paraná em questão” na ação docente:** para uma aprendizagem significativa no ensino de geografia. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Dinâmica Espaço Ambiental) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A partir do contexto da sala de aula foi inquirido das possibilidades do processo de ensino aprendizagem de geografia por meio da elaboração e aplicação de um jogo com conteúdos de caráter regional numa perspectiva da aprendizagem significativa. Visou fazer chegar até o aluno oportunidades de aprendizagem de caráter lúdico para levá-los a um querer aprender. A fundamentação teórica evidencia os estudos sobre os vários conceitos da ludicidade, caracterizando o aspecto lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Retoma-se a discussão piagetiana sobre os objetivos e motivações da utilização dos jogos em sala de aula, relacionando a atividade lúdica com a teoria da aprendizagem significativa. A pesquisa é desenvolvida com metodologia da pesquisa qualitativa, servindo de suporte para obtenção e análise dos dados coletados. O jogo elaborado está fundamentado nas Diretrizes Curriculares do Paraná da disciplina de Geografia, nas categorias geográficas de lugar, paisagem e região e nos jogos piagetianos. O Jogo abrange especificamente conteúdos da geografia regional do Paraná indicado para alunos do Ensino Fundamental Fase II e do Ensino Médio. O jogo produzido foi denominado “Paraná em Questão” e aplicado para alunos de sétima série (oitavo ano) de uma escola estadual do município de Londrina. A partir da aplicação discutem-se as manifestações dos alunos durante a execução do jogo no que se refere a dois eixos principais – o conhecimento e o comportamento. Também são relatadas as sugestões dos alunos para mudanças no jogo e nos procedimentos de ensino. Conclui-se que a ação pedagógica por meio de atividades lúdicas são produtivas e significativas, pois é capaz de suscitar a motivação e o querer aprender do aluno.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino de geografia. Aprendizagem significativa. jogo.

FREITAS, Eliana Sermidi de. **The game “Paraná in question” in the teaching action**: for a meaningful learning in geography education. 2010. 137 f. Dissertation (Master's degree in Geography Dynamic Environmental Space) - State University of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

From the context of the classroom it was inquired of the possibilities of the education process education of geography by means of the elaboration and application of a game with contents of regional character in a perspective of the meaningful learning. A fondness aimed at to make to arrive until the students chances of learning of playful character to take them it to learn. The theoretical recital evidences the studies on the some concepts of the playable, characterizing the playful aspect in the education process and learning. It is retaken Piaget quarrel on the objectives and motivations of the use of the games in classroom, relating the playful activity with the theory of the significant learning. The research is developed with methodology of the qualitative research, served of support for attainment and analysis of the collected data. The elaborated game is based on the Curricular Lines of direction of the Paraná of disciplines of Geography, in the geographic categories of place, landscape and region in the boarding of Piaget about games. The Game specifically encloses contents of the regional geography of the Paraná indicated for pupils of Middle School and High School. The produced game was called “Paraná in Question” and for students of seventh series of a state school of the city of Native of Londrina. From the application the manifestations of the students are argued during the execution of the game with respect to two main axles - the knowledge and the behavior. Also the suggestions of the students for changes in the game and the procedures of education are told. It is concluded that the pedagogical action by means of playful activities is productive and significant, therefore is capable to excite the motivation and the fondness to learn of the pupil.

Key-Words: Playable. Geography education. Meaningful learning. Game

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O jogo “Paraná em Questão” – o tabuleiro, peões e fichas.....	72
Figura 2 – Localização e vista aérea da Escola João R. da Silva	77
Figura 3 – Fachada da Escola João Rodrigues da Silva	77
Figura 4 – Sala de apoio da Escola João Rodrigues da Silva	83
Figura 5 – Lateral da sala de apoio, Escola João Rodrigues da Silva.....	83
Figura 6 – Texto de sondagem dos conhecimentos. Autor. 1 - aluno da 7 ^a série da Escola Estadual João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008	86
Figura 7 – Textos de sondagem do conhecimento. Autores 2 e 3 - alunos da 7 ^a série da Escola Estadual João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008	87
Figura 8^a – Texto produzido após estudos e práticas lúdicas. Autor 2 – aluno da 7 ^a série da Escola Estadual João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008	91
Figura 8^b – Texto produzido após estudos e práticas lúdicas. Autor 3 – aluno da 7 ^a série da Escola Estadual João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cartelas dentro da categoria PESSOA	43
Quadro 2 – Cartelas dentro da categoria LUGAR.....	46
Quadro 3 – Cartelas dentro da Categoria ELEMENTO.....	49
Quadro 4 – Eixo Conhecimento	104
Quadro 5 – Eixo Comportamento.....	105

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	19
1.1 O LÚDICO E O SER HUMANO	19
1.2 ESTUDOS SOBRE A LUDICIDADE.....	21
1.3 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	26
1.4 O JOGO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	30
1.4.1 A Sala de Aula e o Aprender	34
1.5 ATIVIDADE LÚDICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O JOGO NO PROCESSO DE ANCORAGEM POR MEIO DE SUBSUNÇORES	35
1.6 A FUNDAMENTAÇÃO DO JOGO ELABORADO	41
1.6.1 O Conteúdo Conceitual do Jogo.....	41
1.6.1.1 Categoria lugar	52
1.6.1.2 Categoria paisagem.....	55
1.6.1.3 Categoria região	57
1.6.2 A Fundamentação Psicopedagógica do Jogo - Os Jogos Segundo Piaget	59
1.7 PESQUISA QUALITATIVA	67
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA	71
2.1 A ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO JOGO	71
2.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	76
2.3 PLANEJAMENTO E ENCAMINHAMENTOS DE APLICAÇÃO DO JOGO	80
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
3.1 Os PROCEDIMENTOS ENFATIZANDO OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	84
3.2 AS MANIFESTAÇÕES DOS ALUNOS COM A APLICAÇÃO DO JOGO	93

3.2.1 Sugestões dos Alunos de Mudanças de Procedimentos.....	101
3.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
5 REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A.....	115
ANEXO 1.....	137

APRESENTAÇÃO

As questões envolvendo os elementos que compõem a formação e atuação profissional do educador já faziam parte das minhas preocupações na década de 1980 quando cursava o Magistério, num curso correspondente ao atual Ensino Profissionalizante de Nível Médio, o qual era voltado para formação de professores das séries iniciais (1ª a 4ª série). Nesta época, somando-se aos sonhos característicos da juventude e tomando como base as experiências vivenciadas nos bancos escolares, já tinha em mente que tipo de profissional pretendia ser e que tipo não pretendia ser.

Assumir o perfil do profissional que tem suas aulas preparadas há anos demonstrando sua estagnação no tempo pelas amareladas fichas de planejamento; ter uma feição que expressa um discurso autoritário e cientificista e transmite um conhecimento que se encerra em si mesmo, era uma possibilidade que se desprezava. Ou ainda, ser uma professora que não busca ir além das aparências ou do imediatismo dos alunos, sem noções de sua realidade e suas aspirações, também me parecia pouco promissor.

Os profissionais poderiam ser grandes conhecedores do conteúdo a ser transmitido, porém entre aquele que sabe (o professor) e aquele que não sabe (o aluno) - era esse o entendimento da época – há uma distância que deve ser diminuída pelas intervenções docente, contudo, na maioria das vezes, tal distância se mantinha e o ‘aprendizado’ era caracterizado apenas pela memorização momentânea, terminando logo após as avaliações. Estes eram modelos que não pretendia seguir.

Por outro lado, havia também professores que pretendia imitar. Estes eram dinâmicos, conheciam os alunos, se preocupavam com eles e estavam em sala de aula para ensinar e aprender. Havia o respeito pelo ser humano. Tão importante quanto o ato de ensinar era o aprender do aluno.

Na faculdade, no curso de pedagogia e posteriormente no curso de geografia, as coisas mudaram um pouco: salas imensas, diversidades etárias, profissionais com muita ou nenhuma perspectiva futura. O contato com os professores se restringia, salvo raríssimas exceções, ao conteúdo das apostilas, aos livros, aos encaminhamentos e apresentações de seminários, a normatização dos

estágios, aos trabalhos finais e às notas. Mas mesmo no meio deste tecnicismo conseguia distinguir os profissionais que queria me espelhar. Estes eram capazes de não só manter uma turma (em torno de 100 alunos) atenta a sua fala, como também transmitiam conteúdos complexos, de maneira acessível e compreensível à turma. A maioria destes professores trazia em seus cabelos brancos marcas dos anos de experiência docente universitária.

Finalizado o período de formação inicial foi iniciada a carreira docente em diferentes contextos: em salas multisseriadas de 1^a a 4^a série, na zona rural do interior do norte do Paraná; em turmas de magistério, no colégio em que foi cursado o magistério; em turmas de grandes colégios do centro da capital paranaense; também em grandes colégios da periferia desta mesma capital; em escolas de bairro de Londrina e no CEEBJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) de Londrina.

Em vários momentos se faziam presentes indagações sobre que tipo de profissional pretendia ser e quais valores transmitir, exigindo uma tomada de posição constante. Estes questionamentos não são fáceis de serem respondidos, se fazendo presentes até hoje. Talvez seja mais fácil dizer apenas o que não se quer ser, constituindo-se respostas momentâneas que permitem subsídios a um vir a ser.

A busca por se constituir numa profissional comprometida com o ensinar, o aprender e consciente do papel social na formação de cidadãos é um pouco mais complexa e exige formação constante. Obstáculos e intempéries são constantes, superá-los são desafios, às vezes é preciso contorná-los e continuar apesar deles.

Contribuindo para a formação continuada estão vários cursos de capacitação realizados. Alguns motivados por interesse pessoais e outros com objetivo de ascensão profissional.

Dentre os cursos que contribuíram para minha inserção nas preocupações acadêmicas está a participação na primeira turma do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional - do governo do Estado do Paraná, no ano de 2007. Este programa visa formação continuada dos professores da rede estadual de ensino para promover o retorno dos professores às universidades para que entrem em contato com as discussões educativas atuais e também para propiciar avanços na carreira. A estrutura do curso dá subsídios aos professores para terem tempo integral destinado aos estudos e pesquisas, estes que focam a

sala de aula para superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

Tal programa continua acontecendo a partir de parcerias de Instituições Públicas do Estado do Paraná, representado pela Secretaria e a Superintendência da Educação do Paraná e seis universidades do Estado.

Ao se engajar nas atividades do PDE tinha como objetivo maior buscar oportunidades para estudos voltados ao processo de aprendizagem dos alunos e, portanto, me voltei para a elaboração de uma estratégia de ensino a qual culminou na presente pesquisa.

Dentre as atividades do PDE foram feitas leituras, palestras, seminários, discussões com o professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES). Nestes momentos algumas perguntas estavam sempre presentes, tais como: Como levar o aluno a querer aprender? Que encaminhamentos realizar para despertar nele o prazer em conhecer? Estas questões perpassam e geraram a investigação aqui apresentada.

Ainda neste período, a preocupação não só se restringia a este ou aquele conteúdo ou disciplina, mas a intenção de propiciar o querer do aluno pelo se apropriar de saberes nas mais diversas áreas.

Foi durante esta busca por respostas que conduzissem a melhorias na atividade docente, e conseqüente melhoria no processo de ensino aprendizagem, que ocorreu o ingresso no mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2008. Somam-se, assim, novos momentos de aprofundamento teórico e prático a partir das várias leituras, discussões, experiências educativas compartilhadas durante os congressos e eventos, as orientações e os seminários. Foram fornecidos conhecimentos e suporte para uma pesquisa mais sistematizada e focada no aprender do conhecimento geográfico.

Dessa maneira, tendo sido feita uma apresentação das motivações para o desenvolvimento deste estudo parte-se para o esboço de sua organização na próxima seção.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo como base a preocupação em torno do processo de ensino aprendizagem resultante dos anos de docência, se inquiriu, a partir do contexto da sala de aula, sobre o processo de ensino aprendizagem por meio da elaboração e aplicação de um jogo com conteúdos de caráter regional numa perspectiva da aprendizagem significativa, visando fazer chegar até o aluno oportunidades de aprendizagem de caráter lúdico.

Em síntese, os objetivos da presente pesquisa são:

- Elaborar e produzir um jogo fundamentado na Ludicidade e na Aprendizagem Significativa;
- Pesquisar o desenvolvimento de estratégias lúdicas a partir do jogo construído, visando apontar elementos que indiquem uma superação do aprender momentâneo e mecânico.

Num primeiro momento são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa nos quais se destacam os estudos sobre a ludicidade embasando-se principalmente em Luckesi (2000a), Miranda (2001) e Santos (1999). Neste capítulo são discutidos os vários conceitos atribuídos a ludicidade, as características do lúdico no processo ensino e aprendizagem retomando a abordagem de Piaget. Além disso, realizam-se apontamentos sobre objetivos e motivações para o uso do jogo no contexto da sala de aula.

Ainda nesta parte, são feitas considerações sobre a atividade lúdica relacionada com os pressupostos da aprendizagem significativa. Para isso, são explorados os conceitos de subsunçores e de conhecimentos prévios; os princípios de reconciliação integrativa, de diferenciação progressiva, de organização sequencial e de consolidação. Estes são as principais referências na TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa, iniciada por Ausubel (1963) e aprimorada por seus seguidores.

No segundo momento da pesquisa é caracterizada a metodologia de pesquisa qualitativa que sustenta a obtenção, análise e interpretação dos dados coletados. Também se faz a descrição do ambiente e dos sujeitos envolvidos na

pesquisa composto por alunos de 7ª séries da Escola Estadual João Rodrigues da Silva, localizada em Londrina.

Além disso, nesta mesma parte são descritos a elaboração e aplicação do jogo que explora conteúdos da geografia regional do Paraná, o qual foi denominado “Paraná em Questão”. São apresentados o formato do jogo, suas regras e formas de pontuação.

No terceiro momento da pesquisa, com base na organização dos dados coletados, discutem-se os comentários dos alunos durante a aplicação do jogo e suas emoções e conhecimentos manifestados no decorrer do processo. Apresentam-se ainda as sugestões dos alunos de mudanças no jogo. Mostra-se também uma atividade realizada pelos alunos, sendo esta duas produções de textos, a primeira aplicada no início do trabalho sobre o Paraná e a segunda ao final do processo.

No quarto momento houve a discussão dos resultados alcançados, em que se analisa de que forma as atividades lúdicas e o jogo podem contribuir para alcançar os princípios da aprendizagem significativa e o querer aprender.

No apêndice se encontra uma apostila elaborada pela pesquisadora de forma a subsidiar os temas da geografia regional paranaense, desenvolvidos no decorrer do processo. Considerando a inexistência de material didático destinado à faixa etária a que se refere à pesquisa, procurou-se por meio dessa produção superar tal deficiência bem como fazer chegar ao aluno, que na maioria dos casos tem pouco acesso a fontes de informações além daquelas apresentadas pela escola, um material específico sobre o Paraná.

Saviani (2003) salienta que a essência do trabalho educativo consiste na ação de produzir, direta e intencionalmente, a humanidade, suas descobertas e evoluções que são produzidas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa concepção enfatiza o cuidado na seleção dos conteúdos, com vistas à formação social do educando. Desse modo, esta pesquisa se identifica com a pedagogia histórico crítica quando parte da prática social do educando, seus saberes, suas crenças e procura, após os estudos sistematizados, motivar o retorno a prática social, porém um sujeito diferente, possuidor de conhecimentos e capaz de análises críticas e criteriosas da construção e utilização do espaço geográfico.

Ausubel (1968) já evidenciava que um fator relevante para que a aprendizagem significativa se realize é o querer aprender do aluno. Desse modo são

essas questões que norteiam esta pesquisa são: como levar o aluno a querer aprender? Que encaminhamentos realizar para despertar para o prazer em conhecer?

Ausubel enfatiza a necessidade de trabalhar com materiais significativos, porém o questionamento: - que materiais podem se tornar significativos para esse alunado com o centro de interesses desvinculado do aprender? De que forma motivar esses alunos a tomar posse do saber científico, sistematizado, histórica e socialmente construído? São questionamentos que suscitam à pesquisa, observação e análise por parte desta pesquisadora, com o intuito de desenvolver atividades lúdicas de aprendizagem a fim de subsidiar ações dos outros professores que possam a vir a trabalhar em turmas semelhantes nas características de sua composição.

Este querer e este prazer estão na disposição dos alunos à aprendizagem, em que eles se proponham a exercitar suas estruturas mentais, aceitem o desafio do aprender, considerando que este não é um ato simples, que exige atenção, predisposição mental e boas condições para o estudo tanto físicas, estruturais e emocionais.

Tendo como base os organizadores prévios, a reconciliação integrativa e a consolidação, pressupostos da aprendizagem significativa, bem como a prática lúdica em sala, foi elaborado um objeto de aprendizagem na forma de um jogo. A temática escolhida como objeto de estudo foi a Geografia do Paraná, considerando que durante o Ensino Fundamental – Fase II – muito pouco se trata do estudo do Estado, até mesmo no Ensino Fundamental – Fase I. Tal conteúdo é trabalhado apenas na 4ª série.

Pesquisando os planos de trabalho docente para a disciplina de geografia de 5ª a 8ª séries da Escola Estadual João Rodrigues da Silva, nos últimos anos, constatam-se várias lacunas neste processo de ensino. Com exceção de 2005, ano do Sesquicentenário do Paraná em que a Secretaria de Estado da Educação desenvolveu um projeto de produção de material de apoio pedagógico com conteúdos de história e geografia do Paraná. Foram confeccionados 30 banners, enviados aos 32 Núcleos Regionais de Educação e pelo sistema de rodízio chegaram às escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, um Kit com 30 lâminas de retroprojeção e um caderno-síntese para subsidiar o trabalho dos

professores em suas atividades em sala de aula, nos anteriores ou posteriores não constou nos planos docentes conteúdos relacionados ao estado do Paraná.

Entende-se desta forma, a importância de conhecer melhor o Estado e a necessidade de que na Fase II (de 5^a a 8^a. Séries), o educando adquira maior capacidade de pesquisa, de visão dos acontecimentos ao seu redor, de percepção dos fatos, com suas respectivas causas e conseqüências. Considerando ainda que, tal temática consta do planejamento anual da disciplina de Geografia e que, ao se desenvolver tais conteúdos, os educandos demonstram interesse, pré-disposição para o aprender, pesquisando vários aspectos.

Neste contexto, espera-se que os encaminhamentos realizados e os resultados desta pesquisa contribuam para que docentes ou futuros docentes, tenham um ponto de referência para seu trabalho de tal forma que mais estudos e ações pedagógicas lúdicas aconteçam e que conteúdos voltados para o entorno também sejam inseridos no currículo escolar.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O lúdico se faz presente na vida humana antes mesmo do próprio ser humano ter um entendimento objetivo sobre ele. É sobre essa presença e seu significado para os sujeitos que é feita a discussão inicial.

A partir da compreensão da importância do lúdico na constituição humana (em seus diversos aspectos), pesquisadores da área de educação vêm reforçando as contribuições que pode trazer para o processo educativo nas diversas faixas etárias. Sobre tal discussão haverá um delineamento, enfatizando-se os benefícios do lúdico, dentro ou fora da sala de aula.

Num último momento reporta-se a Aprendizagem Significativa, sobre seus pressupostos e encaminhamentos que possam levar a aprendizagem. Para tanto, enfatizam-se os princípios desenvolvidos por Ausubel e os conceitos centrais da teoria tais como o conceito de ancoragem e dos subsunçores; da organização seqüencial, da diferenciação progressiva; da reconciliação integrativa e da consolidação.

1.1 O LÚDICO E O SER HUMANO

O lúdico faz parte de nossa constituição humana desde a pré-história, pois já havia sinais de ludicidade diretamente ligados à afetividade, à cultura e ao lazer. Atualmente, esta prática é um dos temas que tem conquistado espaço em diferentes segmentos de estudos educativos apresentando-se, também, como uma necessidade para o contexto social.

A esse respeito Miranda (2001, p. 20) escreve:

Prazer e alegria não se dissociam jamais. O brincar é, incontestavelmente, uma fonte inesgotável desses dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas suas mais variadas manifestações [...].

No processo de ensino e aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma *práxis* emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam também a integração social do educando.

Conforme Araújo (2005, p.49) “o lúdico se apresenta como estratégia a ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais”.

Atualmente, a falta de tempo ocasionada pelas atividades modernas e pela luta pela sobrevivência, tem afastado o ser humano do convívio alegre e divertido, levando-o para um mundo individual e cheio de compromissos. Segundo Negrine (1998, p. 2), “é necessário que o adulto re-aprenda a brincar independente da idade”.

Segundo Luckesi (2005):

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica.

As atividades lúdicas ativam o pensamento e a memória, além de possibilitar a expansão das emoções, sensações de prazer e a criatividade. Portanto, a ludicidade pode ser vista como um processo que possibilita a aprendizagem. Independente do nível em que o sujeito se encontre, o “*ludus*” contribui para o seu desenvolvimento e favorece a passagem para níveis superiores.

A ludicidade tem valor educacional intrínseco e por isso ela tem sido utilizada como recurso aplicado à educação. Foi difundida, principalmente, a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos métodos ativos.

Acredita-se que brincando e jogando, o educando direciona seus esquemas mentais para a realidade que o cerca, aprendendo-a e assimilando-a mais eficazmente. Por isso, pode-se afirmar que, por meio das atividades lúdicas, é possível expressar, assimilar e construir a realidade.

Os recursos lúdicos podem ser usados em qualquer nível de ensino, todavia, sua aplicação deve observar a faixa etária a que se destina, bem como o nível de cognição dos educandos. A partir de uma atividade orientada é possível aprender qualquer disciplina utilizando-se da ludicidade, a qual pode auxiliar no ensino de línguas, de matemática, de estudos sociais, de ciências, de educação física, entre outras.

1.2 ESTUDOS SOBRE A LUDICIDADE

Para Arnal, Rincón e Latorre (1992) o lazer ganhou *status* científico. Muitos são os estudos que se vêm produzindo nesta área nos mais diversos programas e nas mais variadas universidades brasileiras. O mesmo avanço ocorre nos demais países. Portanto, o reflexo de toda esta trajetória histórica se concretiza quando se percebe que os filósofos contemporâneos, aqueles formadores de opinião, passam a proclamar que o próximo milênio será o da ludicidade.

De acordo com Cabrera (2007) são várias conceituações para a ludicidade. A partir da etimologia da palavra, o lúdico, que tem sua origem na palavra latina "*ludus*", quer dizer "jogo". Partindo apenas da origem do termo, o lúdico se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Com a evolução dos estudos e experimentações a respeito, o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de se caracterizar como simples sinônimo de jogo ou jogar.

As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a ser uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, pois faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana (FEIJÓ, 1992).

No conceito atribuído pela compreensão de sua tipologia, a ludicidade refere-se aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores; como se encontra em Nietschke *et alli* (1998).

O espaço do lazer é um momento propício para o exercício da ludicidade, e segundo Pinto (1995, p. 18) “no lazer, o tempo presente é o lugar dos nossos projetos e das nossas aventuras”.

Santin (1994, p. 3) salienta que a ludicidade promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articula com materiais simbólicos”. Assim sendo, o lúdico não é encontrado nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois possui a marca da singularidade do sujeito que o vivencia.

A ludicidade está associada com algo alegre e prazeroso, com características básicas que levam o aprendiz à plenitude da experiência, à valorização interpessoal, à liberdade de expressão, à flexibilidade e ao questionamento dos resultados, com abertura para a descoberta e a relevância do processo-produto das atividades. Para Luckesi (2000b, p. 97) a ludicidade “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”.

No conceito atribuído por Brandes e Philips (1997), os jogos criam interesse quando postos em prática com finalidade e com eficiência, podendo se tornar na moldura para o desenvolvimento de várias atividades.

A ludicidade, com suas regras e valores, pode oportunizar o exercício da cidadania. Por meio de práticas lúdicas o aprendiz exercita o autoconhecimento, aprende a respeitar a si mesmo e ao outro, a relacionar-se bem por meio da percepção do brincar consciente e da não violência. Ele amplia sua compreensão e sua prática sobre como o lúdico contribui para uma vivência integrada entre os colegas e o professor, motivando-os a aprender.

O jogo possui grande potencial para a socialização dos sujeitos. Jogando a criança aprende o valor do grupo como força integradora, o sentido da competição salutar e da colaboração consciente. Sendo assim, é importante oferecer aos professores uma visão do valor da atividade lúdica no desenvolvimento

e educação da criança e do jovem, juntamente com subsídios teóricos que auxiliem o seu trabalho, com sugestões práticas de planejamento e execução das atividades diárias na sala de aula (RIZZI; HAYDT, 1998).

Reforçando o aspecto socializador do lúdico, para Santos (1999) ele é uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas o sujeito assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Também aprende a assumir responsabilidades e se torna sociável e mais crítico.

Por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada.

Lucci (1999 apud CABRERA, 2007, p. 30) salienta que

A afirmação central da valorização do brincar encontra-se em Santo Tomás de Aquino: *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae* – o brincar é necessário para a vida humana. Esta recreação pelo brincar – e a afirmação de Tomás pode parecer surpreendente à primeira vista – é tanto mais necessária para o intelectual, que é por assim dizer, quem mais desgasta as forças da alma, arrancando-a do sensível. E sendo os bens sensíveis naturais ao ser humano, “as atividades racionais são as que mais querem o brincar”. Daí decorre importantes conseqüências para a filosofia da educação; o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o fastidium é um grave obstáculo para a aprendizagem.

Os aspectos fundamentais do lúdico são:

1. É um meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade. O lúdico é o “gosto porque gosto” que as crianças tantas vezes usam para expressar as suas preferências (enquanto nós insistimos para que elas nos forneçam explicações mais racionais: “Sim, mas você gosta por quê? Deve haver algum motivo...” O lúdico não tem motivos: ele é);
2. Está relacionado ao esforço espontâneo; Difere, assim, de toda atividade imposta, obrigatória; é aqui que prazer e dever não se encontram;

3. Pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados. Está mais relacionado com o princípio do prazer do que o da realidade. Vivenciar os sonhos e os desejos tornou-se sinônimo de imaturidade ou de inadaptação;
4. Se baseia na atualidade; ocupa-se do aqui e do agora, mas também da preparação de um futuro. Sendo o hoje a semente da qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente;
5. Privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados; abre novos caminhos, vislumbra outros possíveis.

A dificuldade muitas vezes encontradas para levar o lúdico para a sala de aula decorre do fato de que seu exílio foi longo. Desde o início foi repellido, em benefício de tarefas mais racionais, que tivessem maior utilidade social.

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância; permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas; é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escrita no quadro e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar.

Utilizar o jogo implica em ter uma determinada compreensão sobre a constituição do conhecimento, sendo assim, entende-se que o conhecimento não provém da contemplação do sujeito em relação ao objeto, mas sim da interação entre o sujeito e o objeto.

De modo a exemplificar pode-se, de maneira geral, citar a interação mãe-bebê, a mais inicial e significativa, se dá através do lúdico e é dessa forma que podemos alcançar a humanização, desenvolver valores humanos, favorecer o

estabelecimento de vínculos afetivos, o desenvolvimento de atitudes humanas e oferecer subsídio para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Como afirma Marcelino (1990, p. 117), “a criança, enquanto produtora de cultura necessita de espaço para esta criação. Impossibilitada, torna-se consumidora passiva”. Esse espaço deve possibilitar à criança vivenciar o lúdico na relação com as pessoas das quais depende para a satisfação da suas necessidades vitais e afetivas.

Dessa forma, redescobrir o lúdico, entender o seu valor revolucionário, torna-se imperativo quando se deseja preservar os valores humanos no homem. Da mesma forma, através dele é possível resgatar a criatividade, ousando a experimentar o novo, acordar do estado vegetativo, improdutivo, disfuncional do corpo ou da mente e escolher tornar-se homem, resistindo às experiências de vida desumanizantes. A partir dessa ação, haver o acreditar em si, nas ideias próprias e nos sonhos e visões, elementos, entre outros, percebidos como intrínsecos dos homens e da humanidade.

A elaboração e o desenvolvimento de práticas relacionadas com o jogo, a brincadeira, o esporte e as mais variadas manifestações lúdicas podem auxiliar nos caminhos que se apresentam como possibilidades para fomentarem uma leitura crítica do sistema sócio político. Pode auxiliar na promoção de alterações na forma de elaborar e manipular o conhecimento, nas relações de poder estabelecidas no processo educativo e na forma de comunicação e linguagem utilizadas na prática social educativa.

Buscar esses caminhos significa, ao construir práticas, refletir sobre “por que”, “para que”, “o que”, “como”, “com quem”, “para quem”, “sob que condições reais”, “quando”, “onde”. Significa pensar com que bases e concepções essas práticas serão desenvolvidas e refletir, igualmente, sobre categorias básicas como participação, integração, conhecimento, educação, homem, ensino e sociedade. Significa estabelecer critérios para selecionar e tratar o conhecimento nas manifestações, apontando ações pelas quais o sujeito é visto enquanto um ser ativo, que cria e recria, que vive coletivamente, que sofre e exerce influências, um ser que constrói, critica e socializa o conhecimento apropriado.

1.3 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A utilização dos jogos na educação é algo muito discutido. Enquanto para alguns educadores a utilização do lúdico é apenas para descontrair as crianças, fazendo com que as mesmas cheguem calmas em sala de aula para “receberem” os conteúdos; para outros, a ludicidade leva a atitudes de indisciplina; há ainda aqueles que acreditam na ludicidade como um meio que a educação deve buscar para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de forma prazerosa nos educandos.

Com os estudos de Piaget, podemos perceber a importância do jogo para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto o jogo é considerado como uma importante atividade na educação de crianças, uma vez que lhes permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e favorece a aprendizagem de conceitos.

Considerado por Piaget (1975) como atividade em que prevalece a assimilação, o jogo reveste-se de um significado funcional, por meio do qual a realidade é incorporada pela criança e transformada, quer em função de seus hábitos motores (jogo de exercícios), quer em função das exigências de reciprocidade social (jogo de regras). Desprovido deste significado funcional, o jogo ficaria reduzido a uma atividade de descaso ou desgaste de energia. O jogo se encontra circunscrito ao âmbito do próprio funcionamento da inteligência, uma vez que a sua construção depende de assimilação e acomodação.

À medida que a criança joga com regras, exercita suas funções intelectuais de assimilação e também de acomodação de uma dada realidade. Portanto, o jogo de regras no domínio da equilibração é considerado por Piaget como um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento das crianças. Em seus jogos as crianças reproduzem muitas situações vividas em seu cotidiano, que através da imaginação e do “faz-de-conta”, são reelaboradas criativamente.

O jogo de regras possibilita desencadear os mecanismos de equilibração cognitivos, logo, constitui um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, visto que a aprendizagem, segundo Piaget (1975), está subordinada às leis do desenvolvimento. O que

proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem não é o jogo em si, mas a ação de jogar, que depende da compreensão das regras do jogo.

Vygotsky (1989), também atribui relevante papel ao ato de jogar e brincar na constituição do pensamento infantil. Para o autor, a criança, durante a brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Esse processo se faz a partir da linguagem, uma vez que tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento.

Segundo Vygotsky (1989, p. 44), a representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e “novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões”.

Essas ações fundamentais para a atividade criadora do homem. A criança, ao jogar, depara com uma situação-problema gerada pelo jogo e tenta resolvê-la, a fim de alcançar o seu objetivo (ganhar o jogo). Para tanto, cria procedimentos, organiza-se em formas de estratégias e avalia-os em função dos resultados obtidos que podem ser bons ou maus. Nas tentativas de resolver a situação-problema, caso os procedimentos empregados conduzam ao fracasso, o sujeito poderá experimentar conflitos e contradições. Na medida em que avalia os resultados do jogo, busca as razões dos mesmos. A tomada de consciência torna-se inevitável, desencadeando mecanismos de equilíbrio por meio de regulações ativas, as quais implicam escolhas deliberadas. Como efeito da ação, novos e mais eficazes meios são criados a fim de alcançar os objetivos propostos pelo jogo.

Por portar regras, o jogo supõe organização e coordenação que inserem dentro do quadro de natureza lógica. Compreender as regras do jogo e praticá-las com coerência supõe exercício de operação e cooperação.

Operação, porque o sujeito integra os elementos observáveis do jogo num sistema coerente. Para jogar observando as regras, é preciso conservá-las segundo as invariáveis do jogo, estabelecendo relações de encaixe, parte e todo, ordem, antecipações e retrações.

Cooperação, porque sendo o jogo de regras eminentemente social, implica operações interindividuais submetidas às normas de reciprocidade.

A operação constitui a forma de equilíbrio individual, ao passo que a cooperação constitui a forma normal do equilíbrio social. Favorecer situações

educacionais que permitam os jogos é fundamental, porque por meio deles a criança assimila as realidades intelectuais, impedindo que estas permaneçam exteriores à sua própria inteligência. Por ser o jogo a situação lúdica preferida pela criança, é necessário que o educador possa aproveitá-lo ao máximo.

Durante o jogo, o educador pode observar como a criança se expressa, a sua forma de pensar e utilizar todo o seu potencial para tentar resolver os desafios. O professor pode descobrir quais os seus recursos de pensamento, caminhos percorridos, reconhecimento de erros e tentativas para a sua superação, levantamento de hipóteses, estratégias de ataque e defesa, entre outros.

Além disso, quando joga, a criança dá outras informações a serem consideradas, tais como: que tipo de postura adota, como se relaciona com os parceiros, quais reações apresenta e como lida com os materiais. Na postura da criança é possível observar se ela é passiva, preferindo agir de acordo com o que o adulto espera, mesmo que isto a faça perder, ou se reage, mostrando sua força, independente de quem seja o seu adversário.

Jogar é fundamental para o desenvolvimento da criança, por isso é imprescindível que o educador proporcione situações-problema a serem solucionadas pela criança, para que estas situações sejam revistas e analisadas, e a mesma faça uma pausa para pensar sobre o jogo, o que colabora para melhorar o seu desempenho.

Por meio dessas intervenções, a criança vai percebendo, gradativamente, que algumas de suas ações são inadequadas, sendo levada a construir outros esquemas de ações superiores aos anteriormente adotados. Dessa forma, a questão do erro, que é tão difícil de ser trabalhada na escola, pode pelo jogo ser direcionada para análise e busca de um conjunto de ações que podem ou não ser favoráveis à vitória.

Quando a ação é desfavorável, provoca estado de assimilação e posterior acomodação, chamando a atenção do jogador para a mudança de tática nesta situação. Portanto, a má jogada é percebida e há uma tentativa de superação; dessa situação desfavorável gera-se uma compreensão do problema, levando o jogador a escolher melhor a jogada, diminuindo a frequência de erros, sendo capaz de justificar as suas ações. Portanto, a capacidade de jogar possibilita ao indivíduo um espaço para a resolução de problemas que o rodeia. Independente do nível em

que a criança se encontre, jogar contribui para o seu desenvolvimento e favorece a passagem para níveis superiores.

Por isso, podem-se utilizar jogos para tornar os erros observáveis, ou seja, a criança tem a oportunidade de exercitar a identificação de erros e tentar evitar aquele grupo de ações que levam a uma jogada ruim ou à derrota. No contexto dos jogos, é possível oferecer suporte para a criança que pode sentir-se desafiada a jogar novamente, aproveitando as boas jogadas e eliminando aquelas que a afastam da vitória.

A utilização do lúdico na escola é fundamental para promover atividades com jogos, buscando um meio de aprendizagem prazeroso para a criança, ao mesmo tempo em que facilita o trabalho do educador.

Por meio dos jogos pode ser feita facilmente uma investigação do modo de pensar dos alunos, para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades. Ao jogar, a criança constrói o seu conhecimento. E para isto uma das qualidades mais importantes do jogo é a confiança que a criança tem, quanto à própria capacidade de encontrar soluções. Com isso, ela pode chegar a suas próprias conclusões de forma autônoma, de tal modo que o jogo atua como agente transformador do indivíduo, sendo o brincar um aspecto fundamental para se chegar ao desenvolvimento integral do ser humano.

Porém, é necessário compreender o jogo no contexto educativo em justa medida, sem reduzi-lo ao trabalho e sem que o mesmo venha a substituir a realidade. A escola deve apoiar-se no jogo, mas a educação tem que, em certos pontos, se separar do comportamento lúdico, pois uma educação que se limita ao jogo isolado, isola o homem da vida, fazendo o viver num mundo de fantasias.

O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas. Através do lúdico, a criança realiza aprendizagem significativa, favorecendo a sua preparação para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se entregando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar e a conviver como um ser social.

Considera-se importante ressaltar que, o professor deve ter um olhar sensível ao conduzir as atividades lúdicas, pois essas, além de tudo o que já foi exposto, favorece a liberação de desejos do participante e estes revelam muito de sua personalidade durante o jogo.

Acredita-se que o professor precisa ter segurança e clareza dos objetivos ao introduzir o jogo no processo ensino-aprendizagem, pois tanto alunos quanto os pais estão arraigados com as metodologias/didáticas da educação tradicional. No momento do jogo é comum aos professores encontrar questionamentos que colocam em dúvida a legitimidade educacional das atividades lúdicas ou com jogos.

Em suma, o professor deve sustentar a sua prática com a delimitação de objetivos e finalidades a serem atingidas com o processo, até porque o jogo não tem somente a função de recrear e divertir. Ele pode ser um grande aliado da prática pedagógica, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social do homem e a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

1.4 O JOGO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Nota-se um distanciamento entre o saber do professor adquirido durante sua formação inicial e os saberes adquiridos pelas experiências docentes. Em algumas circunstâncias o professor é impelido a buscar alternativas de trabalho diferentes das propostas nos cursos de graduação.

Necessário se faz um redimensionar de suas atitudes. Ele é obrigado a “agir na urgência e decidir na incerteza”, como afirma Perrenoud (1986). Nesse *insight* desesperado há criação de novas possibilidades, outras formas de interagir e o reinventar sua prática pedagógica. Como afirma Tardif (2000), o trabalho destes professores exige uma parcela de improvisação e adaptação a novas e únicas situações novas.

Ainda segundo este pesquisador:

Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se ao aluno dos cursos de formação que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2000, p. 17).

O professor é capaz de conhecer, ensinar, fazer e refazer, mudar de acordo com as situações concretas e desafiadoras, o que sustenta toda essa conduta é o conhecimento teórico advindo da universidade. Tal conhecimento possibilita vislumbrar diversos ângulos no desenvolvimento dos conteúdos (saberes), um olhar diferente sobre o mesmo objeto (enfoque). Sem a fundamentação teórica da formação acadêmica, o professor dificilmente seria capaz de ensinar de novas formas. Diversificar conteúdos, de dividi-lo, desmembrá-lo sem perder a noção de totalidade. Aí está o grande valor acadêmico.

Todavia, só a teoria não basta quando do enfrentamento real, neste o professor cria estratégias próprias devido as particularidades que enfrenta. É primordial atentar para o inter-relacionar dos saberes e fazeres, refletindo sobre atitudes e buscas momentâneas. Em Santos (2001, p. 15) teoria e prática são indissociáveis. A teoria leva ao saber e forma o teórico. A prática leva ao fazer e forma o animador. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática.

Mesmo não possuindo o rigor acadêmico, é valioso que essas buscas, esses fazeres, sejam escritos, confrontados, dialogados com seus pares a fim de que, se constate seu valor aplicativo. E a partir dessa confrontação que mais elementos e novos saberes concretos podem ser incorporados à prática pedagógica.

A compreensão e o uso adequado de atividades lúdicas no ensino podem resultar em interesse, concentração, atividades produtivas, porém, se aplicado de forma não planejada e orientada poderá implicar problemas disciplinares, aborrecimentos e aprendizagem insatisfatória.

O potencial da utilização dos elementos lúdicos pode ser aplicado no contexto da visão negativa que muitos alunos têm da sala de aula (das atividades propostas dentro dela), ao encará-la como um lugar de tédio e sacrifício. Muitas vezes os alunos não encontram motivação alguma para frequentá-la.

Em parte, isso se deve ao fato de que, apesar de haver um discurso da inovação, a prática pedagógica de muitos professores é mantida no tradicionalismo, em que o ensino centrado é no conteúdo e na manutenção do silêncio em sala de aula. Neste espaço o educador porta-se como mero transmissor do conhecimento sistematizado. Enquanto o aluno é visto como um agente passivo, cujas necessidades são desconsideradas.

Em oposição a estes professores, há educadores buscam atender os anseios e expectativas de seus alunos, face às exigências da sociedade, preocupando-se em utilizar recursos pedagógicos variados que estimulem e gerem situações eficazes de aprendizagem. Nesse sentido, a ludicidade pode contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais estimuladora, e com isso poderá ganhar espaço de destaque enquanto recurso pedagógico.

Kishimoto (1993, p. 116) ressalta que:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, àquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica, sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, donde seu caráter intencional (que vimos necessários para garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado [...].

Entretanto, é importante ressaltar que a ludicidade como recurso pedagógico não deverá ser colocada em sala de aula ocasionalmente, nem em quantidades exageradas, apenas para ocupar o tempo, sem estabelecer sua finalidade. Cada atividade lúdica deverá ser estudada, selecionada e conseqüentemente passada por uma cuidadosa e planejada programação para que, ao ser desenvolvida, possa provocar uma aprendizagem significativa e estimulante que possibilite ao aluno o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Também é importante destacar que o gosto pela utilização de atividades lúdicas pelo professor é muito importante, como condição para que o aluno tenha melhor desempenho.

A esse respeito Maluf (2003, p. 31) adverte que “é necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira”. É fundamental o papel do professor como participante ativo das atividades lúdicas, acompanhando e mediando o conhecimento e o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Kishimoto (1993 apud ALMEIDA, 1994), no Brasil, a origem e significado dos jogos tradicionais têm raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento. As origens brasileiras estão na mistura de três raças ou na assimilação progressiva destas: raça vermelha, raça negra e raça branca, na figura dos primeiros portugueses colonizadores, muito embora, fosse bastante rica a cultura lúdica infantil indígena, como já observavam os primeiros navegantes que aqui chegaram. Desse modo a história da formação do povo brasileiro está ligada a existência das brincadeiras, da interação entre os indivíduos por meio dos jogos.

O trabalho com jogos é capaz, segundo Rego (2000, p. 79) de “estimular o intelecto”. A ação de jogar é sempre um desafio, põe a prova o ser humano. No jogo o aluno arrisca e se arrisca, testa seus limites, principalmente os limites emocionais, de acomodação ou rejeição de uma situação e ainda os limites de seu agir diante dos obstáculos: a estagnação ou a superação. Todos os aparatos físicos, psíquicos e emocionais ficam em estado de alerta, a expectativa e ansiedade toma conta do sujeito que age. O indivíduo experimenta situações adversas que o incitam a tomada de atitudes, as decisões devem ser rápidas, perspicazes. Ele arrisca-se, pois expõe não só seu conhecimento, mas também a forma com que lida com suas emoções, a vitória ou a derrota e a causas e consequências desses.

Propor o jogo na sala de aula é também uma forma de conhecer o aluno com quem se convive, sua dificuldade e destreza, não só cognitivas, mas também sociais e emocionais. Há profissionais que trabalham meses e até anos com um mesmo aluno e mal sabem seu nome. O dever profissional – o ensinar, observar, avaliar, sobrepõe-se aos aspectos humanos.

Não se pretende anular a função da escola – a socialização/ produção/ construção do saber científico e sistematizado; mas, o jogo, de forma leve, divertida, desafiadora pode buscar esses saberes e concomitantemente alicerçar o professor no entendimento de seu aluno, suas limitações, o seu trato com o social e com seu próprio eu. Esse entendimento abrirá caminhos para uma aprendizagem mais eficaz.

Como salienta Fernandez “a libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 18).

1.4.1 A Sala de Aula e o Aprender

Ora, o aluno tem prazer em ir para a escola, porém, o prazer pelo aprender que se manifesta na primeira e segunda infância se perde no início da puberdade e adolescência. Inúmeras variáveis contribuem para isso, tais como: o empenho familiar que diminui nesta fase; as condições sócio-econômicas nesta fase mais perceptíveis; o aumento do número de alunos numa mesma turma e por consequência menos tempo do professor para cada um deles, aulas enfadonhas, entre outros.

Não se pretende investigar causas e consequências desses entraves, a finalidade é superá-los, é resgatar o gosto pela aprendizagem.

Embora se saiba que se pode aprender sozinho, por meio de leituras, a interferência do professor, a participação de situações, ou de outro indivíduo que ajude estabelecer um caminho, uma ponte entre o conteúdo e a aprendizagem, abre possibilidades de uma aprendizagem mais rápida e eficiente no âmbito do conhecimento histórico e socialmente construído.

A educação pressupõe socialização. Não existe indivíduo desvinculado do seu meio cultural. O amadurecimento humano ocorre a partir de intervenções do/no espaço de vivência, mas essas intervenções só ocorrem em espaços em que há momentos significativos que possam possibilitar experimentações/ desenvolvimento/ conhecimento, que incite a mudança, à prospecção do ser.

O jogo orientado pelo docente cria situações favoráveis para a aprendizagem, uma vez que pressupõe uma atividade que implica o investigar, intervir, arriscar-se, testar hipóteses e planejar. Momentos dos quais decorrem prazer entre o aluno e o aprender, tornando a aprendizagem sistematizada mais significativa e enriquecedora.

O jogo traz consigo um significado muito abrangente e envolve particularmente aspectos psicológicos e antropológicos, pois é revelador da personalidade do jogador e faz parte da criação cultural de um povo. Souza comenta que:

A prática do jogo revela uma lógica da subjetividade tão necessária para a estruturação da personalidade humana quanto à lógica

formal das estruturas cognitivas. Ele é construtivo, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. Uma ação carregada de simbolismo, que reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações (SOUZA, 2002, p.4).

A utilização do lúdico na escola é fundamental, revelando-se como aliado da prática pedagógica, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social do homem, e a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa tanto para os educandos como para os professores.

1.5 ATIVIDADE LÚDICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O JOGO NO PROCESSO DE ANCORAGEM POR MEIO DE SUBSUNÇORES

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta inicialmente por Ausubel (1963) e mais tarde por Novak (2000), pressupõe aproveitar o que o aluno já sabe, ou seja, seus conhecimentos ou saberes prévios, usando esses conhecimentos como “pontos de ancoragem” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Tais pontos constituem os chamados subsunçores, que funcionam como uma base para novas informações e conceitos se apoiarem possibilitando o estabelecimento das relações entre os conceitos novos com os antigos.

Os conhecimentos previamente apreendidos pelo educando, são denominados por Ausubel de subsunçores (*subsumers*), estes representam um forte influenciador do processo de aprendizagem. Novos dados serão assimilados e armazenados na razão direta da qualidade da estrutura cognitiva prévia do aprendiz.

No entanto, evidenciar o saber prévio do aprendiz nem sempre é simples. São necessárias estratégias de ação que explicitem saberes às vezes escondidos no intelecto. Escondidos no sentido de que, na vivência do aprendiz, se apresentam pouco necessários à sua prática, ou no sentido de terem sido adquiridos de forma arbitrária e literal, numa aprendizagem mecânica, o que nem sempre possibilita uma contextualização com o viver. Esses saberes podem ter origem na experiência educativa, no senso comum ou na educação não formal (Internet, mídia, leituras afins).

Usando os conceitos de **subsunçores e ancoragem**, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) baseiam sua teoria na premissa de que a mente humana possui uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimentos e essa estrutura é continuamente alterada pela incorporação de novos conceitos, proposições e ideias. Cabe ao professor identificar essa base de conhecimentos e partindo daí estabelecer conexões criando oportunidades de novas aprendizagens. Para ser significativa a aprendizagem tem que estabelecer uma interação entre a nova informação e um elemento cognitivo da estrutura mental do aprendiz; não um elemento aleatório, mas sim aquele elemento que dê possibilidades de desenvolvimento e modificações.

Considera-se que uma informação é aprendida de forma significativa, quando se relaciona com outros conceitos, proposições ou ideias dotadas de relevância e inclusão, claras, disponíveis no intelecto do aprendiz e que possam ser suportes para outras aprendizagens que venham, a partir desta, serem aí ancoradas.

O termo aprendiz é usado não se relacionando à arte ou ofício, mas aprendiz é aquele que aprende e, se torna capaz de algo, graças ao estudo, observação, experiência, etc. Entende-se por *aprender* todo tipo de experiência, formal ou informal, de cunho científico ou do senso comum, intencional ou não. (APRENDER, 2001).

Os conhecimentos prévios resultam num "ponto de ancoragem" onde as novas informações poderão encontrar um modo de se integrar àquilo que o educando já conhece. Essa experiência cognitiva, porém, não se influencia apenas unilateralmente. Apesar de a estrutura prévia orientar o modo de assimilação de novos dados, estes também influenciam o conteúdo atributivo do conhecimento já armazenado, resultando numa interação evolutiva entre "novos" e "velhos" saberes.

Pensando nesta hierarquização na construção do novo conceito discute-se a ideia de organização sequencial do conteúdo, a qual se refere à determinação da estrutura da matéria de ensino e seu potencial significativo, de modo a organizá-lo numa sucessão de melhor possibilidade de assimilação. Ausubel argumenta que a existência de ideias-âncora relevantes maximiza as possibilidades da aprendizagem significativa, considerando que tendo um ponto de partida já enraizada na estrutura mental, procurar estabelecer novos e maiores conhecimentos a partir dele se torna mais eficaz.

O princípio da organização seqüencial estabelece que o material de ensino tenha uma seqüência coerente com o nível do aluno. Ideias iniciais e gerais, mas que dêem visão do todo, sejam inicialmente trabalhadas, seguidas de conceituações mais específicas e com grau maior de dificuldade, de retenção, sejam apresentadas posteriormente. Estas, porém não devem ser trabalhadas “soltas”, como únicas. Ao serem trabalhadas devem se estabelecer redes de conhecimentos, que permitam constituir a integralidade conceitual para a formação do todo. Não elementos isolados, com um fim em si mesmo, mas componentes ativos, articulados e articuladores nos diversos pontos do conhecer.

O aperfeiçoamento dos significados conceituais na estrutura cognitiva, gerando mais precisão e especificidades a esses conceitos é o que Ausubel (1968) denomina de diferenciação progressiva. A apreensão de novos conceitos, por meio da aprendizagem significativa, ou a ressignificação daquele que já existe, também resultam em diferenciação progressiva na estrutura cognitiva do aprendiz.

Ao lidar com novas informações as estruturas mentais do ser humano se modificam, ora rejeitando e criticando a informação, incorporando aos seus conhecimentos, gerando curiosidades e dúvidas. A diferenciação vai ocorrendo à medida que uma nova informação, inicialmente trabalhada em linhas mestras vai sendo esmiuçada, desmembrada, não no sentido de direcionar o conteúdo, mas ao contrário, estabelecendo nós, formando uma rede de informações.

A reconciliação integrativa acontece quando, em novas aprendizagens, os conceitos já existentes buscam associações entre si, interligando-se de forma expansiva e sintética. Na reconciliação os conceitos pré-existentes se juntam aos novos conceitos e proposições. Nesse juntar os conceitos se expandem de modo a que possam receber novas informações. Tais conceitos expandidos são novos subsunçores flexíveis e receptores de novas informações, de tal forma que haja uma reorganização conceitual na estrutura cognitiva do aluno adquirindo então, novos significados.

A reconciliação integrativa assim é sintética quando dessa nova organização dos subsunçores, estes já não são mais os mesmos, se expandiram ao receber novas informações e as sintetizaram ao pré-existente, consolidando um novo subsunçor. No ato de ensinar a reconciliação é o princípio pelo qual se devem explorar diferenças, igualdades, discrepâncias reais ou menos reais entre os

conceitos, apontando o conhecimento em diversas vertentes. Existe integração quando os novos conceitos são incorporados à estrutura cognitiva e a reconciliação se dá quando os significados das semelhanças e/ou diferenças entre os conceitos são igualmente incorporados à estrutura cognitiva.

A consolidação está relacionada à aplicação de um programa de ensino que priorize a associação dos conceitos da matéria com os subsunçores do aprendiz, de forma a criar uma aprendizagem significativa e, possibilitar uma gama de opções de associação de conceitos de modo a levar a uma consolidação do aprendizado.

Ausubel insiste na consolidação ou mestria das atividades prévias antes de iniciar um novo material, ressalta que este material novo não deve ser apresentado antes que a etapa anterior esteja completamente dominada.

As pessoas têm consciência, cada vez mais, que aquilo que elas falam nem sempre chega ao seu interlocutor com os mesmos conceitos ou ideias que se quis expressar. Essa consciência também está no professor. Assim, sua fala cheia de conteúdos e pertinência chega e é decifrada pelo educando de forma diferente do que se preverá.

Desabafos como, “parece que eu falo grego! Ninguém me escuta! Não entendem o que eu quero explicar!”, são comuns em reuniões ou na sala de professores. Ora, a comunicação pode não ter se estabelecido justamente porque a mensagem não tinha valor ao aprendiz, estava fora de seu alcance, por ser muito complexa, simplista ou apenas inútil.

O discurso docente, talvez, não motive o educando por este não vislumbrar nele algum significado que o faça avançar em seus conhecimentos. Para Ausubel (1968) a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas mentais do educando e, adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Os subsunçores – as estruturas cognitivas que pertencem ao indivíduo e que podem estabelecer conexão com outros conhecimentos. Estes formam pontos de ancoragem, ou seja, bases de ligação entre o que se sabe e não sabe; são para o professor referências em que, partindo do que o educando domina, lhe possibilita desenvolver novos conceitos, estabelecendo uma rede de significados em que, um se interliga, se relaciona ao outro. Significados que não serão esquecidos logo após a avaliação, pois se engendram um no outro e mesmo que,

depois de algum tempo esquecido nas estruturas mentais, estão aí presentes, mesmo que inconscientemente, fornecendo bases para outras aprendizagens.

Portanto tão imprescindível quanto o conhecimento científico detido pelo professor, é o saber fazer que ele produz. É necessário viver esse saber, respirar esse saber. Sua fala, propostas e desafios devem ser repletos do gosto do saber, tem que existir sentido. Poucos será resultante dos discursos carregados de cientificidade e carentes de vida e vivências, há de se respirar o que se fala. O corpo fala, ninguém presta atenção numa estátua, num ser automatizado. Buscar associações, estabelecer redes, pinçar o que já é conhecido e usar como ponte entre o que é e o que está por vir a ser.

Para Ausubel (1963) o elemento influenciador da aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, dessa forma tendo o conhecimento deste saber o planejamento e o ensino estará mais de acordo com a realidade do aluno. Sendo assim segundo este autor a estrutura cognitiva pode ser estimulada substantivamente a partir de métodos de integração e unificação de conceitos, usando a formação sequenciada dos subsunçores.

Mas, para que a aprendizagem significativa aconteça é preciso entender o processo de aquisição do conhecimento. Em vez de comportamento em um sentido externo e observável é preciso reconhecer a importância dos processos mentais nesse desenvolvimento.

Uma maneira adequada de ampliar/modificar as estruturas do educando consiste em provocar divergências ou conflitos cognitivos que representem desafios, a partir dos quais o aluno estabeleça equilíbrio e os supere. Para isso, é necessário que a aprendizagem não seja demasiadamente simples, mas instigadora, suscitando a participação ativa do aprendiz, de forma que os conhecimentos não sejam uma cópia do que foi formulado pelo professor, ou pelos livros, mas uma reformulação alicerçada pelos seus saberes anteriores.

Para aprender significativamente, o indivíduo deve relacionar um novo conhecimento a proposições e conceitos relevantes em sua estrutura cognitiva, isto é, que já existam com certo grau de clareza, estabilidade e diferenciação. Evidentemente o professor e os materiais instrucionais, como mediadores da aprendizagem, precisam estar articulados com a natureza deste empreendimento educacional.

Por outro lado, aprendizagem significativa não é sinônima de aprendizagem correta. É a interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio que caracteriza a aprendizagem significativa, não o fato de que tais significados sejam corretos do ponto de vista científico.

Assim, é lícito considerar os esquemas explicativos que possibilitam as pessoas a fazer previsões e mesmo explicar diversos fenômenos do seu dia-a-dia parte de um processo de construção cognitiva amparado em aprendizagens significativas. A interpretação das concepções alternativas às científicas dos estudantes, em particular, como resultado de aprendizagens significativas explica a resistência dessas concepções à mudança conceitual.

Naturalmente, espera-se que o aprendiz passe, progressivamente, a utilizar com mais desenvoltura as teorias científicas, que tem maior poder explicativo do que a teoria alternativa. Quer dizer, em um determinado subsunçor convivem significados alternativos e científicos. No começo pode haver apenas significados alternativos, os quais permitem, através da aprendizagem significativa, a aquisição (inicialmente um pouco mecânica) dos significados científicos. O resultado disso é que o subsunçor fica mais rico em termos de significados, mas a evolução conceitual implica que o aprendiz passe a usar os significados científicos, mesmo que a teoria alternativa que ele trouxe para a aula não se apague, mas ele pode não usá-la.

Ausubel propõe assim o trabalho com as estruturas mentais do aprendiz, num processo de expansão, assimilação e sintetização. Ele não desqualifica o aprender mecânico e imediato, pressupõe ser este necessário nos primeiros anos de vivência como um instrumento de informação e socialização

A teoria da aprendizagem significativa se faz importante ao trazer elementos outros que vão contra a lógica de ensino-aprendizagem que se tinha até então.

Até alguns anos atrás se tinha em mente que para ensinar devia-se conhecer profundamente um ou outro método de ensino e aprendizagem e que este encerrava em suas concepções todas as respostas, todos os mecanismos. A estes modismos, seguiam-se várias tendências. Os professores atuantes em sala de aula eram treinados e entravam em contato com filosofias e encaminhamentos pedagógicos de um novo método de ensino e aprendizagem, método este que, em alguns casos, eram produzidos em outra realidade espaço-temporal. Tal treinamento não levava em conta as especificidades locais e a clientela atendida pela escola.

Havia uma tentativa de uniformização, pressupondo que indivíduos são capazes de aprender todos (ou a maioria) da mesma forma e no mesmo tempo.

Outro agravante é que, não se punha em análise as diferenças na formação profissional dos professores, bem como a sua experiência em sala de aula. Considerando o Brasil um país continental, essas diferenças eram e ainda são díspares: se têm professores com maiores períodos de formação e, até mesmo pela inacessibilidade de condições, se têm professores com menores períodos de formação. Ao tratar da qualificação profissional, esperava-se dos professores que tivessem todos os mesmos encaminhamentos e obtivessem os mesmos resultados, independentemente desta faceta, não uniforme na realidade de sua formação.

Assim, buscar métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que procurem estar de acordo com a realidade local e com o perfil do educando com o qual se atua é uma proposta fundamentada nas bases de teóricos como da Aprendizagem significativa, mas, também, fundamentada nas experiências prévias da comunidade escolar.

Atualmente estudam-se práticas educativas e não apenas este ou aquele método em si mesmo. Assim o professor se apresenta como o profissional que detém a teoria, mas também a práxis educativa. Ele vivencia diariamente erros e acertos e, quando pensa sobre eles, analisando-os, comparando-os, incorporando-os ou rejeitando-os em sua prática, busca diferenciadas formas de ensinar e envolver o aluno no processo educativo. Nessa visão dos processos pedagógicos, o jogo desponta como uma possibilidade enriquecedora para trazer conteúdos e, também como uma forma de ensinar e aprender com alegria.

1.6 A FUNDAMENTAÇÃO DO JOGO ELABORADO

1.6.1 UÁ[} c^gã[Á[] &^ã çÁ[Á[* [Á

O conteúdo adotado para a elaboração do jogo foi a temática de espaço geográfico, entendido como espaço produzido e apropriado pela sociedade, composto pela inter-relação entre sistemas de objetos – naturais, culturais e técnicos

– e sistemas de ações – relações sociais, culturais, políticas e econômicas. A escolha do tema foi baseada nas DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (LEFEBVRE 1974, SANTOS, 1996b apud PARANÁ, 2006, p. 23).

Dentro da temática abordada foi considerada a dimensão do Paraná pela preocupação que se tem em fornecer aos alunos uma maior aproximação e conhecimento com/do o estado onde residem. Para isso o jogo denominado “Paraná em Questão” foi arquitetado com especificações que fossem significativas aos alunos e também com informações históricas e geográficas que lhes possibilitassem o estabelecimento de relações com edificações e fatos inseridos neste contexto.

Além dos pressupostos dos jogos de regras delineados por Piaget, o jogo “Paraná em Questão” foi fundamentado nas DCEs do Paraná da disciplina de geografia que a promovem como uma ciência que espacializa fatos, dinâmicas e processos geográficos, bem como explica as localizações relacionais dos eventos em estudo, próprias da análise geográfica da realidade. Tal análise da realidade inicia-se por indagações, tais como:

- Onde?
- Como é este lugar?
- Por que este lugar é assim?
- Por que aqui e não em outro lugar?
- Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico?
- Qual o significado deste ordenamento espacial?
- Quais as conseqüências deste ordenamento espacial?
- Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros? (PARANÁ, 2006, p. 45).

As categorias: lugar, paisagem, região são abrangentes conceitos da ciência geográfica e a partir desses se buscou estabelecer pontos de ancoragem na estrutura cognitiva do aluno. Por sua abrangência, são mais inclusivas, o que facilita processo de ancoragem, pressuposto da Teoria da Aprendizagem Significativa. O jogo foi elaborado a partir de categorias geográficas que envolvem três noções a saber: a Pessoa, o Lugar e o Elemento.

Dentro da noção de **Pessoa** é considerada qualquer ser humano vivo ou morto que tiveram ou tem notoriedade no cenário paranaense. Personagens que emprestam seus nomes a ruas, praças, escolas, edificações públicas e na

maioria dos casos, pelo passar do tempo, pelo não interesse histórico, social, cultural e político, são desconhecidas. Não só suas identidades são desconhecidas, mas também seus feitos e relevância na história como um todo.

Dentre as pessoas selecionadas para serem mencionadas no jogo foram: Emiliano Pernetá, Paulo Leminski, José Richa, o tropeiro, Domingos Pellegrini, Roberto Requião, Álvaro Dias e Potty Lazarotto. Constam também nesta categoria pessoas que se destacam na mídia atual por seus feitos nos esportes, na televisão, na música, nas passarelas da moda, tais como: Rogério Ceni, Celso Portioli, Teodoro & Sampaio, Marjorie Estiano, Maria Fernanda Cândido, Gilberto Godoy Filho - Giba, Vanderlei Cordeiro de Lima, Chitãozinho e Xororó, Raul Boesel, Carlos Roberto Massa – Ratinho. Seus nomes foram lembrados não só porque são atuais, o objetivo maior em selecionar esses nomes foi fazer o aluno entender que o momento de sucesso e status em que vivem ou viveram é resultado de uma longa jornada de trabalho e dedicação, de lutas, quedas, tropeços, pequenas vitórias que somadas se tornaram realidade (QUADRO 1).

Pessoas do cotidiano, que construíram suas trajetórias, não as encontraram prontas, deram um passo de cada vez. Eram determinados em suas metas. O valor de este conhecer se justifica considerando que a maioria dos alunos não tem grandes vantagens financeiras que os possibilite ascender futuramente, social e profissionalmente. É salutar compreender que são capazes de fazer reais seus sonhos, muito depende deles e da não aceitação conformista e passiva da realidade. É possível ser mais e que cada pessoa é autor da própria história.

EMILIANO PERNETA

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. Completei o ginásio no Instituto Paranaense em Curitiba.
2. Sou escritor e poeta.
3. Minha formatura foi em 15 de novembro de 1889.
4. Meu 2º nome herdei do jeito típico de meu pai andar.
5. Volte 3 espaços.
6. Nasci em um sítio em Pinhais, em 1866.
7. Na juventude fui muito extravagante, audacioso e conquistador.
8. Estudei direito em SP.
9. Escolha um participante para avançar 3 espaços.
10. Morri em Curitiba em 1921.
11. Defendi a República, sem saber que ela já havia sido proclamada horas antes.
12. "Damas, Dor, Hércules, Setembro" estão entre as minhas obras.
13. Participei de várias entidades cívicas e intelectuais.
14. Minhas obras foram publicadas em 1946.
15. Empresto meu nome a uma vila, colégio, rua e praça.

Quadro 1–Cartelas dentro da categoria PESSOA

TEODORO & SAMPAIO

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. O bom humor é nossa marca registrada.
 2. Em "Desafio do roqueiro" trocamos repentes com um metalheiro.
 3. Em 2003 fizemos uma turnê pelos EUA.
 4. Aldair Teodoro da Silva e Alcino Alves de Freitas, nosso nomes.
 5. Nossa grande saudade: Airton Senna.
 6. "Raimunda", "Mulher chorona", "Se a casa cair", são alguns de nossos sucessos.
 7. Passe a vez.
 8. Santo Antonio da Platina e São Sebastião da Amoreira, nossas cidades natais.
 9. Fazemos sucessos até entre os jovens sertanejos.
 10. Somos uma dupla sertaneja lembrada e tocada no BR e no exterior.
 11. Em 1980 inicia-se a dupla de cantores.
 12. Um palpite a qualquer hora.
 13. Temos mais de 23 anos de carreira.
 14. Nas manhãs de domingo, fazemos um programa de TV.
- Nossa música predileta: "paixão Proibida".

VANDERLEI CORDEIRO DE LIMA

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. 1.Trabalhei como bóia fria.
2. Venci a maratona de Hamburgo na Alemanha.
3. Nasci em Cruzeiro do Oeste em 1969.
4. Sou um atleta maratonista.
5. Volte 4 espaços.
6. Corria descalço por entre as lavouras.
7. Durante um prova olímpica, fui impedido de correr por um espectador.
8. Meu clube atual: Equipe Pão de Açúcar – SP.
9. Fui campeão da Maratona Internacional de São Paulo em 2003.
10. Um cidadão irlandês me salvou.
11. Em Atenas 2004, consegui a medalha de bronze.
12. Recebi a medalha Barão de Coubertin , por meu espírito esportivo.
13. Sou bicampeão dos Jogos Panamericano de Winnipeg e Santo Domingo.
14. Passe a vez.
15. Tenho status de celebridade mundial.

CHITÃOZINHO E XORORÓ

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. Somos naturais de Astorga.
 2. Volte 5 espaços.
 3. Começamos cantando praticamente de graça em circos.
 4. O Bradesco Visa é nosso parceiro na ajuda a crianças carentes.
 5. Nossos nomes de batismo: José Lima Sobrinho e Durval Lima.
 6. "Irmãos Lima" foi nosso 1º nome artístico.
 7. Nosso pai Marinho, e nossa mãe Araci nos ensinaram a cantar.
 8. Em 1992, criamos uma Fundação de Amparo à Criança.
 9. Abrimos as portas das rádios FM para a música sertaneja.
 10. Apresentamos programas na rede SBT, Rede Globo e Rede Record.
 11. Nosso 1º sucesso aconteceu em 1982.
 12. Nascemos só pra cantar.
 13. Escolha um participante para voltar 5 espaços.
 14. Vendemos mais de 1,5 milhão de cópias com a música "Fio de Cabelo".
- Usamos nome de pássaros no meio artístico.

Continuação Quadro 1 - Cartelas dentro da categoria PESSOA

JOSÉ RICHÁ

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. Fui governador do PR entre 1983 e 1986.
2. Promovi as primeiras eleições diretas para diretor das escolas estaduais.
3. Um palpite a qualquer hora.
4. Morri em 2003 de infecção pulmonar.
5. Fui prefeito de Londrina.
6. Possibilitei a construção do Estádio do Café em Londrina.
7. Sou formado em odontologia pela UFPR.
8. Meu filho, Beto Richa, segue meus passos.
9. Sou casado com a senhora Arlete Richa.
10. Lutei ao lado de Tancredo Neves no Movimento das Diretas Já.
11. Estudei em Jacarezinho, onde cursei o secundário.
12. A Usina de Salto Caxias, a BR 476 e o aeroporto de Londrina têm o meu nome.
13. Avance 4 espaços.
14. Nasci no estado do RJ em 1934.
15. Fui senador e deputado federal por dois mandatos.

CARLOS ROBERTO MASSA - RATINHO

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. Volte 3 espaços.
2. Nasci em Águas de Lindóia – SP, em 1956.
3. Na infância fui muito peralta.
4. Aos 2 anos de idade fui morar em Jandaia do Sul.
5. Desde muito jovem comecei a trabalhar para ajudar minha família.
6. Meu nome Carlos Roberto Massa.
7. Fui 2 vezes vereador em Jandaia do Sul e deputado federal por Curitiba.
8. Sou fã de Mazzaropi.
9. Sou radialista e apresentador de TV.
10. Na infância era franzino e rápido, por isso tenho esse apelido.
11. Tenho um temperamento polêmico e explosivo.
12. Um palpite a qualquer hora.
13. Fiz teatro amador pelo interior do estado e ganhei diversos prêmios.
14. Em 1997 estreei na Rede Record e 1998 na Rede SBT.
15. Tenho carisma e muito bom humor.

RAUL BOESEL

Diga aos outros participantes que sou uma PESSOA

1. Sou curitibano – 04 de dezembro de 1957.
2. Fui bicampeão paranaense de equitação.
3. Um palpite a qualquer hora.
4. Antes do 17 anos fui campeão curitibano do kart.
5. Morei em diversos países: Inglaterra, França, EUA, Portugal.
6. Venci as 24 horas de Daytona em 1988.
7. Nos EUA participei de várias corridas de barcos.
8. Em 2002 venci a Mil Milhas Brasileiras.
9. Sou o brasileiro que mais participou das 500 milhas de Indianápolis.
10. Volte 3 espaços.
11. Minha família: Vera Lucia, Raul Jr. E Gabriela.
12. Em 1982 estreei na fórmula 1 pela MARCH.
13. Atualmente disputo o Campeonato Brasileiro de Stock Car.
14. Fiz várias campanhas publicitárias.
15. Um autódromo paranaense leva meu nome.

Continuação Quadro 1- Cartelas dentro da categoria PESSOA

O Lugar envolve qualquer criação da natureza e lugares construídos pelo homem que se constituem em referências geográficas.

Com o intuito de levar os alunos a querer conhecer e por consequência valorizar locais do Paraná foi selecionado alguns deles não só por sua condição estética ou grandiosidade, mas também porque eles são representações do espaço paranaense.

Muitos são conhecidos nacional e internacionalmente, porém na realidade do alunado uma minoria os conhece. Procura-se suscitar a curiosidade, enaltecer belezas e configurações que estão um pouco ao alcance deles, sem, contudo minimizar outros locais do território brasileiro, não é essa a intenção.

Daqueles originalmente naturais: Ilha do Mel, Canyon Guartelá, Pico Paraná, Mata dos Godoy, Primeiro, Segundo e Terceiro Planaltos, Vila Velha, Cataratas do Iguaçu. Dos locais construídos pelo homem: Usina de Salto Segredo, Teatro Guairá, Museu Oscar Niemeyer – Olho, Estrada da Graciosa. Das cidades: Maringá, Londrina, Paranaguá, Foz do Iguaçu, Guaratuba, Curitiba, Antonina, Morretes, Lapa. Do bairro: Santa Felicidade (QUADRO 2).

PRIMEIRO PLANALTO – PLANALTO DE CURITIBA

Diga aos outros participantes que sou um LUGAR

1. Sou o primeiro de minha classificação.
2. Abrigo a capital paranaense.
3. Sou também chamado de cristalino.
4. Sou o mais estreito entre os meus.
5. Possuo várias áreas de preservação ambiental.
6. Me estendo no norte- sul do PR.
7. Minha extensão é de 75 km.
8. Estou próximo ao Oceano Atlântico.
9. Abrigo muitas cavernas e lugares históricos.
10. Pertença ao relevo paranaense.
11. Sou muito importante economicamente.
12. Passe a vez.
13. Estou a aproximadamente 900m de altitude.
14. Fui o 1º a ser povoado.
15. Escolha um participante para voltar 4 espaços.

Quadro 2 – Cartelas dentro da categoria LUGAR 46

SEGUNDO PLANALTO – PLANALTO DE PONTA GROSSA

Diga aos outros participantes sou um LUGAR.

1. Abrigo várias serras: São Luiz, Furnas, Purunã, etc.
2. Escolha um participante para avançar 2 espaços.
3. Possuo um grande monumento ao Tropeiro.
- 4 Avance 5 espaços.
5. Abrigo a nascente do rio Ivaí.
6. Sou também chamado de Campos Gerais.
7. Tenho produção de erva mate.
8. Tenho jazidas de carvão mineral e xisto betuminoso.
9. Minha forma é de uma gigantesca meia lua.
10. Sou uma forma de relevo.
11. Sou alto.
12. Meus terrenos são do período paleozóico.
13. A cidade de Ponta Grossa me pertence.
14. Tenho grande desenvolvimento agropecuário.
15. Abrigo vários pontos turísticos.

TERCEIRO PLANALTO – PLANALTO DE GUARAPUAVA

Diga aos outros participantes que sou um LUGAR

1. Os rios Tibagi, Piquiri e Iguaçu me dividem.
2. Sou uma forma de relevo.
3. Sou o terceiro entre os meus.
4. Sou uma região de grandes derrames de lavas vulcânicas.
5. Avance 2 espaços.
6. Sou também chamado de basáltico.
7. Tenho grande variação térmica entre o norte e o sul.
8. A cidade de Guarapuava me empresta seu nome.
9. Possuo os solos mais férteis do Estado.
10. Integro o Planalto Meridional.
11. Conto com importantes centros urbanos.
12. Ocupo toda a metade ocidental do estado.
13. Tenho várias hidrelétricas.
14. Por mim correm águas do rio Paraná.
15. Um palpite a qualquer hora.

VILA VELHA

Diga aos outros participantes que sou um LUGAR

1. Possuo uma área de 3.122 hectares.
2. Possuo alturas de até 20 metros.
3. Minha formação lembra uma cidade medieval.
4. É necessário muito fôlego para me conhecer.
5. Sou resultado de chuvas e ventos.
6. Tenho forma de esfinge, camelos, torres e castelos.
7. Minha cor lembra o solo de marte.
8. Avance 2 espaços.
9. Estou localizada do 2º Planalto.
10. Um palpite a qualquer hora.
11. Sou uma grande rocha arenítica.
12. Sou vulnerável.
13. Tenho mais de 350 milhões de anos.
14. A Lei 2.192 de 12/01/1953 me defendeu.
15. Os ufólogos me admiram.

Continuação Quadro 2 – Cartelas dentro da categoria LUGAR

ESTRADA DA GRACIOSA

Diga aos outros participantes que sou um LUGAR.

1. Escolha um participante para avançar 4 espaços.
2. Sou ótima para uma viagem sossegada.
3. Fui abandonada por mais de 200 anos.
4. Engenheiros europeus desistiram de mim.
5. Meus caminhos são traiçoeiros.
6. Fui iniciada no governo de Zacarias de Góes e Vasconcelos.
7. Somente mulas treinadas resistiam à mim.
8. Sou cheia de graça
9. Meus caminhos eram usados por índios Carijós.
10. Avance 4 espaços.
11. A 1ª etapa de minha construção foi entre 1646 e 1653.
12. Estou numa área de preservação ambiental.
13. Misturo história e beleza.
14. Fui inaugurada oficialmente em 1873.
15. Servi de caminho para os jesuítas e mineradores.

GUARATUBA

Diga aos outros participantes que sou um LUGAR.

1. Meu aniversário é 29 de abril.
2. Sou a mais famosa do PR.
3. Areia e sal são meus companheiros.
4. Não gosto de gente suja.
5. Meu padroeiro é São Luiz.
6. Sou o lugar mais chuvoso do PR.
7. O Cristo me protege.
8. Férias são o meu maior negócio.
9. Empresto meu nome a um refrigerante.
10. A pesca é um dos meus recursos.
11. Gosto muito de bromélias.
12. Em 1765, 200 casais foram escolhidos para me povoar.
13. Escolha um participante para avançar 2 espaços.
14. Fui elevada a categoria de município em 1947.
15. Passe a vez.

Continuação Quadro 2 – Cartelas dentro da categoria LUGAR

A noção de **Elemento** (ELEMENTO, 2001) é entendida aqui como cada parte de um todo; ambiente; meio. Com o objetivo de fazer conhecer dados, informações, aspectos climáticos, aspectos culturais, produtos agrícolas e minerais que caracterizam e projetam o Estado no cenário brasileiro e mundial. São os elementos da paisagem paranaense tais como formações vegetais, rios, produtos da agricultura e extrativismo, solos, animais e também costumes locais. Exemplos deles são: geada, gralha azul, taça, brasão de armas, terra roxa, fandango, erva mate, barreado, guerra do Contestado, milho, mata de araucárias, Itaipu, rio Tibagi, rio Paraná, carvão mineral, talco, rio Ivaí, mata Atlântica, Serra do Mar, Caminho do Viamão, trigo, pinhão, Ponte da Amizade (QUADRO 3).

ITAIPU

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Estou entre as maravilhas do mundo moderno.
2. Já recebi muitos prêmios.
3. Dou uma força para muita gente.
4. Tenho praias, museus e parques ecológicos.
5. Faço parte do Guinnes Book.
6. Fiquei totalmente pronta em maio de 2007.
7. Tenho muita responsabilidade social.
8. Minha construção causou grande impacto ambiental.
9. Tudo em mim é grande.
10. Minha construção iniciou durante o regime militar.
11. Meu nome significa pedra que canta.
12. Por enquanto, sou a maior do mundo.
13. Em 5 de maio de 1984 comecei a trabalhar.
14. Volte 5 espaços.
15. Minha história começou na década de 60.

MATA ATLÂNTICA

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Tenho aproximadamente 2.500 hectares.
2. Tenho mais de 80 milhões de anos.
3. Sou protegida pela Constituição Federal e Estadual.
4. Minha existência se deve a uma elevada umidade atmosférica.
5. ONGs me protegem.
6. Tenho nome de Oceano.
7. Tenho muitas orquídeas e bromélias.
8. Tenho muitas bananeiras.
9. Abrigo mais de 2.500 espécies vegetais.
10. Sou um Patrimônio Mundial da Humanidade, desde 1999.
11. Já ocupei 12% do território nacional.
12. Estou entre os 6 biomas brasileiros.
13. Avance 3 espaços.
14. Abrigo muitos animais.
15. Uma de minhas palmeiras é a Euterpes edulis- árvore do palmito.

SERRA DO MAR

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Sou ma Reserva da Biosfera.
2. Estou situada entre o ES e o sul de SC.
3. Fui reconhecida em 1991 pela UNESCO.
4. Avance 3 espaços.
5. Sou coberta por da Mata Atlântica.
6. O Ecoturismo é meu forte.
7. .Pra chegar até a praia você tem de passar por minhas curvas
8. Tenho diversos nomes regionais.
9. Divido o 1º Planalto e a Planície Costeira.
10. Meu embasamento data de 4,5 milhões de anos.
11. Sou fria e úmida.
12. Sou uma forma de relevo.
13. Possuo 72% das espécies vegetais do Paraná.
14. Possuo muitos xaxins e samambaias.
15. Um palpite a qualquer hora.

Quadro 3 – Cartelas dentro da Categoria ELEMENTO.

TALCO

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO

1. Meus municípios produtores: Ponta Grossa e Castro.
2. Minhas propriedades de limpeza e desodorização são conhecidas há séculos.
3. Sou um mineral não metálico.
4. Volte 4 espaços.
5. Chego a render 3,2 milhões de dólares/ano ao PR.
6. No PR a maior produção nacional.
7. Bebês e vovós muito me apreciam.
8. A extração paranaense é de 160 mil/toneladas/ano.
9. Para vestir calça apertada Ivete Sangalo precisou de mim.
10. Tenho várias cores: branco, creme, róseo, entre outras.
11. Minha rocha mãe/ matriz é conhecida como pedra sabão.
12. Tenho várias aplicações: cerâmicas, cosméticos, tintas, inseticidas, têxtil.
13. Um palpite a qualquer hora.
14. As reservas paranaense são estimadas em 12 milhões de toneladas.
15. Sou um mineral de baixa dureza e sedosidade.

RIO PARANA

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Tenho mais de 4.300 km de extensão.
2. Sou comparável ao Mississipi e ao Ganges.
3. O diabo bebe minhas águas.
4. Meu nome é de origem Tupi.
5. Ao meu redor a maior densidade demográfica do país.
6. Estou em 2º lugar na América Latina.
7. Passe a vez.
8. Pescaria e lazer são meus passatempos.
9. A Polícia Federal está de olho em mim.
10. Minha abrangência é de 10% do território nacional.
11. Dou uma força para muita gente.
12. Escolha um participante para voltar 2 espaços.
13. Volte 3 espaços.
14. Possuo uma hidrovia.
15. Tenho nome de Estado.

PINHÃO

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. A galha azul me admira muito.
2. Sou tema de músicas folclóricas paranaenses.
3. Tenho formato de cunha.
4. Sou comum nas regiões sul e lestes do Estado.
5. Volte 5 espaços.
6. Minha mãe é famosa.
7. Escolha um participante para avançar 3 espaços.
8. O nome de Curitiba se relaciona a minha existência.
9. Posso estar em sopas ou farofas.
10. Para me alcançar é necessário muita habilidade.
11. Sou um símbolo do PR.
12. Gosto de festas juninas.
13. Posso ser cozido ou assado.
14. Sou difícil de abrir.
15. Sou uma comida típica do inverno.

Continuação Quadro 3 – Cartelas dentro da Categoria ELEMENTO.

CAMINHO DO VIAMÃO

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Fui a grande estrada boiadeira do Brasil colônia.
2. Liguei a zonas produtoras do RS até o comércio em SP.
3. Os tropeiros muito me utilizavam.
4. Escolha um participante para voltar 2 espaços.
5. Mais de 300 pontes foram construídas em meu trajeto.
6. Tenho mais de 1.700 km.
7. Fui responsável pelo surgimento de inúmeras cidades.
8. No século XVIII cerca de 100 mil muares passavam por mim anualmente.
9. Propicieei o fortalecimento e a integração de nossas mais longínquas fronteiras.
10. Atualmente estou na mira do Ecoturismo.
11. Sou também chamada de Estrada Real.
12. Meu trajeto: Viamão – RS até Sorocaba – SP.
13. Escolha um participante para avançar 4 espaços.
14. Atualmente sou um roteiro para o turismo eqüestre.
15. Não tenho dedos, mas tenho mão.

TRIGO

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO

1. Tenho origem na Mesopotâmia.
2. Sou uma gramínea cultivada no mundo inteiro.
3. Meu nome científico: Triticum spp.
4. Escolha um jogador para avançar 4 espaços.
5. Sou um alimento básico para toda a humanidade.
6. Sou usado na fabricação de cerveja.
7. Posso ser cultivado como forragem para os animais.
8. Em exagero faço engordar.
9. Sou muito amado por padeiros.
10. O PR colabora com 50% da produção brasileira.
11. Escolha um participante para voltar 3 espaços.
12. Estou na bíblia.
13. No PR sou a principal cultura de inverno.
14. A China é meu grande produtor mundial.
15. Há cerca de 8.000 anos, meu ancestral se originou de um processo de mutação

CARVÃO MINERAL

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO

1. No BR minha idade geológica está entre 230 e 280 milhões de ano.
2. Sou encontrado em formações sedimentares da era paleozóica.
3. Avance 3 espaços.
4. Sou um dos vilões do aquecimento global e do efeito estufa.
5. Promovo o desenvolvimento da economia mundial.
6. Escolha um participante para avançar 3 espaços.
7. Tenho cor preta ou marrom
8. Um dia vou acabar.
9. Meu primo é vegetal.
10. No PR minha reserva é de 179 milhões de toneladas.
11. O homo sapiens me descobriu.
12. Sou composto por átomos de carbono e magnésio.
13. Sou matéria prima da termoelétrica de Figueira.
14. Na década de 50 substituí o óleo diesel e a eletricidade no transporte ferroviário.
15. Sou “ligado” num churrasco.

Continuação Quadro 3 – Cartelas dentro da Categoria ELEMENTO.

PONTE DA AMIZADE

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Sou um símbolo de amizade.
2. Fui entregue ao povo em 26 de março de 1965.
3. Minha localização foi estudada por 20 anos.
4. Volte 3 espaços.
5. Estou perto da Foz de um grande rio.
6. Faço circular milhares de dólares.
7. Tenho 552 m de comprimento.
8. Fui construída na mesma época do Palácio da Alvorada.
9. Sou motivo de muitas intrigas.
10. Sou multirracial.
11. Riqueza e pobreza passam por mim.
12. Sou um fator importante para investimentos e negócios.
13. Tenho nome de um ditador.
14. Passe a vez
15. Os presidentes Castelo Branco e Alfredo Stroessner me inauguraram.

MATA DE ARAUCÁRIAS – *Araucária angustifolia*

Diga aos outros participantes que sou um ELEMENTO.

1. Antigamente cobria boa parte do PR, RS e algumas partes de SP e MG.
2. Escolha um participante para voltar 2 espaços.
3. Meus cones são lindos enfeites natalinos.
4. Gosto de locais frios e úmidos.
5. Adapto-me a vários tipos de solos.
6. Os planaltos constituem meu habitat por excelência.
7. Sou o maior símbolo do PR.
8. Posso chegar a 25 m de altura.
9. Hoje possuo apenas 1,2% de minha área original.
10. Cientificamente sou classificada como Ombrófila Mista.
11. A gralha azul é minha amiga.
12. Escolha um jogador para avançar 4 espaços.
13. Tenho muitas variedades.
14. Minhas sementes são deliciosas.
15. O IBAMA proíbe meu corte.

Continuação Quadro 3 – Cartelas dentro da Categoria ELEMENTO.

Faz-se uma discussão nas seções seguintes das três categorias estruturantes da discussão proposta a partir do jogo, sendo elas o conceito de Lugar, Paisagem e Região.

1.6.1.1 Categoria |lugar

O conceito de lugar tem sido alterado ao longo do tempo, conforme o campo de conhecimento que a ele se aplica. Uma das primeiras definições de

lugar é de Aristóteles, em sua obra *Física*. Para ele seria o limite que circunda o próprio corpo, uma espécie de invólucro. Descartes, no século XVII, afirma que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação a posição de outros corpos (RIBEIRO, apud LEITE, 1998).

Na Geografia a expressão lugar é um de seus conceitos-chave, base de sua epistemologia. Para o pensamento geográfico tradicional da escola francesa de La Blache, a Geografia era a ciência dos lugares (e não dos homens). Os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciavam uns dos outros. O conceito de lugar estava ligado, então, a uma noção de localização absoluta e à individualidade das parcelas do espaço. Atualmente é possível identificar dois sentidos: o da Geografia Humanística e da Dialética Marxista.

Para os seguidores da corrente humanística, o *lugar* é principalmente um produto da experiência humana, “lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere aos objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança” (RELPH apud LEITE, 1998, p. 10).

Ou ainda, “lugar é um centro de significados construído pela experiência” (TUAN apud LEITE, 1998, p. 10). Trata-se na realidade de referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e com o outro. Eles são carregados de sensações emotivas principalmente porque nos sentimos seguros e protegidos (MELLO, 1990). Ele tanto nos transmite boas lembranças quanto à sensação de lar, entendendo o lugar como “somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” (BUTTIMER apud LEITE, 1998, p. 10).

Um outro sentido de lugar diz respeito a sua compreensão enquanto expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva, associada ao positivismo ou ao Marxismo. Trata-se na realidade de uma visão na qual o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade. Neste sentido, o lugar se apresentaria como “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta e enquanto momento” (CARLOS, 1996, p. 16).

A origem deste entendimento encontra-se intimamente relacionada ao processo de expansão do modo capitalista de produção que através de uma ampla rede de fluxos (de transportes, de informação e de mercadorias), conseguiu incorporar progressivamente todos os pontos da superfície do planeta, inclusive aqueles considerados como os mais remotos. A partir das grandes navegações, com a exploração de novos territórios, a ampliando os conhecimentos a respeito do globo, indicando simultaneamente que este era finito e potencialmente apreensível.

De acordo com Harvey (1992, p. 221):

[...] a acumulação de riqueza, de poder e de capital passou a ter um vínculo com o conhecimento personalizado do espaço e o domínio individual dele. Do mesmo modo, todos os lugares ficaram vulneráveis a influência direta do mundo mais amplo graças ao comércio, à competição intraterritorial, a ação militar, ao influxo de novas mercadorias, ao ouro e a prata etc.

Ele acrescenta ainda que em virtude do desenvolvimento gradativo dos processos que lhe davam forma, a revolução das concepções de espaço e de tempo se manifestou lentamente. Na medida em que a dimensão espaço foi se tornando cada vez mais finita, a dimensão tempo foi aos poucos sendo reduzida. Este foi um reflexo direto do aprimoramento das técnicas (aumento da produção em um tempo menor) e das redes de transporte e comunicação.

Adota-se o conceito de lugar que é por um lado o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar (es) envolvidos pela sua presença/ausência.

Alguns lugares se destacam economicamente por seus (conteúdos) *objetos* – equipamentos e conhecimentos – e pelas *ações* que neles se realizam como, por exemplo, os centros financeiros das grandes cidades, as áreas de importante concentração industrial ou os centros de pesquisa e desenvolvimento científico. Outros lugares caracterizam-se por suas configurações socioespaciais simples, pouco atraentes para os interesses econômicos, por situarem-se à margem das intensas relações de produção e exploração. Entretanto, essa diferenciação entre os lugares como espaços econômicos pode ser transitória, porque a qualquer

momento outro lugar pode oferecer aos capitais atrativos maiores quanto a equipamentos, localização, recursos naturais, humanos, etc. (PARANÁ, 2006, p. 26).

A relação global-local, os interesses hegemônicos, os processos de mobilidade social, a funcionalização e refuncionalização dos lugares, este é o conceito aqui empreendido.

1.6.1.2 Categoria] paisagem

A categoria paisagem pode receber vários significados de acordo com o contexto e a perspectiva subjetiva. Contudo, na Geografia é definida como um conjunto de estruturas naturais e sociais de um determinado lugar no qual desenvolvem uma intensa interatividade seja entre os elementos naturais, entre as relações humanas e desses com a natureza. A paisagem é tudo aquilo que podemos perceber por meio de nossos sentidos (audição, visão, olfato e tato), mas o que mais destaca é a visualização da paisagem.

Costuma-se considerar como paisagem somente os elementos naturais, tais como montanhas, rios, mares, florestas entre outros, entretanto, paisagem também abrange as construções humanas como pontes, ruas, edifícios, além das relações humanas como feiras, estádios de futebol, nesses casos ocorre uma variação das paisagens, pois se trata de uma composição momentânea.

Diante desse contexto, a paisagem se divide em paisagens naturais (lagos, oceanos, vales, florestas, montanhas, seres vivos) e as interações existentes. A variação de cada elemento determina a configuração de cada paisagem, por exemplo, o clima quente e úmido produz florestas com uma grande quantidade de vidas.

As paisagens culturais correspondem a todos os elementos construídos pela ação antrópica, como pontes, portos, ferrovias, túneis e muito outros. Apesar da divisão entre paisagem natural e cultural, não existe nenhum lugar no planeta que não tenha sofrido interferências diretas ou indiretas do homem, até por que o que é produzido de poluição nas cidades se dispersa por todo o planeta.

As DCEs apresentam o entendimento de paisagem como sendo “o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas

também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988 apud PARANÁ, 2009, p. 54). Reconhece-se ainda, a dimensão subjetiva da paisagem, já que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade, mas considera-se que seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade.

A paisagem é percebida sensorial e empiricamente, mas não é o espaço, é isto sim, a materialização de um momento histórico. Sua observação e descrição servem como ponto de partida para as análises do espaço geográfico, mas são insuficientes para a compreensão do mesmo (PARANÁ, 2006).

Já nas DCEs (PARANÁ, 2009) chama-se a atenção pela maneira em que o conceito de paisagem foi trabalhado na escola, e na maioria dos materiais didáticos, tratada unicamente como o objeto da Geografia.

Nos últimos tempos, a partir dos debates instigados pela vertente crítica do pensamento geográfico, abordagem pedagógica desse conceito, tanto na prática do professor quanto nos materiais didáticos, vem considerando a paisagem como um aspecto do espaço geográfico, sem confundir esses dois conceitos, (PARANÁ, 2009).

Segundo Cavalcanti (2005 apud PARANÁ, 2009), para analisar a paisagem e atingir o significado de espaço é necessário que os alunos compreendam que a paisagem atende a funções sociais diferentes em tempos diferentes, é heterogênea, porque é um conjunto de objetos com diferentes datações e está em constante processo de mudança, de modo atender as necessidades e forças sócio-econômicas.

Portanto, o conceito de paisagem a ser construído na ação pedagógica deve ser no sentido de sua aproximação do real estudado, por meio de diferentes linguagens, de tal forma que se compreenda sua dinamicidade está onde há uma ação humana e que esta também se altera em conformidade com o tempo e o espaço.

O jogo auxilia na construção do conceito quando traz várias paisagens que foram sendo modificadas ao longo dos anos, atendendo urgências humanas, ambientais e econômicas.

1.6.1.3 Categoria região

A região era entendida, tradicionalmente como uma entidade autônoma, como uma área auto-suficiente, com limites pré-determinados em que o ser humano nela inserido teria uma presença a *posteriori* de sua criação ou demarcação. Com esse entendimento, dois conceitos: a região natural, baseada numa corrente determinista ambiental e a região geográfica, da corrente possibilista de Vidal de La Blache. Corrêa apresenta esses conceitos:

A região natural é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultando da combinação ou integração em área dos elementos da natureza (CORRÊA, 1986, p. 23).

A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmoniosos componentes humanos e natureza. A ideia de harmonia [...] constitui o resultado de um longo processo de evolução, de maturação da região [...] assim concebida é considerada uma entidade concreta, palpável, um dado com vida, supondo portanto uma evolução e um estágio de equilíbrio [...] o que importa é que na região haja uma combinação específica da diversidade, uma paisagem que acabe conferindo singularidade àquela região (CORRÊA, 1986, p. 28-29).

Na Geografia Humanística, a existência da região está ligada a consciência das sociedades e “define uma código social comum que tem uma base territorial” (GOMES, 1995, p. 67). Corrêa (1991) lembra que os geógrafos podem adotar este ou aquele conceito desde que se tenha em mente conhecer a realidade, que num espaço específico, que numa dimensão totalizante, lembra a pertinência explicitação do quadro territorial que se pretende pesquisar e que este corresponda a nossos objetivos.

Nota-se uma evolução neste conceito e para compreender essa reconstrução, não apenas da região, mas também dos demais conceitos geográficos, segundo as DCEs (PARANÁ, 2009, p. 58) é preciso analisar as aparentes mudanças no papel do Estado como responsável pela demarcação e administração dos territórios.

Santos (2000) argumenta que, embora haja interesses políticos e econômicos internacionais querendo o enfraquecimento do Estado, ele ainda é elemento importante na produção do espaço geográfico. Para esse autor, o que está abalada é a soberania nacional e não o Estado, cada vez mais indispensável diante das transnacionalizações de organizações empresariais. O que se redefine, no atual período histórico, são as relações entre as parcelas territoriais do espaço nacional.

Santos afirma ainda que, no mundo globalizado, onde as trocas são intensas e constantes, a forma e o conteúdo das regiões mudam rapidamente, porém “o que faz a região não é a longevidade do edifício, mas a coerência funcional, que a distingue das outras entidades, vizinhas ou não” (SANTOS, 1996, p. 197).

Analisando a trajetória no Brasil, o conceito de região geográfica marcou o ensino da Geografia por muitas décadas – até meados dos anos de 1980 – e nos currículos, nos livros didáticos, nas salas de aula, esse conceito era abordado de maneira descritiva e compartimentado. De modo que a região (nacional ou continental) era tomada como organismo autônomo, caracterizado pela relação entre fatores naturais e socioculturais próprios.

As DCEs (PARANÁ, 2009, p. 59) propõem que no ensino de Geografia dê-se continuidade às discussões sobre:

- Os regionalismos, mesmo que construam regiões pouco longevas;
- Os blocos econômicos, uma vez que direcionam a política e a economia em relações internacionais;
- A formação das redes que articulam e conferem estatuto diferenciado a locais que compõem diferentes regiões;
- A (re) configuração de fronteiras nas diversas escalas geográficas, motivadas por conflitos de natureza étnica, econômica, política, entre outros que definem a extensão e a longevidade das regiões nas diversas escalas geográficas.

Ainda é importante que os alunos compreendam a regionalização como um recorte de uma totalidade social. De forma a ir contra a argumentação de que a globalização tende a eliminar as diferenças regionais do planeta, que torna homogêneos os espaços e faz obsoleto o conceito de região, afirma-se que:

[...] em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumenta a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine, com a extensão a todo ele do fenômeno de região. As

regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam. Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconhecamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome (SANTOS, 1996 apud PARANÁ, 2009, p.58).

Pretende-se que esse conceito seja tratado a partir das determinações políticas, econômicas e culturais que, articuladas com as características naturais e técnicas do espaço, formam, definem e redefinem a extensão e a longevidade das regiões nas diversas escalas geográficas (PARANÁ, 2006, p. 24)

No jogo a geografia regional é o grande foco, destacando elementos, aspectos, símbolos paranaenses. Destaque também para construção e reconstrução dos espaços e localidades. Para as diferenças e similaridades entre as regiões paranaenses. Para a divisão regional a partir do relevo (os três planaltos, a planície costeira e o litoral), a divisão em meso e micro regiões, a divisão conforme a colonização (norte velho ou pioneiro, norte novo, norte novíssimo e sudoeste do Paraná), as regionalizações a partir do processo de imigração, a regiões agrícolas.

1.6.2 O Jogo

O jogo traz consigo um significado muito abrangente e envolve particularmente aspectos psicológicos e antropológicos, pois é revelador da personalidade do jogador e faz parte da criação cultural de um povo. Ele é construtivo, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, e é uma ação carregada de simbolismo, que reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações.

Para estruturar o jogo tomou-se como base os escritos de Piaget, um dos principais teóricos do Construtivismo que defende a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente, e ao dedicar-se aos estudos sobre jogos sistematizou: jogos de exercício, no período sensório-motor, de 0 a 2 anos de idade; jogos simbólicos, no período pré-operatório, de 2 a 7 anos de idade; e jogos de regras, a partir de 7 anos de idade.

Convém lembrar que tais delimitações etárias estão sujeitas a alteração, em função das diferenças individuais.

Nos dois primeiros anos de vida, as ações das crianças estão voltadas para a satisfação de suas necessidades e, num dado momento, para a obtenção de prazer. Os atos de engatinhar, andar e falar, entre outros, são carregados de prazer para a criança. Observando tais condutas, Piaget constatou que a repetição incessante das mesmas tem o objetivo de realizar o prazer de exercitar estruturas já aprendidas, o que dá à criança a sensação de eficácia e poder.

O jogo de exercício é, então, característico desta fase sensório-motora. Contudo, a prática dos jogos de exercício não será abandonada nas fases seguintes. A cada nova aprendizagem eles voltam a ser utilizados, até mesmo na vida adulta. Esta forma de jogo não objetiva a aprendizagem em si, mas a formação de esquemas de ação, de condutas, de automatismo, necessários ao bom desempenho do indivíduo.

Este tipo de jogo pode ser utilizado durante toda a infância. Nesta categoria se encaixam os jogos que devem ser de ação, com esquemas simples e adoção de uma prática repetitiva. O objetivo é que o aprendiz possa interagir e conhecer melhor o espaço da ação, do cotidiano.

A proposta é de que os jogos sejam atividades de movimentos simples como deslocamento e ordenamento, procurando observar questões como próximo/longe, dentro/fora e em baixo/em cima. Um exemplo é o simples prazer de rolar uma bola, produzir sons ou bater com um objeto, repetindo as mesmas ações e verificando seus resultados. Tais jogos podem se prolongar por muito tempo, até mesmo a idade adulta, mas com o passar do tempo diminuem sua intensidade e importância (FRIEDMANN *et alli*, 1992).

Dessa forma, podem-se utilizar essas atividades com a finalidade de trabalhar posições geográficas, noções preliminares de distância e tamanho (pré-requisito para a noção de escala). Por exemplo: sobre as posições geográficas, depois de trabalhar os conceitos das rosas dos ventos é possível criar atividades que envolvam esse conceito, como um jogo de handebol, uma caminhada orientada ou um jogo de orientação, onde os passos dados ou o caminho percorrido pela bola sejam feitos com a orientação dos pontos cardeais. Com a utilização deste tipo de

jogo é possível então, o desenvolvimento de atividades que explorem com os alunos o domínio do espaço e as ações dentro deste espaço.

Voltando ao objeto de aprendizagem elaborado para esta pesquisa, em várias fichas do jogo elaborado se encontram elementos dos jogos de exercício, é certo que estes pressupõem conceitos trabalhados a partir do movimento corporal, porém noções de distância, tamanho, dimensões espaciais das partes em relação ao todo, desenvolvidas pelos jogos de exercícios estão presentes e são apresentadas abstratamente, como se pode verificar.

- CARVÃO MINERAL, dica 1: no Brasil minha idade geológica está entre 230 e 280 milhões de ano; dica 10: no Paraná minhas reservas são de 179 milhões de toneladas; dica 14: na década de 50 substitui o óleo diesel e a eletricidade no transporte ferroviário.
- TALCO, dica 5: chego a render 3,2 milhões de dólares/ano ao Paraná; dica 8: a extração paranaense é de 160 mil/ toneladas/ ano; dica 14: as reservas paranaenses são estimadas em 12 milhões de toneladas.
- MATA DE ARAUCÁRIAS, dica 8: posso chegar a 25m de altura; dica 9: hoje possuo apenas 1,2% de minha área original.
- ITAIPU, dica 15: minha história começou na década de 60.
- RIO TIBAGI, dica 4: ocupo 13% do território estadual; dica 5: estou à disposição de 1,6 milhões de pessoas; dica 7: minha bacia tem quase 25mil Km².
- RIO PARANÁ, tenho mais de 4.300 km de extensão;
- RIO IVAÍ, dica 11: sou o 2º maior do Estado; dica 13: tenho 685 km de extensão.
- MATA ATLÂNTICA, dica 1: ocupo aproximadamente 2.500 hectares; dica 2: tenho mais de 80 milhões de anos; dica 11: já ocupei 12% do território nacional.
- SERRA DO MAR, dica 9: divido o 1º Planalto da Planície Costeira; dica 10: meu embasamento data de 4,5 milhões de anos; possuo 72% das espécies vegetais do Paraná.

- CAMINHO DO VIAMÃO, dica 5: mais de 300 pontes foram construídas em meu trajeto; dica 6: tenho mais de 1.700 km de extensão; no século XVIII cerca de 100 mil muares passavam por mim anualmente.
- TRIGO, dica 10: o Paraná colabora com 50% da produção brasileira; dica 15: há cerca de 8.000anos, meu ancestral se originou de um processo de mutação.
- PINHÃO, dica 3: tenho formato de cunha.
- PONTE DA AMIZADE, dica 7: tenho 552 m de comprimento.

Desta forma o jogo oferece uma contribuição aos alunos na medida em que reforça essas noções e suscita a aprendizagem dessas para aqueles que por ventura ainda não as dominam.

No processo de desenvolvimento da criança os jogos simbólicos como estrutura vêm depois dos jogos de exercício. Esse tipo de jogo caracteriza-se pela assimilação deformante (PIAGET, 1975), porque nessa situação a realidade é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela atribui aos conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações dos significados correspondentes na vida social ou física.

Em outras palavras, os significados das brincadeiras podem ser por intuição, inventados pela criança. “Essas construções realizadas nos contextos dos jogos simbólicos e as regularidades adquiridas nos jogos de exercício serão fontes das futuras operações mentais” (SOUZA, 2002 p.5). Isso favorece a integração da criança a um mundo social cada vez mais complexo. De um ponto de vista estrutural, os jogos simbólicos têm, igualmente, uma importância capital para a produção do conhecimento na escola. O sentido e a necessidade de teoria formulam-se e ganham contexto nos jogos simbólicos. Em síntese, se os jogos de exercício são a base para o ‘como’, os jogos simbólicos são a base para o ‘porque’. Mas, a coordenação entre o como e o porquê só se dará com a estrutura de jogos seguintes, graças à assimilação recíproca.

Como essa categoria de jogos trabalha com símbolos, os quais representam a assimilação do mundo físico e social pelo aluno. Ou seja, o jogo possibilita a função de assimilação da realidade vivida e do cotidiano. Sendo assim uma boa oportunidade para se trabalhar o espaço vivido, um espaço prático, no qual

as questões ao nível da ação e do comportamento podem ser amplamente discutidas e exploradas. Tem como característica desenvolver e trabalhar a imaginação por parte do aluno através das representações que, no caso da Geografia podem ser as gráficas, cartográficas e artísticas, como: construções de mapas, do desenho, do croqui, do teatro, das histórias, entre outras.

Um exemplo desse tipo de jogo seria a construção de vários reinos “fantasia” por parte dos alunos. O professor pode solicitar que eles construam esse reino descrevendo algumas características físicas (elevações, rios, vegetação, fauna) e sociais e econômicas como grupos que aí vive, principais atividades econômicas, forma de governo. Por meio dos jogos de “faz-de-conta” possibilita-se ao aluno a realização de atividades simuladas que os ajudam a expressar simbolicamente um espaço vivido, criando uma forma de se relacionar com a realidade.

Considerando assim que os jogos simbólicos possibilitam a assimilação da realidade vivida e do cotidiano sua característica é desenvolver e trabalhar a imaginação quando o aluno realiza assimilações levando em conta os símbolos e simbolismos. O jogo aqui elaborado possui elementos desse tipo de jogo nas fichas classificadas como PESSOA:

- EMILIANO PERNETA, dica 4: meu 2º nome herdei do jeito típico de meu pai andar; dica 15: empresto meu nome a vila, colégio, rua e praça;
- CARLOS ROBERTO MASSA – RATINHO, dica 3: na infância fui muito peralta e na dica 10: na infância era franzino e rápido, por isso tenho esse apelido.
- PAULO LEMINSKI, dica 13: uma antiga pedreira leva meu nome.
- JOSÉ RICHA, dica 8: meu filho, Beto Richa, segue meus passos; dica 12: a Usina de Salto Caxias, a BR 476 e o aeroporto de Londrina tem o meu nome.
- RAUL BOESEL, dica 15: um autódromo paranaense leva o meu nome.
- CHITÃOZINHO E XORORÓ, dica 15: usamos nomes de pássaros no meio artístico.

- VANDERLEI CORDEIRO DE LIMA, dica 6: corria descalço por entre as lavouras.

Por outro lado, o sentido e a necessidade de teoria formulam-se e ganham contexto nos jogos simbólicos, ou seja, são capazes de teorizar, fazer conhecer no contexto social de vivência. No jogo “Paraná em Questão” todas as fichas classificadas como LUGAR são pertinentes a esses jogos.

Os jogos de regra contêm como propriedades fundamentais de seu sistema, as duas características herdadas das estruturas dos jogos anteriores. Na condição de invariante do sistema, a regularidade do jogo deve ser levada em consideração por todos os participantes, sendo a transgressão das regras uma falta grave, que perturba o sentido do jogo.

Lembrando que toda regra é arbitrária, da mesma forma os jogos de regra são combinados arbitrários, criados pelo inventor do jogo ou por seus componentes, que os jogadores aceitam livremente.

Assim em “Paraná em questão” a arbitrariedade está nas regras de execução do jogo que serão apresentadas a seguir.

Mas há algo que é original e próprio à estrutura dos jogos de regra é seu caráter coletivo, neste caso mínimo de 2 e máximo de 6 participantes, ou seja, nessa estrutura só se pode jogar em função da jogada do outro. Os jogadores, nesse sentido, sempre dependem um do outro. Para alcançar a “casa” denominada FIM no jogo elaborado, os participantes precisam estar atentos as dicas dadas aos outros participantes, bem como as tentativas de respostas desses.

Nos jogos de regra o valor lúdico das ações continua tendo uma importância fundamental. O tempo, o espaço, os critérios de vitória ou derrota, etc., são limites, ainda que arbitrários que regulam as condutas recíprocas dos participantes do jogo.

De um ponto de vista funcional, essa forma de jogo é muito importante porque atualiza, mas com um sentido simbólico e operatório, o jogo de significados que a criança conheceu no primeiro ano de vida, dado já esclarecido acima.

Os jogos de regras, em uma perspectiva funcional, valem por seu caráter competitivo. A competição em si não é má, nem boa: caracteriza uma forma de problematização universal na vida. Competir significa pretender simultaneamente

a mesma coisa; no jogo de regra os jogadores fazem ao mesmo tempo um único pedido: ganhar.

Ela caracteriza-se por uma estrutura assimétrica, de diferença, porque nesse sistema não se tem 'um para um' ou 'todos para todos'. A competição no jogo é constante, todos os participantes desejam chegar até a última casa do tabuleiro. Há competição também quando o participante leitor fica torcendo para que os outros participantes escolham dicas difíceis, não acertando a resposta, o aluno leitor tem a possibilidade de ler outras dicas, quanto mais lê mais avança.

No entanto, o que modifica o sentido da competição em diferentes contextos é o modo como se reage diante dela. Outro significado funcionalmente importante para a competição é o da competência, da habilidade pessoal ou talento, para enfrentar problemas e resolvê-los da melhor forma possível. A competência é o desafio de superar a si mesmo; manter-se quieto, ouvindo as dicas e os outros participantes, suas falas e tentativas, rejeitando ou assimilando são comportamentos de extrema superação para alguns alunos.

Retomando SOUZA (2002, p.6):

A importância estrutural dos jogos de regras corresponde ao seu valor operatório. Nessa estrutura de jogos, fazer, no sentido de conseguir, e compreender são complementares e implicam assimilação recíproca de esquemas. Porque aqui, para ganhar, são inevitáveis: a coordenação de diferentes pontos de vista, a antecipação, a recorrência, o raciocínio operatório. Por isso, o fim tem que ser coordenado com os meios.

Os jogos simbólicos contêm como parte, as características dos jogos de exercício, e os jogos de regras contêm também como parte, as características de ambos. O mesmo ocorre no sentido oposto. Os jogos de exercício supõem regras e símbolos como elementos de sua estrutura. Os jogos são importantes na escola, mas antes disso são importantes para a vida. A vida, do nascimento à morte, propõe-nos questões fundamentais sobre nosso corpo, diferenças, identidades e convenções culturais.

Os jogos para poderem se encaixar nesta categoria devem ter como característica principal a inclusão de regras fixas. Estas são importantes para que o aluno possa assimilar a necessidade do cumprimento das mesmas e, por conseguinte, possa vivenciar criar, discutir, aceitar e adotar as normas da sociedade e da vida.

Os alunos poderão encontrar as soluções para os problemas sugeridos e também poderão desenvolver estratégias de ação para resolução dos mesmos, seguindo as regras estabelecidas. No jogo “Paraná em Questão” foram estabelecidas uma sequência de regras que devem ser seguidas e que serão apresentadas posteriormente.

Considerando as especificidades da turma em que muitos alunos demonstram ter dificuldades no cumprimento de normas e restrições do viver escolar e social, estas se tornam um exercício de vida, pois ao exercitar a tolerância, o esperar a vez do outro, o saber ouvir, o conviver com perdas e riscos atitudes impostas pelas regras, estas atitudes são primordiais para o bem viver, aí um outros aspecto do jogo, o desenvolvimento da inteligência emocional.

O objetivo principal é desenvolver um raciocínio lógico, afetivo e social. Os jogos de regras sociais trabalham as relações sociais, buscando no aluno o estabelecimento de tomadas de decisões, de análise, de lidar com as perdas e ganhos, a competitividade e a interação.

Segundo Friedmann *et alli* (1992, p. 79),

O jogo com regras é, portanto, uma forma de aprender e reaprender: numa próxima partida ela poderá aproveitar-se de experiências anteriores. Para dominar o adversário terá que exercitar a memória e a atenção observando o parceiro e poderá se colocar no lugar do outros. Além da competição, a cooperação também é estimulada quando os jogos são em dupla ou time.

Para uma criança, a vida é ainda mais frágil e complexa que para um adulto. Assim sendo, o esforço adaptativo se resume a uma necessidade vital que a criança tem, e lhe é solicitada pela sociedade, que consiste em aprender para poder sobreviver. Durante esse processo, a criança utiliza jogos e brincadeiras, não importando a estrutura de ambos. A construção de um saber pode ser considerada produto de um ‘ócio digno’, ou seja, de um espaço e um tempo para pensar.

No contexto do jogo, a criança pode encontrar esse “ócio digno”. Por isso a importância do jogo para o seu desenvolvimento. A primeira estrutura – o jogo de exercício – é construída nos dois primeiros anos de vida, mas também se manifesta na fase adulta.

As aprendizagens, que são sempre meios para se chegar a um objetivo, no caso do jogo de exercício, constituem-se em um fim. Nessa perspectiva

do jogo de exercício, a criança herda o prazer funcional, o que significa poder considerar o trabalho não como sacrifício, mas como algo que também produz satisfação.

O jogo simbólico, que se instala a partir de um ou dois anos de idade, acontece no início da 'representação', ou seja, da possibilidade de substituir o real pelo que a criança descobre ou inventa. Do jogo simbólico, a criança pode herdar, numa perspectiva cognitiva, a possibilidade de experimentar papéis, representar, dramatizar, o que futuramente poderá ser útil, por exemplo, em seu trabalho. A socialização – inserção no mundo social e cultural – faz-se por intermédio de regras.

No jogo de regras, a criança é colocada em contato com restrições, limites, possibilidades, enfim, com uma vida regularizada e harmônica. Estas representam o limite, o 'pode-não-pode', que regula as relações entre as pessoas. Nos jogos de regras, a criança tem seu espaço para adaptar-se a um ambiente social regrado, que é imposto e muitas vezes não compreensível. Desse jogo de construção, a criança herda a imaginação criativa, a vivência antecipada do real, por meio do desenho, do faz-de-conta.

A Geografia propicia a utilização de diversos tipos de jogos. Todo o interesse que ocorre nos diferentes espaços, seja nos bairros, cidades ou países do mundo, podem acarretar na criação de jogos estratégicos, sejam eles de mercados ou geopolíticos.

1.7 PESQUISA QUALITATIVA

Com intuito de conduzir os estudos optou-se pela pesquisa qualitativa como método, por entender que esta se aplica com maior propriedade aos objetivos propostos que envolvem a análise de dados subjetivos.

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir um rigor previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento. Sem uma rigidez em enumerar ou medir eventos, seu foco de interesses é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelo método quantitativo. Obtêm-se dados descritivos mediante contato direto e

interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Assim, o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e realiza a interpretação dos fenômenos estudados.

Ibáñez e Iñiguez (1996 apud ZANELLI, 2002, p. 80) relatam que cada dia mais estudos são realizados sobre a base dos métodos qualitativos. Contudo, com isto não se quer dizer que os métodos quantitativos tenham diminuído em importância e necessidade. O que está ocorrendo é uma abertura dentro de uma orientação predominante, cujo marco epistemológico operava em termos quase exclusivamente quantitativos.

Em geral, pesquisas qualitativas preocupam-se em desenvolver conceitos mais que aplicar conceitos pré-existentes, estudar casos particulares mais que abarcar populações extensas e descrever os significados das ações para os atores mais que codificar eventos. Outras distinções acrescentam que os pressupostos subjetivistas tendem, é claro, ao entendimento da experiência subjetiva em vez do teste de hipóteses, à lógica comparativa em vez da lógica de probabilidades, aos delineamentos de estudos de caso em vez dos delineamentos experimentais ou quase experimentais, à análise interpretativa em vez da manipulação estatística de dados e a tomar os dados na forma de palavras em vez de números (classificação nominal ou ordinal) (HALFPENNY, 1979 apud ZANELLI, 2002, p. 80).

Godoy (1995, p. 62) ressalta uma diversidade de trabalhos qualitativos, enumerando um conjunto de aspectos capazes de identificar uma pesquisa desse tipo:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O caráter descritivo;
3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. Enfoque indutivo.

Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo direcionados à melhor compreensão dos fenômenos. De certa forma a pesquisa qualitativa se identifica com as interpretações que fazemos no nosso dia-a-dia, carregados de subjetividade e possíveis de ser alteradas a partir de novas observações e conhecimentos. Estes métodos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Usados para o

entendimento do contexto social e cultural, tal método é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. (LIEBSCHER, 1998).

De uma forma geral, os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos (DIAS, 1999).

Os métodos qualitativos geralmente empregam procedimentos interpretativos, pressupostos relativistas e representação verbal dos dados, em contraposição à representação numérica (SUTTON, 1993).

A pesquisa qualitativa tem um forte caráter indutivo, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos (RENEKER, 1993). Da mesma forma, Patton (1986) afirma que os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos possuem três características importantes:

- Visão Holística - procuram entender o fenômeno e as situações em seu conjunto, considerando que este todo é maior que a soma das partes tomadas individualmente. Além disso, consideram que a descrição e o entendimento do contexto onde o fenômeno ocorreu é crucial.
- Abordagem Indutiva - buscam compreender os múltiplos inter-relacionamentos entre as dimensões que surgem dos dados sem fazer suposições *a priori* sobre tais relações.
- Investigação Naturalística - não tentam manipular o ambiente pesquisado, mas compreender o fenômeno no contexto onde ocorre naturalmente

Ser holístico, indutivo e naturalístico significa estar próximo ao fenômeno em estudo. O investigador que utiliza a abordagem qualitativa tenta entender o fenômeno através de contato direto no contexto onde ele ocorre (PATTON, 1986; VAN MAANEN, 1985). Essa metodologia é a mais apropriada,

segundo Richardson *et alli* (1989), quando se procura explicar o funcionamento de estruturas sociais, ou quando se propõe analisar um fenômeno singular (BOUDON, 1989), buscando verificar suas origens ou razões.

As características indicadas por Bogdan e Biklen (apud TRIVIÑOS, 1992) para a pesquisa qualitativa serviram de base para este estudo. Estas indicam que a pesquisa qualitativa tem como fonte direta dos dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento-chave. Os dados coletados são, na sua maioria, descritiva. E, ainda que os pesquisadores qualitativos preocupam-se muito com o processo e não apenas com os resultados e o produto e tendem a analisar os dados de forma indutiva. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida é uma questão fundamental na abordagem qualitativa.

Velho (1986) assinala quanto ao risco existente sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções. No entanto, esclarece que, quando se decide tomar seu próprio grupo como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser "incorporada ao processo de conhecimento desencadeado" (VELHO, 1986, p. 16), o que não significa deixar de lado o compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa.

Esse autor afirma que o uso de depoimentos/ opiniões/ exclamações colhidos nesse tipo de investigação implica a produção de um texto no qual os recortes das falas, dos indivíduos em análise, os conteúdos destacados e tantas outras formas de intervenção expressam dúvidas e opiniões dos informantes e não o posicionamento do pesquisador-autor. A preocupação teórica particular deste, referida à formação e aos interesses próprios, estabelece o distanciamento necessário para que seu discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA

Esta pesquisa se apóia numa metodologia qualitativa considerando que esta oferece possibilidades de análises de dados subjetivos, permitindo expor falas e opiniões dos envolvidos no processo de pesquisa que é realizado no ambiente de vivência dos interlocutores (investigados). O aparato físico, emocional e social é elemento pertinente aos resultados, o humano passa a ser discutido e valorizado.

A presente pesquisa se divide em dois momentos principais, um da elaboração e construção do jogo “Paraná em Questão” e o outro da aplicação e análise dos resultados. A aplicação caracterizou-se no espaço de atuação da pesquisadora, envolvendo seus próprios alunos.

2.1 A ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO JOGO

O jogo foi elaborado para abordar conteúdos da Geografia do Paraná para serem trabalhados em turmas do Ensino Fundamental. Sendo assim, foram respeitadas as particularidades dos educandos que possuíam uma faixa etária entre de 13 a 16 anos, oriundos das escolas públicas próximas dos locais de moradias, de classe média baixa e a maioria estando de acordo do padrão idade-série.

Pelo envolvimento com os alunos já havia o conhecimento de que a maioria tinha como recursos de informação a televisão, o rádio, os livros didáticos e a escola. Alguns têm computadores e Internet, mas não em número significativo.

O jogo “Paraná em Questão” foi construído tendo como modelo o jogo *Perfil* vendido comercialmente.

O jogo é composto por 01 tabuleiro, 06 peões, 64 cartelas e 21 fichas (FIGURA 1). O Tabuleiro foi feito em papel cartão retangular, com ilustrações de uma trilha com lápis coloridos. Os peões que representam os jogadores são bonequinhos de plástico. As fichas foram constituídas a partir do conteúdo espaço

geográfico. Cada cartela contém 15 dicas que abordam elementos das noções de LUGAR, PESSOA, ELEMENTO (conceitos caracterizados anteriormente). O objetivo é que as cartelas tragam dicas que permitam ao participante descobrir de qual lugar, pessoa ou símbolo se refere a descrição da cartela. As fichas vermelhas servem para o jogador posicionar o número no tabuleiro que indica a dica a ser recebida, caso acerte também marca sua pontuação; e as fichas azuis servem para marcar no tabuleiro a categoria que se está abordando se lugar, pessoa ou elemento.



Figura 1. O jogo “Paraná em Questão” – o tabuleiro, peões e fichas.
Fonte: a autora (2009).

Além da estrutura foram estabelecidas as regras do jogo e a forma de execução. Apresentadas a seguir.

As cartelas

REGRAS DO JOGO

Nível Etário: a partir da 6ª. Série.

Participantes: mínimo 2 e máximo 6 participantes.

Componentes: 64 cartelas com dicas/ 6 peões coloridos/ Fichas azuis e vermelhas/ 1 tabuleiro.

Objetivo: O jogo Paraná em Questão foi criado com a intenção de desenvolver conhecimentos sobre vários elementos, tais como as características físicas, políticas e humanas do Estado do Paraná de forma lúdica e recreativa. Na execução do jogo, o objetivo é ser o primeiro participante a chegar com o seu respectivo peão até o espaço marcado com a palavra **FIM**.

Preparação: Sugere-se que os participantes leiam à classificação das categorias das cartelas, a fim de facilitar a associação de ideias durante o jogo. As 64 cartelas estão distribuídas em 3 categorias, a saber:

- Pessoa: 18 cartelas.
- Lugar: 23 cartelas.
- Elemento: 23 cartelas.

Cada categoria deve assim ser entendida:

- Pessoa: qualquer ser humano vivo ou morto.
- Lugar qualquer criação da natureza (ilhas, formas de relevo), lugares construídos pelo homem, que se constituem em referências geográficas (cidades, pontos turísticos).
- Elemento: elementos da paisagem paranaense tais como formações vegetais, rios, produtos da agricultura e extrativismo, solos; animais e também costumes locais.

As cartelas de dicas devem ser embaralhadas. As 6 fichas amarelas e as 15 fichas vermelhas ficam ao lado do tabuleiro. Cada participante deve escolher um peão e colocá-lo no espaço marcado - **INÍCIO**.

Execução

1. Os participantes decidem entre si quem começará lendo (este participante será o leitor dessa rodada) as dicas das cartelas. Depois de escolhido, o leitor deve pegar a primeira cartela da pilha e dizer aos participantes qual a sua categoria (símbolo, pessoa, lugar), colocando a ficha azul sobre o respectivo retângulo no tabuleiro (elemento, pessoa, lugar).

2. O primeiro participante escolhe um número de 1 a 15 e, em seguida, coloca uma ficha vermelha sobre o espaço no tabuleiro de mesmo número.
3. O leitor faz a leitura em voz alta da dica de número igual ao escolhido pelo primeiro participante.
4. Após a leitura da dica, o participante que escolheu o número, tem o direito de dar o palpite sobre a identidade da cartela, dizendo em voz alta quem ou o quê ele pensa estar determinado nela. Caso o participante não queira dar o seu palpite, ele simplesmente passa a vez ao próximo jogador.

Acertando ou não os palpites

Dois fatos podem acontecer:

- O participante acerta o palpite: neste caso, o leitor devolve a cartela ao final da pilha de cartelas, avança os peões (veja o item pontuação), retira as fichas vermelhas que estiverem sobre o tabuleiro. O próximo participante (à esquerda ou à direita), então, passa a ser o leitor.
- O participante erra o palpite: neste caso, a vez de jogar passa para o próximo participante, que fará o mesmo que o anterior, escolherá um número de 1 a 15 (dentre os que ainda não foram escolhidos), ocupará o respectivo espaço numerado com outra ficha vermelha, receberá a dica, dará o palpite e assim por diante. Não há penalidade para o participante que errar o palpite.

Pontuação

Cada cartela do jogo “Paraná em Questão” vale 15 pontos, sendo divididos entre o leitor e o primeiro participante que acertar o palpite. O leitor recebe um ponto para cada dica revelada (basta contar as fichas vermelhas que estiverem sobre o número dos respectivos espaços).

O participante que acertar seu palpite receberá um ponto para cada dica não revelada, que será igual, ao número de fichas vermelhas fora do tabuleiro ou das “casas” vagas no tabuleiro.

Tanto o leitor quanto o jogador que acerta o palpite, registram seus pontos avançando seus peões tantos espaços quantos forem os pontos recebidos. Ex: se um participante acertar a identidade da cartela após a 5ª dica, ele avançará seu peão 10 espaços, enquanto o leitor avançará seu peão apenas 5 espaços.

Depois de reveladas as 14 dicas quaisquer da cartela, sem que o palpite certo seja dado, o próximo participante deverá por a última ficha vermelha sobre o número restante e ouvir a última dica. Neste momento, não importa se esse participante acertará ou não seu palpite: o leitor já terá marcado sozinho os 15 pontos (15 dicas reveladas), porém será preciso ler a última dica de qualquer modo, pois ela poderá conter uma instrução.

Instruções gerais

Às vezes, ao escolher um número, o jogador pode receber uma instrução em vez de uma dica. As principais instruções são:

- **Passe a vez:** o participante perde o direito de dar um palpite, e a jogada passa para o próximo participante.
- **Avance (ou volte) “n” espaços:** o peão do jogador avança ou recua o número de espaços mencionado e não tem o direito de dar um palpite, a não ser que tenha uma ficha azul e a use neste momento.
- **Um palpite a qualquer hora:** o participante recebe umas fichas azuis, que lhe permite dar um palpite imediatamente antes da jogada de qualquer outro participante ao longo de todo o jogo (isto é, antes que o próximo participante escolha uma nova dica). Isso, no entanto, não lhe tira o direito de dar um palpite na sua jogada.

Após usar uma ficha azul, o participante deve devolvê-la ao centro da mesa. Se alguém usar uma ficha azul imediatamente

antes de sua própria jogada, não perderá o direito de dar seu palpite “normal” nessa mesma jogada.

- Escolha um participante para avançar (ou voltar) “n” espaços: a escolha é livre, mas **não é permitido escolher a si próprio**.

O Vencedor

O primeiro participante a chegar com seu peão ao espaço marcado **FIM** será o vencedor. Não é preciso chegar lá com o número exato de casas que faltava avançar, o válido é chegar à última casa. Exemplo: Se para chegar à última faltam 5 “casas”, mas o participante acertou a dica e tem direito de avançar 15 “casas”; não importa, ele chegou até o FIM e é o vencedor.

2.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com educandos da Escola Estadual João Rodrigues da Silva do município de Londrina - NRE Londrina. A escola é de fácil acesso para a comunidade, sendo instalada em rua paralela a via principal do bairro, rodeada por construções residenciais, duas praças, um mini shopping e uma escola municipal, assim o local é bem privilegiado (FIGURA 2, FIGURA 3).

A escola é toda murada com palitos de concreto, proporcionando visibilidade dentro e fora do espaço escola. A construção é recente, com paredes externas pastilhadas, com calçamento, quadra, pátio coberto, vários espaços gramados e cobertos com flores e plantas ornamentais, cantina em separado, cozinha e refeitório em anexo, biblioteca, laboratório Paraná Digital, sala de contra-turno e uma ala onde se localizam a secretaria, duas salas para as pedagogas, sala da direção, sala dos professores, banheiros dos professores e um pequeno almoxarifado para os materiais de educação física e materiais de uso comum entre as disciplinas.

As salas de aulas dispõem de quadro de giz grandes, mural, cortinas e uma TV *pen drive*, bem conservadas e com manutenção constante. A escola

Foi selecionada para a pesquisa uma turma do período matutino, de 7ª série turma A, embora outras participaram posteriormente da aplicação do jogo.

Com esta turma as observações e análises foram concentrados. A opção pela referida turma se deve as suas especificidades conhecidas por meio de observações na conduta dos alunos, no nível de aprendizagem, no compromisso dos alunos com as atividades escolares, em suas atitudes diante dos desafios educacionais, do comportamento dentro e fora da sala de aula. Dados coletados também com a colaboração de outros professores que atuam nesta turma, por meio de conversas informais durante as reuniões pedagógicas bem como durante a hora-atividade em conjunto.

O perfil da turma é constituído por 39 alunos, destes 37 com maior assiduidade e 2 têm muitas faltas. Se comparada às demais sétimas séries, a turma escolhida se mostrou a mais difícil para desenvolver as atividades educativas. A faixa etária que variava entre 12 e 15 anos e um aluno com 16 anos, com vários alunos multi repetentes (dado observado pela relação idade-série). Os níveis de conhecimentos extremamente diferenciados – representado por estudantes educandos muito rápidos, perspicazes, outros medianos, que tentavam se aproximar dos mais capazes a fim de obter resultados, respostas e, outros, ainda em níveis menores de aprendizagem que não realizavam esta busca, de modo a disfarçar o não entendimento do conteúdo.

A maioria dos alunos conversava o tempo todo, nem sempre conversas relativas aos conteúdos ou à aprendizagem, com dificuldade em se concentrar, em focar o pensamento, estavam sempre “muito ligados” em tudo e em todos. Tinham muita resistência à sala de aula. Pertenciam ao mundo e as coisas externas, conheciam a grande maioria dos alunos da escola e eram capazes de relatar histórias e dados pessoais da maioria deles.

Alguns dos alunos com mais idade (em torno de 15 anos) provocavam os outros mesmo em momentos em que a maioria estava atenta à aula, as explicações ou às atividades, faziam comentários irônicos, pronunciavam respostas absurdas, engraçadas, totalmente fora do contexto, com finalidade de desarranjar o ambiente.

Outros alunos eram muito quietos e aí dois perfis distintos. Quietos porque não concordavam com certos exageros atitudinais. Mas eram capazes de aprender, de realizar as atividades e obter boas médias, atinham-se ao seu espaço,

seletivos no relacionamento. Outros quietos também por não concordarem, ou não se sentirem bem diante das conversas, apresentavam dificuldades de aprendizagem e compreensão, mas, tímidos ou inseguros não ousavam se manifestar, até mesmo com relação ao professor, para novas indagações, novas explicações; não procuravam ajuda; com poucos amigos, talvez pela timidez ou pelo simples fato de ser esta sua personalidade.

Acentuadas diferenças na estrutura física dos alunos. Alguns com porte de adolescentes jovens, com estatura e formas musculares definidas, entre esses, alguns meninos se impunham ante os outros impondo seu tamanho. Outros (meninos e meninas) com porte de adolescente criança, baixo e formas musculares retas e pouco definidas. Nesse mesmo sentido o processo de maturidade também se diferenciava: comentários, gestos e atitudes se direcionavam a sexualidade, ao namoro, ao “ficar”, tinham plena consciência de seu corpo. Outros, no entanto, a sexualidade não era tão perceptível até mesmo, pode-se dizer, não lhes era importante, pelo menos não naquele espaço e momento.

Apesar de o grupo ser heterogêneo (representado por alunos calmos, barulhentos, com maior ou menor nível de aprendizagem), com relação ao professor não se notava agressividade, eram até capazes de polêmicas em grupo, elevarem o tom de voz, gestos irritados, feições carrancudas, porém se indagados particularmente, de forma ponderada, com tom de voz até mais baixo que o normal, eram capazes de desculpar-se ante a professora. Solicitavam ajuda e cobrados por tarefas, trabalhos e atividades não realizados pediam um novo prazo, se comprometiam a realizar. Desse modo, mesmo os mais difíceis de tratar queriam que se olhasse nos olhos, que o respeitasse como pessoa humana acima de tudo, que se tivesse o entendimento de que em alguns casos, o não realizar não é distorção de conduta, desinteresse, mas uma não compreensão, dificuldade de inter-relação de ideias e conceitos. O não perguntar ao professor significa não se expor ao grupo, não declarar o seu não conhecer.

No que se refere aos equipamentos eletrônicos, dos 37 alunos presentes na sala de aula, por questões religiosas, apenas um aluno não tem televisão em casa, 21 possuem vídeo cassete, 36 possuem aparelho de DVD, 20 têm e utilizam os computadores sendo que, 3 têm Internet discada e 13 usam a Internet de banda larga. As melhores condições financeiras não são reveladas pelos alunos, no máximo tem materiais escolares mais diversificados e de melhor

qualidade. Da mesma forma àqueles que passam por dificuldades também procuram ocultá-las, tanto que se têm alunos em que as famílias são cadastradas no Programa Leite na Escola do governo estadual do Paraná. Estes alunos devem se dirigir à cantina entre a primeira e segunda aula para retirar os dois pacotes de leite diários a que tem direito, mas o fazem de maneira discreta. Quando podem conversam com as auxiliares de cozinha para que ele fique guardado na geladeira até o final do período ou os armazenam em sacolas plásticas dentro das mochilas, cuidadosamente deixadas no chão, próximas à parede.

Enfim, uma turma que não representa uma exceção da rede pública estadual, principalmente no aspecto financeiro e no pouco interesse para a aprendizagem, fator observado em alguns alunos. Percebe-se então que a falta de interesse em estudar, em conhecer, pode gerar turmas com dificuldades de concentração, apáticas às novidades da ciência e do conhecimento, lentidão no exercício do raciocínio.

2.3 PLANEJAMENTO E ENCAMINHAMENTOS DE APLICAÇÃO DO JOGO

Ausubel (1968) em sua teoria da aprendizagem significativa estabelece alguns princípios para o trabalho docente de forma que se desenvolva e efetive a aprendizagem significativa. Esses princípios foram observados na aplicação e execução de todo o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim foram envolvidos a noção de organização sequencial, diferenciação progressiva, conhecimentos prévios, reconciliação integrativa e consolidação.

Antes da aplicação do jogo foi realizado o levantamento de conhecimentos prévios a respeito do estado Paraná e trabalhado o conteúdo de interesse. Para a explicitação dos conhecimentos prévios foi pedido para que os alunos escrevessem tudo que sabiam sobre o Paraná, da maneira como fossem lembrando registrassem em separado e entregassem à professora. Eram consideradas informações sobre os locais lhes eram conhecidos, a importância do estado no cenário nacional e internacional, produção agropecuária e industrial, os locais atrativos para o turismo, entre outros aspectos.

A seguir, durante um período médio dois meses foram trabalhados com os alunos vários textos informativos a respeito do estado do Paraná. Estes textos formaram uma apostila preparada pela professora-pesquisadora e adquirida pelos alunos (APÊNDICE A). Outras atividades com mapas, jornais e vídeos também fizeram parte dos estudos. A apostila e as outras fontes de estudos não são aqui apresentadas por não ser este o objeto da pesquisa que está centrado ao jogo regional elaborado para aplicação dos conhecimentos adquiridos bem como outros novos dados.

Com o encerramento do período de estudos sistematizados, novamente foi pedido aos alunos que sem consultar quaisquer anotações, escrevessem o que sabiam sobre o Paraná e mais uma vez entregassem os registros á professora. Tais registros foram confrontados com os anteriores. Estes foram analisados qualitativamente.

A próxima etapa, a aplicação do jogo regional do Estado do Paraná, elaborado com a finalidade de sondagem dos conhecimentos adquiridos, bem como desenvolver outros conteúdos não abordados anteriormente. Para tal experimentação os alunos foram organizados em grupos de forma aleatória sem uma designação por parte da professora. Ao final da execução dos jogos os alunos participantes eram entrevistados com o questionamento: como o jogo se aprende?

Também foram questionados sobre que tipos de modificações poderiam ser feitas no jogo para que fosse este tivesse maior compreensão e rendimento instrucional. As sugestões de mudanças no jogo, bem como as respostas desta entrevista informal são apresentados.

Para a aplicação do jogo os espaços e tempos escolares tiveram que ser readaptados para que não prejudicasse a organização escolar, o trabalho dos outros professores e a rotina escolar dos alunos envolvidos diretamente na aplicação do jogo.

A turma escolhida foi dividida em vários grupos. Tal medida foi necessária, pois, com todos jogando ao mesmo tempo (39 alunos) se torna difícil coletar informações e manifestações durante o processo.

Inicialmente se pretendia dividir os grupos a partir de características mais ou menos comuns entre seus membros. Por exemplo: grupo de alunos quietos, com notas dentro da média, estabelecida em seis vírgula zero (6,0) na rede estadual de ensino do Paraná; grupo de alunos quietos porém com baixo nível de

aprendizagem e notas abaixo da média; grupo de alunos participativos, questionadores com notas acima da média e alunos agitados e distraídos, independentemente das notas.

Porém, o imprevisto é uma variável a qual em sala de aula se lida constantemente. Alunos faltaram quando da aplicação e obedecer a uma formação rígida ficou inviável. Afinal a curiosidade, o querer saber do que se trata causava ansiedade, esperar outro dia até o grupo estivesse todo presente seria aniquilar as expectativas por parte dos alunos, por outro lado, para a professora significaria mais tempo dispensado e acima de tudo acabar com o elemento surpresa, com a alegria do momento. Assim, novos arranjos foram realizados e, a formação do grupo obedeceu mais a uma disposição imediata do aluno do que uma escolha pré-determinada.

Cada grupo, em seu momento, foi deslocado da sala de aula acomodado na sala de apoio que tem por finalidade receber alunos de 5ª série que tem sérias dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e matemática.

A sala é pequena com paredes claras e limpas, cortinas também claras, bem iluminada, com uma estante de materiais, um quadro de giz e duas mesas grandes quadradas, rodeadas de cadeiras plásticas. Um ambiente agradável, com vários cartazes, desenhos e gravuras caprichosamente dispostos nas paredes. A não existência de carteiras individuais já propiciava o trabalho coletivo e, a mudança de ambiente é um elemento novo que contribuiu para a descontração da atividade (FIGURA 4; FIGURA 5).

A aplicação ocorreu em dias que a professora pesquisadora não tinha aulas, da mesma forma em horários que a sala não estava sendo usada. Os alunos da 7ª série A, no entanto, tinham aulas regularmente.

Ao se chegar à sala de apoio os alunos sentavam-se à mesa, a vontade, sem definição de lugares. Novamente eram alertados que não haveria qualquer recompensa pela colaboração na experiência.

A professora-pesquisadora mostrava o jogo, as peças que o compunham: tabuleiro, peões, fichas, regras. Explicava-se ligeiramente como o jogo funcionava e as regras foram deixadas com os alunos para que as consultassem, caso tivessem dúvidas durante a execução. Começar a jogar foi sempre o problema, todos queriam começar lendo as dicas, o novo causa curiosidade, mas também medo.



Figura 4. Sala de apoio da Escola João Rodrigues da Silva.
Fonte: a autora (2009).



Figura 5. Lateral da sala de apoio, Escola João Rodrigues da Silva.
Fonte: a autora (2009).

Durante a execução a professora-pesquisadora se manteve à parte, observando e fazendo anotações, procurando não opinar ou intervir, apesar de ser

continuamente instigada pelos alunos a fazê-lo. Estes faziam sinais faciais, gestos tentando obter uma ajuda, aprovação ou negação da resposta. A professora-pesquisadora contudo, de maneira descontraída, em monossílabos dizia que, agora era por conta de cada um.

No decorrer da execução do jogo foram feitas anotações de atitudes, comportamentos, posicionamentos dos participantes. Estas são expressas na linguagem comumente utilizada pelos alunos, por isso dentre elas gírias, expressões simplificadas, verbos reduzidos e neologismos que fogem a norma padrão.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa foi realizada dentro das exigências éticas, mantendo o anonimato dos sujeitos participantes, bem como, foi feito o pedido formal para os responsáveis para autorizarem a participação dos alunos (ANEXO 1) e consequente utilização dos dados provenientes na investigação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 OS PROCEDIMENTOS ENFATIZANDO OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ausubel (1968) em sua teoria da aprendizagem significativa estabelece alguns princípios para o trabalho docente de forma que se desenvolva e efetive a aprendizagem significativa. Esses princípios foram observados na aplicação e execução e de todo o processo de aprendizagem. Sendo eles: (a) organização sequencial; (b) Diferenciação progressiva; (c) Reconciliação integrativa; e d) Consolidação.

A) Organização sequencial

A organização que respeita os limites do aluno vai do todo para as partes, estabelece “nós” entre os diversos elementos, cria pontes entre os que o aluno já sabe e o que se pretende que aprenda, faz conexões, facilita o processo de aprendizagem, articula ideias, produz ressignificados na estrutura mental. Devido ao

significado ser dependente do contexto, o significado de um conceito terá sempre alguns elementos idiossincráticos, pois duas pessoas, não passam uma mesma experiência de ensino e aprendizagem e tiram dela os mesmos conhecimentos, na mesma forma, abrangência e intensidade.

Whorf (1956) foi um dos primeiros e mais importantes investigadores a reconhecer que o contexto cultural em que uma pessoa vive determina o significado dos conceitos dessa pessoa. Outro dado importante na organização sequencial é a gradação do nível de dificuldade de uma atividade para outra, que assegura que a atividade anterior sirva de ponto de apoio para a próxima, sendo observado a lucidez, clareza da sequenciação, seguindo uma determinada ordem que se julgue ser mais acessível àquele que aprende. Voltando a Whorf, cada pessoa aprende de uma forma e sequência particular, conhecer esse dado requer análise lógica da atividade, diferenciação progressiva, nível de evolução das estruturas mentais, reconciliação integrativa, estabelecimento das hierarquias de aprendizagem, entre outros. Embora escasso o tempo em sala de aula o professor precisa procurar conhecer seus alunos, entender seu modo de aprender, suas deficiências e sucessos, estar próximo a ele.

Na presente pesquisa a organização aconteceu de início com uma pergunta a todos os alunos: O QUE EU SEI SOBRE O PARANÁ? Foi pedido a eles que não respondessem em voz alta e nem consultassem os colegas, mas que tendo como base os conhecimentos de cada um sobre o estado, os registrassem em uma folha separada.

Os registros entregues a professora-pesquisadora foram consultados para que se pudesse ter uma ideia do nível de conhecimento dos alunos. Sendo assim, estes mostram que a maioria dos alunos tinha o conhecimento centrado ao seu redor, ao conhecimento do entorno mais próximo, citando nomes de bairros de Londrina, as cidades em seu entorno e dados turísticos ou culturais que localizavam no município londrinense.

As informações foram apresentadas de forma solta, sem conexão entre elas. A seguir alguns exemplos do conhecimento de início apresentado. Garante-se o anonimato dos autores e a denominação de 1, 2 ou 3 se faz por mera diferenciação entre os autores e comparação posterior dos textos (FIGURA 6; FIGURA 7; FIGURA 8).

Que eu sei sobre o Paraná
 Que eu moro nele.
 Sobre o museu de Londrina.
 O Aeroporto de Londrina
 Os bairros:
 Volmir, Maria Cellina, Maria Ceilia,
 João Paz, Aquiles Sthenighel, Rosimtel,
 Marta, Abrissafe e o Jardim do Sol.
 Jardim da Luz e muitos outros.
 Cidade, que desce
 Iraiporã, Umuarama, Rolândia, Sertão
 Lis, Itaipava, Itaipuzinho, Ambrósio
 e muitos outros.

Figura 6 – Texto de sondagem dos conhecimentos. Autor. 1 - aluno da 7ª série da Escola Estadual ~~Ambrósio~~ João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008.

No decorrer das aulas de geografia foram apresentadas algumas imagens do Paraná. Imagens coletadas da Internet sobre o Estado e repassadas aos alunos através da TV Multimídia, instalada e em funcionamento em todas as salas de aula do estabelecimento de ensino.

As imagens retratavam locais ou dados já conhecidos, tais como: Hidrelétrica de Itaipu; a capital Curitiba e a cidade de Londrina (citadas pela maioria dos alunos) dessas vários locais turísticos e culturais foram exibidas; marco das três fronteiras; governador do Paraná; prefeito de Londrina; rio Tibagi e Lago Igapó (também bastante citados, já que pertencem à região), entre outros. Aqui se desenvolveram alguns comentários por parte dos alunos, que conheciam estes locais, pessoas e elementos paranaenses. Tais comentários serviram como ponte entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Os alunos exemplificavam e complementavam imagens e explicações.

→ O que eu sei sobre o Paraná?

Eu sei do Paraná que tem o rio Tibagi.

As Cataratas de Foz de Iguaçu.

Curitiba capital.

Estado de Paraná.

Museu Histórico de Londrina.

Rio Paraná

Uva, abacaxi, Londrina, Curitiba, Mercedes e outros.

→ O que eu sei sobre o Paraná?

O rio Tibagi.

A cidade Foz de Iguaçu.

O rio Iguaçu.

Serras.

Os pioneiros.

A capital Curitiba.

A cidade Londrina.

A história dos japoneses.

Os dois rios.

Figura 7 – Textos de sondagem do conhecimento. Autores 2 e 3 - alunos da 7ª série da Escola Estadual João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008.

b) Diferenciação progressiva

Para Ausubel (1968), a diferenciação progressiva é vista como um princípio programático do conteúdo a ser ensinado. Partindo desse princípio o trabalho docente deve iniciar-se com os conceitos, idéias, proposições mais gerais sendo depois, explorado em dados mais específicos. Ausubel julga ser mais fácil

para o indivíduo aprender a partir de uma noção do todo e sucessivamente ir incorporando novas particularidades, do que ao contrário, ir de uma idéia específica para uma geral, das partes ao todo. Também julga que a estrutura mental é organizada de forma hierárquica, estando no topo conceitos mais gerais e inclusivos seguidos de conceitos específicos e menos inclusivos. Segundo Ausubel esse princípio desenvolve-se na aprendizagem significativa subordinada, aquela onde a informação nova é assimilada pelo subsunçor passando a alterá-lo e/ ou na aprendizagem significativa combinatória, que acontece quando a nova informação não dá conta do subsunçor; como exemplo: Arca de Noé: subsunçor – embarcação / ou religião, então a informação é assimilada por ambos os subsunçores.

A diferenciação progressiva ocorre no jogo Paraná em Questão quando diante de uma dica, um participante apresenta uma resposta inviável. Exemplo: na ficha classificada como ELEMENTO em que a resposta certa é TERRA ROXA, a dica de número 11: *Trouxe muitas pessoas para o Paraná*, o participante diz a resposta: ônibus; o aluno é capaz de entender de que sendo o ônibus um meio de transporte muito usado ele, poderia sim trazer muitas pessoas para visitar ou residir no Paraná. Porém analisa também que o ônibus é usado por pessoas de várias partes do Brasil e do mundo, não só do Paraná.

Assim o aluno diferencia a resposta, imediatamente rejeitando-a. Da mesma forma na dica 2: *Faço muita sujeira*. A dica se refere aos dias de chuva que a terra se transforma em barro avermelhado que gruda nos calçados dos transeuntes. Mas o participante lança como resposta: o lixo; novamente a diferenciação e rejeição, pois o lixo faz muita sujeira, mas não seria por este motivo que populações se deslocariam para o Estado. Por outro lado na dica 6: *Tenho cor no meu nome* e na dica 15: *Sou formado por rochas de arenito basáltico*, um aluno até mencionou: "deve ser alguma como solo vermelho ou marrom"; aí a diferenciação progressiva incorporando novos conceitos: degradação da rocha – solo – terra – chão; cor - vermelho – marrom ou como é comumente chamado alguns tipos de solo paranaense: roxa. Nesta forma de buscar pontos de conexão, os nós de uma rede de saberes se tornam prazerosos e dinâmicos.

c) Reconciliação integrativa

Toda a aprendizagem que resulta na reconciliação integrativa resultará também na posterior diferenciação dos conceitos ou proposições existentes. A reconciliação integrativa é uma forma de diferenciação progressiva da estrutura cognitiva que ocorre na aprendizagem significativa. Ausubel (1968, p. 104) recorda que quando alunos avaliam um curso ou livro texto positivamente, significa que os novos conceitos e proposições foram apresentados de forma clara, não havendo conflitos entre eles os significados, ou seja, as novas reconciliações integradoras são facilitadas.

No jogo Paraná em Questão a diferenciação progressiva ocorre quando o aluno conhece, por exemplo, as principais formas de relevo do Paraná: primeiro segundo e terceiro planaltos, este é o conceito subsunçor; ao receber a dica: *Também conhecido como cristalino*, pode ligar essa informação ao subsunçor, considerar a palavra CRISTALINO como elemento do solo e ainda a palavra estar no masculino e finalmente deduzir que se relacione ao relevo, então, selecionar um dos três e apresentá-lo como resposta da ficha. Mesmo que não saiba a qual planalto a ficha se refere terá, neste momento terá cerca de 30% de possibilidade de acerto. Tal fato motiva-o, se acertar uma explosão de alegria, se errar, motiva-o a continuar tentando e a estar atento às dicas subseqüentes. Esse querer saber é o grande diferencial, algo raro de observar na maioria dos alunos.

d) Consolidação

A consolidação pode ser verificada pela confirmação, correção, clarificação, prática diferencial e no decorrer da prática educativa. Na multiplicidade de uma sala de aula do ensino fundamental público, confirmar com exatidão tal consolidação é difícil, considerando também que, se um aluno ainda tem dificuldades é complicado para o professor continuar no mesmo nível de atividades, assim é necessário que haja flexibilidade docente para criar condições de avanço para a turma sem abandonar este ou aquele aluno. Resgatá-lo de maneira que não se alije do saber, Os limites individuais devem ser respeitados. Cada aluno aprende da sua forma e a seu tempo, porém o ensino é para o grupo, há de se tentar um

equilíbrio, não banalizando o conteúdo ou tornando-o tão complexo que não possa ser compreendido por alguns.

Acredita-se acontecer a consolidação quando durante o jogo, os participantes corrigem uns aos outros positiva ou negativamente; quando são capazes de analisar a resposta dada e verificar se esta é possível ou não dentro do contexto Paraná e do contexto apresentado através das dicas. Acredita-se acontecer quando, alguns dias ou meses depois durante uma aula sobre outros lugares do mundo, o aluno faz relações com o conteúdo do momento e um dado paranaense. Por exemplo, falando-se da produtividade da Europa, citam-se os solos negros da Ucrânia e o aluno comenta: “professora então, estes solos são mais férteis do que os do Paraná, porque os daqui chamados de terra roxa! E origem do solo é a mesma?” Tais afirmações e questionamentos dão confirmação da consolidação.

Nas produções abaixo, realizada cerca de dois meses depois da aplicação do jogo, foi pedido aos alunos que escrevessem o que sabiam sobre o Paraná. Embora estivesse acontecendo uma atividade na escola desportiva e estes realizaram a atividade rapidamente (FIGURA 8a; 8b)

Paraná

Bem, o Paraná é um estado da região sul, que foi muito conhecido por capital do café.

A capital do Paraná é Curitiba, com mais de 300 anos, é umas das maiores cidades.

As principais cidades são Londrina nessa cidade que muito conhecida, Maringá, Foz de Iguaçu, e sem contar as cidades do sul do estado.

Os limites do Paraná são São Paulo, Santa Catarina, o oceano Atlântico, a Argentina e o chaco, que são eles.

Rios, tem muitos rios, como o rio Paraná, o rio Iguaçu, tem bem mais do outros estados do país, mas os que eu me lembro são esses rios no Paraná.

Os rios, tem algumas rios que dividem 1º planalto com 2º planalto e etc.. É tem a serra do mar que é a maior, e é ela que fecha o primeiro planalto.

O Paraná produz bastante coisas, como milho, algodão e etc, sobre isso eu não sei muito.

O clima é bem estavel, é clima bom que se pode viver bem. É só isso em clima.

Paraná

O Paraná é um estado que situa-se no sul do Brasil, é um estado com várias riquezas, tem várias cidades como a capital Curitiba com mais de um milhão de habitantes muito bem planejada.

Uma das principais cidades são Londrina, Maringá, Ponta Grossa, além como Guaratuba, Matinhos e outras, são cidades boas de se morar.

A população do Paraná é muito boa para legal inteligente.

Um dos pontos turísticos é Foz de Iguaçu que tem suas Cataratas, e onde fazem muitos passeios e um dos principais.

Os limites do Paraná são de ao norte São Paulo, ao sul Santa Catarina, ao leste o oceano Atlântico, e ao oeste o Paraguai.

O relevo do Paraná tem muitas dimensões como a Serra do Mar que divide o mar do estado uma Serra.

A vegetação tem muitas variedades, florestas sendo que incluem e grandes matas preservadas.

A economia é feita por paranaense agricultores, e no Paraná fazendeiros em plantações de café, que era muito conhecido.

Figura 8b – Texto produzido após estudos e práticas lúdicas. Autor 3 - aluno da 7ª série da Escola Estadual João Rodrigues da Silva. Londrina. Pr. Ano 2008.

Nos primeiros textos escritos pelos alunos, percebe-se que eles apresentam algumas poucas informações sobre o Estado do Paraná, entretanto, expõem essas informações de forma vaga e através de itens; apenas citam lugares, pontos turísticos dos quais já ouviram falar e fragmentos da história de que se lembram.

Já numa segunda exposição, acerca do que sabem sobre o estado, são mais precisos, redigem de forma mais completa, fazem uma explanação de seus conhecimentos, acrescentam novas informações adquiridas, localizam o Paraná no Brasil e ainda informam sobre os limites do estado. Demonstram conhecimentos sobre o relevo, o clima, a vegetação e a economia do estado

Pode-se observar por meio das produções a evolução no registro dos aspectos e especificidades do Paraná. Há segurança ao se escrever, com produções de frases maiores. Houve expansão no conceito de região, ou seja, anteriormente apenas os locais e particularidades de seu entorno foram citados, com a denominação de alguns bairros londrinenses. Acredita-se que o aluno compreendeu - o Estado é um todo formado por diversas partes.

3.2 AS MANIFESTAÇÕES DOS ALUNOS COM A APLICAÇÃO DO JOGO

Ao dirigir-se para a sala da turma buscar os alunos que formariam o grupo, no primeiro dia houve certa resistência, pois, toda a turma foi informada que se tratava de um trabalho da professora e que a participação não daria direito a nenhuma nota/ conceito/ compensação ou prêmio. Tal resistência foi imediatamente derrubada quando do retorno à sala do primeiro grupo, mesmo sendo orientados a não contar os procedimentos realizados, diziam aos outros que era um jogo, e que é muito “legal” participar.

Os demais professores foram muito receptivos ao trabalho, liberando os alunos que foram extremamente responsáveis em realizar as atividades posteriormente. Tal fato muito positivamente contribuiu para a prontidão dos alunos.

Relatam-se algumas manifestações orais dos alunos como meio de tomar ciência e refletir sobre as opiniões e desenvolvimento cognitivo dos alunos no decorrer de todo processo. As expressões se deram principalmente por uma linguagem cotidiana. Tal forma de se expressar, que se torna uma maneira do aluno desenvolver a própria voz, ser autor de seu mundo e de sua linguagem, suscita um sentimento positivo de valoração, traduz o que Mikhail Bakhtin define como “recontar uma história em suas palavras” (MACEDO, 2000, p. 92). Aproveitar tais termos e conduzir o aprender para a norma padrão é sem dúvida uma das intenções

do ato de ensinar. Devido a esse fato nesta parte do trabalho as falas serão reproduzidas conforme foram expressas, com intenção de não se perder a riqueza e intensidade da vivência do aluno.

Ao iniciar o jogo em um dos grupos, após a leitura de algumas dicas, por falta de atenção uma das alunas pediu que se voltasse a repetir as dicas. Os alunos concordaram e a leitura da ficha se reiniciou. Percebe-se aqui que o objetivo não era apenas ganhar, se sobrepor aos outros. O fator cooperação entre os participantes se fez presente. Considera-se tal fato positivo, pois tanto na vivência em de sala de aula, como na vida em sociedade o auxílio ao outro, o trabalho em equipe é uma atitude sempre bem vista.

O aluno com as melhores notas, alvo “de cola” dos demais alunos, não teve uma participação brilhante, sendo que por dois momentos este propôs sair do jogo, atitude recusada pelos outros alunos. A tal negativa se sucederam alguns comentários: “viu como é ruim a gente estar em último?”, “não é fácil ficar sempre lá atrás”. Essas afirmativas encerravam em si longas trajetórias de fracassos de alguns que se sentiam a margem e quiseram fazer o outro entender as sensações negativas que tais experiências provocam.

Notou-se grande vibração pelo acerto da cartela, por meio das dicas. Alegria, satisfação, motivação, estiveram presentes durante a execução do jogo.

Alguns alunos não se arriscavam, não ensaiavam uma resposta, pois tinham medo de errar, isso provocaria risos e os deixariam envergonhados. Na faixa etária em que se encontram, é muito importante o que os outros pensam e dizem a respeito deles. A auto-estima e autoconfiança dependem das opiniões alheias.

As alunas se demonstraram mais perspicazes, no sentido em que conseguiam ficar mais atentas às dicas e estabelecer relações entre elas, chegando assim à resposta certa. Embora falantes, conseguiam fazer comentários e ao mesmo tempo ouvir a leitura das dicas e estabelecer relações com as anteriores.

As emoções se misturam: elogios e críticas. Palavras de incentivo; “aí garoto!” “chuta que você acerta!”, se adiciona às exclamações provocativas “cadê o inteligente?”. No entanto, não se observa rivalidade, é um competir saudável.

Ao se falar em Parque Estadual, dica da cartela classificada como LUGAR e que se refere à MATA DO GODOY, o primeiro nome a ser lembrado foi o *Beto Carreiro World*, o que demonstra que para alguns a questão da localidade, da

regionalidade ainda não está clara. Pode-se deduzir também a partir de tal afirmação que, as experiências de vida são limitadas, de tal forma que uma reserva florestal conhecida, tão próxima, não poderia fazer parte de algo maior, mais sistematizado, não poderia ser relevante ao contexto paranaense.

Diante da certeza da resposta o aluno não queria pedir mais uma dica, a que tinha direito por estar na sua vez de jogar, o que lhe daria a chance de avançar uma “casa” a mais. Isso demonstra que o saber ficou maior que o ganhar. Neste sentido, nos esclarece Huizinga (1980, p. 58):

O que é “ganhar”, e o que é que eu realmente “ganho”? Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo. Contudo, a prova desta superioridade tem tendência para conferir ao vencedor uma aparência de superioridade em geral. Ele ganha alguma coisa mais do que o jogo enquanto tal. Ganha estima, conquista honrarias; e estas honrarias e estima imediatamente concorrem para o benefício do grupo ao qual o vencedor pertence. [...] Só secundariamente tem importância o fato de resultar da vitória um aumento do poder do indivíduo ou do grupo. O principal é ganhar. O exemplo mais puro de uma vitória que não implica nada visível ou aproveitável, a não ser o simples fato de ganhar, é a que temos no caso jogo de xadrez.

Em um grupo com alunos mais extrovertidos e expansivos, o participante que em um dado momento estava em primeiro lugar chegou a ganhar uns “safanões”, porém nada violentos, talvez aqui uma maneira de expressar admiração pelo sucesso do outro. Essa é uma linguagem característica dessa faixa etária.

Quando no número da dica solicitado saía uma instrução, tal como: *Escolha um participante para voltar 3 casas* – sempre o escolhido era o aluno que estava em primeiro lugar, todavia isso não provocou tristeza, ou seja, sentimentos negativos. Ouvia-se apenas uma lamentação por parte do primeiro colocado, geralmente seguido por uma expressão de aceitação do fato. Lidar com perdas e ganhos, avanços e recuos no dia a dia é aspecto valorativo que pode estar presente no ensino. Não ganhamos e nem perdemos sempre, nossa história de vida passa por altos e baixos, lidar emocionalmente com tais situações é necessário e importante.

Por outro lado, quando saía a instrução: *Escolha um participante para avançar 3 casas* - o participante escolhido foi sempre quem estava nas últimas colocações, outra demonstração de solidariedade valiosa.

Muitos alunos demonstraram dificuldade em estabelecer relações entre as dicas e a provável resposta certa. Exemplo: na ficha classificada como ELEMENTO e que se refere ao RIO TIBAGI, a dica 7 – *Minha bacia tem quase 25 mil Km*. A reação do aluno: “Ah, ajudou muito!”. Sendo este imediatamente corrigido por uma aluna: “Gente é água!”. Tal afirmativa estabelece a relação entre a dica e a resposta certa, porém o que se percebe é que alguns alunos ainda aprendem a partir de “caixinhas”, dados soltos, desconexos. Aprendem ou decoram?

Quando aparecem cartelas classificadas como PESSOA e estas se referem aos cantores e artistas, os alunos têm dificuldades em acertar a resposta, o que retrata desconhecimento da cultura regional. Os adolescentes estão mais interessados em artistas ou cantores internacionais e também do eixo Rio de Janeiro - São Paulo, pouco valorizando a cultura de seu Estado. Leve-se em conta também o fato de que estes são mais populares e de que os cantores regionais tendem a uma música raiz, forma musical não apreciada pela maioria dos adolescentes. No que se refere aos artistas acredita-se que o costume de vê-los sempre pelas redes televisivas nacionais e não terem acesso, ou costume de leitura de jornais, revistas, ou seja, a imprensa local os torna desconhecedores do que acontece no mundo da cultura em seu entorno.

Dependendo da formação do grupo, quando saía a instrução: *escolha um participante para voltar um determinado número de casas*, os jogadores da vez escolhiam os alunos apáticos, que tinham muito pouco relacionamento em sala de aula, pois, sabiam que estes se calariam e não reclamariam. Tal fato é preocupante, pois lutar por uma posição no jogo pode não ser relevante, mas, quando tais atitudes se tornam rotineiras - não lutar por uma posição no grupo, por uma posição na vida, uma passividade ao ser deixado para traz. Em perspectivas futuras e questões de vivência de maior abrangência tal omissão pode gerar consequências negativas.

Nos grupos em que um ou mais participantes tinham médias baixas, estes depois de lidas 3 ou 4 dicas queriam desistir, faziam ares de desânimo e desdém, não tentavam, abandonavam o que acreditavam não poder alcançar. É

provável que os sucessivos fracassos na escola, os fizeram deixar de acreditar em si próprios, na sua capacidade além das notas.

Num determinado grupo, o aluno que tinha grandes dificuldades de leitura e conhecimento, mantinha as fichas guardadas com ele, os participantes precisavam pedir a ficha e o aluno as cedia no seu tempo, na sua vontade. Este fazia com que os outros dependessem dele. Tal atitude pode-se considerar apenas como um gracejo ou, como não se destacava no sucesso, queria ser lembrado de outra forma. O aluno queria fazer-se presente?

Mais adiante depois da maioria dos alunos formarem grupos e participarem da aplicação do jogo, outros alunos por faltas nos dias anteriores ou por não se prontificarem em outro momento, ainda não haviam participado. Devido a tal fato foi formado um grupo diferente: três meninas e três meninos com um histórico de excessiva conversa em sala e baixo rendimento escolar. Este grupo apresentou algumas características peculiares, a saber:

- Apresentavam muito medo de errar;
- Faziam piadas de tudo, comentários e análises eram motivos de gracejos;
- Não se concentravam nas dicas anteriores, tentavam acertar só pela dica dirigida a cada um;
- A maior preocupação era com o participante que estava à frente do jogo;
- Alguns tinham muita dificuldade da leitura da ficha, liam por partes, quase soletrando, o que fazia com que os outros não entendessem o sentido da dica;
- Corrigiam uns aos outros, tanto no que se refere às respostas e também com relação ao comportamento, a não atenção;
- Alguns tinham uma conduta de buscar acertos sem esforço, tentavam de diversas formas ver a resposta da ficha;
- Frases como “calem a boca”, “escuta”, “cuidado com a ficha”, “esconde” foram comuns;
- Avançavam praticamente juntos, pois, na maioria das fichas todas as dicas foram lidas. Após 5 rodadas estavam empatados,

não havia ninguém que se sobressaísse, nem para mais e nem para menos; vários participantes chegaram próximos do FIM;

- O primeiro lugar sempre se alterava;
- O grupo não se arriscava;
- Batiam-se, chamavam a atenção um do outro; se atrapalhavam com sua posição no tabuleiro, ou com as dicas já lidas;
- Não permitiam que se tirasse vantagem do outro, cuidavam dos peões uns dos outros;
- Quando saía uma instrução de avançar casas para que o participante da vez, faziam chantagem ao pedir para que este deixasse este ou aquele aluno avançar. Apesar dos pedidos, obviamente negados pelos participantes da vez, procuravam privilegiar sempre quem estava em último lugar;
- Tentavam persuadir um ao outro, com promessas e oferta de balas;
- Ao tentar acertar uma resposta usavam nome de locais e pessoas de São Paulo e Santa Catarina;
- Queriam acertar, frases como “Oh!” “Tá vendo como a gente não estuda!” “Me deixa lembrar, espera!”.
- A falta de conhecimento os irritava;
- O aluno com comportamento mais difícil e que ficou retido no final do ano, chegou a duas casas do FIM e atualmente, em conversas no início do ano letivo de 2010, lembra com alegria e satisfação do jogo, lembra também de várias fichas e dados trabalhados;

O jogo, às vezes, intimida. Porque coloca o aluno diante de um espelho, não há a quem culpar ou responsabilizar pela falta de conhecimento. O participante está diante de si próprio. Os conteúdos abordados nas cartelas foram trabalhados anteriormente, mas o fracasso aqui, não é uma deficiência do professor. Por meio do jogo uma triste confirmação: a de não ter feito a sua parte, o buscar saber, o tomar para si a responsabilidade do conhecer ou não. Talvez essa

experiência possa ser mais produtiva e atinja mais o aluno do que uma aprendizagem mecânica ou uma aula expositiva.

A transcrição de algumas falas dos alunos durante a aplicação do jogo indica os sentimentos envolvidos, os fatores psicológicos apresentados, as deficiências, as alternâncias emocionais, o buscar aprender num momento em que havia pressão sobre eles e a satisfação, mesmo que momentânea, diante do sucesso.

Como já mencionado, a maioria das expressões está repleta de gírias, mas são recortes valiosos para esta pesquisa.

Em um determinado momento quando uma aluna estava em primeiro lugar ela faz um comentário para extravasar o contentamento por estar à frente, por ser invejada pelos demais, por ser um destaque. Esta situação nem sempre ocorre na rotina escolar para ela, pois possui notas dentro no limite mínimo estabelecido para as avaliações e trabalhos conforme relatos dos professores da turma pesquisada, estando sempre na média, não se destacando de maneira positiva ou negativa. Dentre os comentários citam-se dois: *“Agora eu me lembro o que a gente estudou...”*; *“Ai meu Deus como é bom a gente estar neste lugar!”*

Em outro momento e com outro sujeito a fala *“Eu não gosto quando sai elemento”* se justifica, pois as fichas denominadas ELEMENTO abrangem um número maior de dados paranaenses, elemento podia ser uma dança, costume, comida típica, monumento, tradição, entre outros. O aluno teve certeza momentânea que seria mais difícil conseguir a resposta certa. Certeza momentânea, pois foi um pré-julgamento, uma negativa de suas capacidades;

Comentários como: *“A dúvida dá uma aflição, a gente quer lembrar”*; *“Eu lembro disso da 4ª Série”*; demonstra a busca por conhecimentos já adquiridos. Tal constatação é pertinente já que a maioria dos alunos veio de escolas municipais próximas e o Paraná faz parte dos conteúdos de história e geografia das séries iniciais. Grande parte desses alunos trabalharam o estado a partir do livro *Viver é descobrir... História e geografia - Paraná*, Magda Madalena Peruzin Tuma.

Por meio da observação do entusiasmo dos alunos se infere que a auto-estima contribui para o processo de aprendizagem, o querer saber, o acreditar em si mesmo. Talvez para alguns indivíduos isso não seja importante, mas, para adolescentes que várias vezes são apontados entre os “mais fracos” “mais indisciplinados” “com deficiências de aprendizagem”. Esse acreditar, esse poder de

superação, cria expectativas positivas e o lança em busca do aprender, o faz aquietar-se para tentar entender, para produzir, para ser um destaque, ao menos dessa vez, positivo.

A afirmação *“Aí gente eu não sei nada, eu preciso saber mais”* de início assusta, pois se verifica, em alguns casos a não aprendizagem apesar dos estudos anteriores sobre o Paraná. Mas também essa expressão indica a constatação da necessidade de aprender pela aluna, sendo um reforço positivo para o jogo que permitiu essa constatação que pode contribuir para o querer aprender, o querer buscar conhecimento.

Quando se analisa a perspectiva de vida futura dos adolescentes em questão, alguns casos são entristecedores e acredita-se ser a escola um espaço e, talvez para eles o único, para que possam superar deficiências e obstáculos. A escola por si só não pode resolver todos os problemas, mas pode instruir, informar, mostrar uma sociedade baseada na competição e no individualismo. Muitos por falta de oportunidades ou por não se dispor a buscá-las se distanciam da jornada escolar não reconhecendo seu potencial transformador.

Os neologismos também se fizeram presentes, como na colocação *“Não fala “trouxice” gente, fala coisa certa!”*. Mas o sentido da exclamativa de uma das alunas se referia as respostas desconexas, que estariam erradas com certeza, que eram pronunciadas para tumultuar o jogo ou para esconder o não saber. De qualquer forma não se admitia por parte da maioria a desordem, o escracho.

De forma geral a aplicação do jogo foi produtiva tanto para a professora quanto para os alunos. Estes tiveram momentos de aquisição ou relembrar conhecimentos de maneira informal e descontraída. Para a professora-pesquisadora a experiência foi capaz de dar indicativos sobre os alunos, principalmente sobre os alunos com mais dificuldades de relacionamentos e aprendizagem.

Para todos o tempo passou rápido. Com alguns grupos foram necessárias até 3 aulas (cerca de 150 minutos) para o término do jogo. Apesar de esse tempo representar mais da metade do período escolar, este não foi percebido, já que o envolvimento com a situação foi satisfatório.

HÉFEÀÚ` * ^•ç ^•Á[•ÁE } [•Á^Á´ àæ 8æ Á^ÁÚ[&^ã ^} ç •Á

Ao se formar os grupos e explicar aspectos gerais da execução do jogo e que a participação era um projeto da professora e que, todo o processo estava em construção, foi esclarecido aos alunos que alguns procedimentos bem como fichas do jogo podiam ser mudados, a partir da constatação da necessidade de tais alterações. Tal encaminhamento se atém aos pressupostos da aprendizagem significativa, pois, atualmente há uma recente concepção de que no cerne desta aprendizagem se encontra uma negociação entre os saberes: que é o saber detido pelo aluno e o saber do professor. Por isso os alunos foram motivados a expressar sua opinião quando percebessem que acrescentar ou retirar dicas e dados, entre outros, fosse melhorar o jogo, sua execução e o processo de aprendizagem nele inserido.

Na ficha classificada como ELEMENTO em que as dicas se referiam ao pinheiro do Paraná, os alunos sugeriram que se considerasse como correta o nome científico da vegetação, ou seja, considerar a resposta *Araucaria angustifolia*, visto que segundo eles, considerar a resposta: pinheiro do Paraná ou Araucária fica muito fácil de acertar.

Classificada como LUGAR, a ficha em que a resposta certa é GUARATUBA, sugeriram que se retirasse uma das dicas e colocasse – *Meu nome é marca de refrigerante*. Tal fato se deve ser esta a marca de uma linha de refrigerante bastante popular entre os alunos, tanto pelo sabor da bebida como pelo preço bastante acessível. Na mesma ficha na dica – *Areia e sal são meus companheiros*, não entenderam o dúbio sentido da afirmativa, se atrapalharam o que dificultou o acerto de uma ficha com pequeno grau de dificuldade. Releva-se essa dificuldade levando em conta que poucos alunos, em média cinco por turma já viajaram para a praia.

Alguns alunos sugeriram que a professora produzisse uma ficha em que a resposta seria TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, pois consideravam fácil e muito próximos a eles, já que é dado também pertencente à região.

Na fichas classificadas como lugar: PRIMEIRO, SEGUNDO e TERCEIRO PLANALTO, sugeriram que se colocasse uma dica assim: *Sou uma forma de relevo*. Questionados se usando tal dica a resposta ficaria óbvia, os alunos

responderam que teriam que arriscar no mínimo três vezes, por ser três planaltos e ainda que existam outras formas de relevo paranaense que poderiam compor a ficha.

Classificada como PESSOA, em que a resposta certa da ficha é JOSÉ RICHA, houve sugestão que colocasse em uma dica algo sobre seu filho, Beto Richa, por deduzirem que assim poderiam fazer a ligação entre os nomes e ainda que este último esteja na mídia no tempo deles.

Tais sugestões foram de grande valia. Primeiro por levar o aluno a entender que o aprender é processo que envolve vários sujeitos e que a maneira de ver e fazer do professor não são as únicas formas corretas e que estas, pelo menos deveriam estar focadas na compreensão do aluno com o objeto de estudo. Segundo porque ouvi-los respalda as mudanças, sabe-se que as deficiências por eles percebidas também serão para outros futuramente e, se essas os atrapalharam, o mesmo pode voltar a acontecer. Num constante ir e vir, aqui representado pelo jogo, é que se compreende o processo de aprender e ensinar.

3.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Neste último item se faz uma análise dos resultados obtidos de acordo com os encaminhamentos da pesquisa qualitativa. Tal forma de pesquisa não pressupõe relatos objetivos, finalizados em parâmetros pré-estabelecidos. Em Janet Ward-Schofield (1993 apud RICHARDSON, 1999), o esclarecimento:

[...] no coração da aproximação qualitativa está suposto que dita pesquisa está influenciada pelos atributos individuais do investigador e suas perspectivas. A meta não é produzir um conjunto unificado de resultados que um outro investigador meticoloso teria produzido, na mesma situação ou estudando os mesmos assuntos. O objetivo é produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação.

Sendo o objeto de pesquisa o lúdico e suas aplicações em sala de aula as variações decorrentes do processo de organização, desenvolvimento dos conteúdos e aplicação do jogo possui caráter subjetivo e imediato, ou seja, os

resultados são de acordo com a predisposição do indivíduo no momento da experimentação, suas emoções e perspectivas no ato da aplicação. Entende-se que os mesmos processos realizados em diferentes tempos e espaços, com certeza produziram resultados não iguais aos obtidos. A intenção final é uma tentativa de compreensão dos significados e das características das situações ocorridas no processo de aplicação do jogo Paraná em Questão.

O jogo foi selecionado como unidade de análise por ter sido aplicado na última parte do processo de aprendizagem sobre a geografia do Paraná. Selecionado também porque agrega conteúdos dos diversos temas trabalhados em sala de aula. E ainda, sua aplicação ocorrida em um espaço/ tempo diferente daqueles destinados as aulas de geografia, foi capaz de produzir significados específicos àqueles momentos díspares à rotina escolar.

Nesta unidade de análise apresentam-se dois abrangentes eixos: conhecimento e comportamento. Estes pertencem ao educativo e encerram em si uma série de análises, comparações, aspectos cognitivos, emocionais, sociais e psicológicos que adicionados representam a estrutura humana a que se pretende atingir e enriquecer a partir da ação pedagógica.

A apresentação foi feita em quadros a fim de proporcionar uma visualização geral dos resultados obtidos. Os quadros trazem subeixos que se entende presentes no processo de aplicação do jogo.

A partir desses subeixos a possibilidade de sondagem e posterior análise dos níveis de conhecimentos adquiridos ou não, e ainda como esses conhecimentos são expressos pelos alunos. Destes pode-se dizer que a premissa das necessidades do saber foi realmente percebida pelos alunos, algo pouco rotineiro para a maioria dos alunos e arrisca-se afirmar raro para alguns (QUADRO 4).

No comportamento a análise do benefício ou prejuízo que o jogo proporcionou. As relações humanas afloraram com intensidade na execução do jogo. A valorização e incentivo ao outro, o respeitar a vez de falar e agir o ser tolerante na adversidade, são exercícios de grande valia para a vida escolar, familiar e social (QUADRO 5).

EIXO – CONHECIMENTO	
Subeixos	Resultados
Oralidade	Vários alunos apresentaram dificuldades de leitura, o que atrapalhou a interpretação das dicas. Quando os alunos criticavam seu modo de ler, o aluno leitor se irritava, usando monossílabos em resposta. Esses sempre pediam aos grupos ou a professora que os eximissem da tarefa de ler. Esta deficiência tem conseqüências negativas no processo de aprendizagem. Por este dado coletado pode-se entender a baixa produtividade escolar destes alunos.
Raciocínio	Houve casos em que os alunos bem sucedidos em nas notas, não se destacaram positivamente, pois, eram lentos no raciocínio, embora determinados em suas tarefas. Além disso, o barulho, entre os participantes, os atrapalhou. Estes alunos estão treinados nas atividades rotineiras da escola, o aprender de forma diferente causa estranheza e menor eficiência.
Inter-relação dos dados	Os alunos mais atentos em sala de aula, também foram àqueles que conseguiam fazer uma inter-relação maior entre as dicas. Dentre estes as alunas se destacaram. Este grupo de alunos é capaz, mesmo envolvidos em conversas, ouvir e extrair a informação.
Propriedade ao falar	Quando um aluno tinha certeza da resposta certa, ficava ansioso para que chegasse sua vez. Na ansiedade levantavam-se, queriam que o jogo prosseguisse. Esta propriedade na maioria dos casos, surgiu entre àqueles que conseguiam relacionar as dicas. Sendo estes alternados por alunos com maior e alunos com menor rendimento em sala de aula. Tal propriedade enaltece o aluno diante do grupo, contribuindo positivamente em sua auto-estima e desejo de continuar o desafio de jogar.
Coerência nas respostas	Os alunos que se destacavam positivamente em sala, não arriscavam qualquer resposta. Senão sabiam, silenciavam. Por outro lado os alunos mais barulhentos, diziam respostas até absurdas. O intuito destes alunos era fazer-se presente; há uma necessidade de pertença, mesmo que for para fazer rir.
Avaliação	Os alunos avaliam uns aos outros. Com expressões de elogios ou de gracejos quando do não acerto das respostas. Cada frase pronunciada tinha um valor: positivo ou negativo. Entre eles não se releva, não se aceita uma resposta aproximada à correta.

Quadro 4 – Eixo Conhecimento**Organização:** A autora, 2009.

EIXO - COMPORTAMENTO	
Subeixos	Resultados
Motivação	A motivação foi uma constante, desde o chamado na sala de aula (pediam para participar) até nos momentos do jogo. O novo causa curiosidade. No jogo os alunos queriam lembrar as respostas. Pediam que os outros esperassem mais um pouco. Muitos se exaltavam em gestos e curtas expressões. Despertar a motivação à participação em sala de aula é dos objetivos do professor e tal fato nem sempre ocorre. Desta forma quando o aluno se predispõe a ouvir, participar, aprender é um avanço no processo educacional.
Apatia/ Negação	Alguns alunos, embora poucos, embora quisessem participar do jogo, durante a execução permaneciam muito calados, dispersos. Ao pensar em uma resposta, consideravam apenas a dica lida na sua vez. Tal falta se relaciona a timidez, ao medo de errar, à resistência ao desafio. São inúmeras as variáveis e estas são únicas em cada caso em particular.
Concentração	A concentração ocorreu com intensidade na maior parte dos grupos. Os participantes pediam uns aos outros que se calassem, queriam ouvir com clareza a leitura das dicas. Permaneciam atentos, considerando não só as dicas, como também as tentativas de acertos uns dos outros. Tentar acertar é outro aspecto positivo no exercício do aprender.
Descontração	Estavam alegres, determinados ao êxito. Havia muita vibração. Diante do erro, se lamentavam é claro, mas também se divertiam com os comentários dos outros participantes. A informalidade do momento produziu receptividade.
Satisfação	Manifestações de auto-elogio estiveram presentes o tempo todo. O acreditar nas próprias capacidades. Suscitar a autoconfiança e auto estima é relevante ao ato de ensinar e aprender. As estruturas cognitivas ficam em estado de alerta, de tal forma a possibilitar uma incorporação das informações recebidas.
Cooperação	Em grande parte dos grupos não havia problema em cooperar. Diante de erros, ou não entendimento da dica, até mesmo porque um ou outro participante estava desatento, o aluno leitor repetia a leitura das dicas. Se consultados, os participantes também repetiam em voz alta a dica da sua vez a fim de que, um ou mais participante pudesse relembrar e tentar responder. Porém, em um grupo em que dentre os 5 participantes, 3 tinham boas notas em geografia, a relação entre eles tendeu ao individualismo, em não proporcionar facilidades aos outros. O ganhar o jogo foi o fato mais importante para este grupo.
Solidariedade	A solidariedade pode ser notada quando, alunos diante do fracasso queriam abandonar o jogo; ao errar ou na dúvida eram incentivados a arriscar. Também àqueles que tinham seus peões nas últimas posições do tabuleiro, não eram desprezados. Os alunos diziam que “valeu” o jogo, a descontração. Muitas manifestações de incentivo, de valorização do participante, foram pronunciadas durante toda a execução. Rejeitavam o desânimo e o sentimento de impotência.

Quadro 5 – Eixo Comportamento**Organização:** A autora, 2009.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente na vida humana há mais tempo do que o entendimento do conceito. O homem necessita do lúdico não só para o lazer propriamente dito, mas também na interação com os outros e com os objetos, na socialização, em apreender dados e informações novas ou reestruturadas, para evoluir enquanto espécie e enquanto cidadão do mundo. Os estudos sobre a ludicidade abrangem diversas áreas sendo fonte de investigação e aplicação para as mais variadas finalidades.

Ao se falar da inserção do lúdico para a prática educativa algumas considerações devem ser introduzidas. Levar para a sala de aula materiais e propostas de trabalho centradas na ludicidade educativa desperta curiosidade nos educandos. Mesmo aqueles que, por vezes, não se interessam pelo conteúdo, quando em presença do jogo – que é novidade e é dinâmico - querem saber do que se tratam os assuntos e tendem a procurar participar integralmente.

Este fato, por si só já motiva o professor a desenvolver tal trabalho. Diante do jogo o desafio, o improvável, a não certeza do resultado final, tudo isso aguça alunos e professores a efetivamente inserirem-se no contexto de tal forma que a integração entre sujeitos e conteúdos acontece de maneira quase sempre prazerosa, alegre e descontraída, além de altamente interativa

Em sala de aula, o lúdico atinge uma conotação pedagógica, onde situações desafiadoras são apresentadas ao aluno a fim de que, a partir da criatividade, da investigação e da possibilidade da interação estas sejam superadas a contento.

Uma das vertentes da ludicidade, o jogo em sala, elaborado e executado com objetivos instrucionais pode vir a possibilitar ao educador conhecer melhor o aluno suas dificuldades e potencialidades.

Tendo-a como suporte teórico, a aprendizagem significativa discorre sobre a forma de aprender do indivíduo, a hierarquização cognitiva, a organização do material de trabalho docente, a interligações entre as informações novas e as anteriormente aprendidas, os subsunçores; a alteração na estrutura cognitiva daquele que aprende; como se processa a reconciliação e a consolidação dos saberes.

Ao final de cada aplicação do jogo, aconteceu o questionamento para todos os participantes: Com o jogo se aprende significativamente? As respostas foram apresentadas oralmente e registradas pela professora. Embora não houvesse uma riqueza de vocabulário com o uso de gírias e pequenas expressões, as afirmações positivas foram unânimes. Seguem alguns relatos:

- “exige concentração” “as dicas fazem a gente ficar atento” “muito” “oh e como” “hã, hã”;
- “sim”, “foi *massa* professora”, “é divertido, interessante”, “a gente aprende brincando”, “aprendi de um jeito que nem imaginava”, “vale a pena professora fazer a sala toda jogar”, “nossa vale muito” “nossa super legal!”
- “claro!” “hã, hã” “óbvio”, “dá pra aprender coisas que eu nem sabia” “o jogo é legal”, “nervoso”;
- “ai que *massa*, queria jogar lá em casa”;
- “aprende, vich”, “é bom estudar assim”, “é mais divertido, alegre”, “*todo mundo* quer jogar”;
- “muito”, “aprendi muita coisa”, “faz a gente se lembrar das aulas” “aqui a gente presta mais atenção”, “a partir do jogo a gente lembra das coisas”!

Embora as transcrições acima pareçam simples e sem essência, são entendidas como manifestações de resultados satisfatórios, pois retratam a alegria, o querer fazer parte de grupos de aprendizagem, retratam a possibilidade de ensinar e aprender de maneira informal e lúdica.

As etapas desta pesquisa na ordenação proposta foram produtivas. As leituras de teóricos da área de educação com trabalhos focados na ludicidade, suas análises, experiências, resultados, ou seja, ter clareza dos encaminhamentos e resultados já obtidos, usando estes nas bases teóricas ao desenvolvimento do processo proposto.

A Teoria da Aprendizagem Significativa - TAS, seus princípios e conceitos: subsunçores, pontos de ancoragem, organizadores prévios, que, possibilitaram o entendimento de como o aluno aprende e estabelece relações entre

as informações já apreendidas anteriormente e os novos conhecimentos. Os princípios da TAS, tais como: a organização seqüencial, a reconciliação integrativa, a diferenciação progressiva e a consolidação elucidam como o aluno aprende e a forma de organização do conteúdo e do material com vistas a um aprender efetivo e significativo.

Por meio da teoria se pode ter uma atenção no planejamento do material a fim que este se apresentasse potencialmente significativo e não arbitrário e obedecesse uma organização seqüencial, respeitando a hierarquização da estrutura mental do aprendiz a fim de que ele alcançasse uma diferenciação progressiva. Possibilitou ainda que as associações das novas aprendizagens e os conceitos pré-existentes fossem modificados por meio da reconciliação integrativa e da consolidação.

A atenção ao o que ensinar, a validade do conteúdo; a busca de subsunçores e pontos de ancoragem; o conteúdo trabalhado do todo para as partes, do conceito mais inclusivo para o menos inclusivo; os resultados avaliados como meio norteadores de outros encaminhamentos foram e são pressupostos facilitadores da aprendizagem e do entendimento de como esta se realiza.

A pesquisa qualitativa sustenta a análise dos dados, permitindo que os interlocutores da pesquisa se mantivessem em seus espaços de vivências, com rotinas pouco diferenciadas e com a coleta de dados *in loco*, sendo também fonte de análises as interjeições e emoções apresentadas na execução do jogo.

A aplicação do jogo Paraná em Questão, momento maior deste trabalho, apresentou resultados satisfatórios quando da prontidão dos alunos à participação, do entusiasmo durante a execução, nas reflexões pessoais sobre a necessidade de aprender, da satisfação diante do desafio, do buscar alternativas de resolução.

Após a execução, os alunos foram motivados a dar sugestões de mudanças e melhorias no jogo Paraná em Questão. Tal momento propicia credibilidade ao aluno, fazendo-o sujeito do ensino e da aprendizagem, ele é elemento preponderante ato educativo. É preciso que o aluno perceba e vivencie tal fato, de modo que se tenha a certeza de que ele também é responsável pelo aprender.

Por meio da ludicidade, o jogo com princípios piagetianos e da aprendizagem significativa como o aqui apresentado, bem como outros jogos nos

mais variáveis níveis de conhecimentos, podem ser recriados e aplicados em sala de aula. Vale lembrar que o jogo pelo jogo não produz aprendizagens. Conteúdos curriculares e a dimensão pedagógica devem planejados anteriormente.

Um fator importante para que se obtenha maior êxito e produtividade em sala de aula é conduzir à elaboração, aplicação e execução dos jogos a partir da colaboração e saber dos alunos. Há que se encaminhar o ensino com a integração de todos os envolvidos. O saber é social e desenvolve-se no indivíduo de diferentes formas, limites, níveis e intensidades.

Outra sugestão é que os professores podem trabalhar um jogo em uma turma. Em seguida estes alunos realizam o mesmo processo com outras turmas, numa experiência de monitoria capaz de estabelecer vínculos entre os participantes e elevar a auto-estima e confiança dos alunos aplicadores. Um simples encaminhamento que produzirá enfrentamentos, que neste momento podem até parecer pequenos, mas que são treinos para aqueles tantos outros que encontrarão na jornada escolar.

Há muitas formas de ensinar e metodologias que podem ser utilizadas, no entanto, esta não é uma ação isolada, desvinculada do todo, está intrinsecamente ligada ao aprender. Entende-se que o aluno aprende quando se sente valorizado, quando lhe é agradável estar em sala de aula, quando se envolve com o conteúdo, com o professor e com os demais alunos. As maneiras de adquirir conhecimento, os tempos, os limites se diferenciam entre os indivíduos. Respeitar esses tempos e limites é elevar a ação pedagógica à condição de acessibilidade e aquisição de conhecimentos, distanciando-o do enciclopedismo. O aluno aprende com alegria, sentindo-se capaz de enfrentar desafios, de propor soluções. Os conteúdos mudam muito pouco de ano para ano. Mas o ser humano que aprende evolui, tem outras perspectivas e maneiras de atuar no mundo. Estar atento a esse novo é primordial aos profissionais da educação.

Ser um profissional comprometido com o ensinar e aprender, consciente de seu papel social e instrucional, formador de seres e opiniões é um exercício diário. As variáveis e surpresas da sala de aula por vezes nos deixam atônitos; é preciso, portanto, retomar com urgência a razão e a essência da escola: a instrução proporcionando formação intelectual, social e afetiva. São pilares construídos e desconstruídos a cada dia, a cada atitude, a cada agir diante do aluno. Ter essa clareza já nos conduz ao comprometimento no ato de ensinar.

Uma das maneiras, segundo Ausubel, de se influenciar a estrutura mental do aprendiz é a utilização de princípios adequados na organização seqüencial da matéria de ensino. Desta forma se conclui que a organização: sondagem dos subsunçores, conceitos mais amplos e inclusivos, especificação dos conceitos, bem como a reconciliação integrativa presentes não só durante as instruções formais, mas também durante a aplicação do jogo Paraná em Questão, momento maior desta pesquisa possibilitou uma interação entre os alunos e uma interação com os conteúdos sistematizados. Proporcionou alegria em saber, entusiasmo em participar. Ações e resultados que dão crédito à possibilidade de se obter formação e conhecimento por meio do lúdico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1994.
- APRENDER. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 61.
- ARAÚJO, Rafael Vieira de. Ludicidade no judô. In: _____. **Judô da história à pedagogia do esporte**. 2005. p.49. Monografia (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. **Investigación educativa: fundamentos y metodología**. Barcelona: Labor. 1992.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- _____. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRANDES, D.; PHILLIPS, H. **Manual de jogos educativos**. Lisboa: 1.028. Ed; Moraes, 1997.
- CABRERA, W. B. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da aprendizagem**. 2007. Tese (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo. Hucitec, 1996.
- CORRÊA, R. L. Corporação e espaço: uma nota. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 137-145, 1991.
- _____. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios, n. 53).
- DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & Sociedade, João Pessoa, v.10, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em: Agosto 2009.
- ELEMENTO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 274.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento**: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In CASTRO, I. E. et al. (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-23.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEITE, A. F. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, Champaign, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: _____. (Org.). **Ensaio de ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED, 2000a. p. 40-54.

_____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____. (Org.). **Ludopedagogia: ensaios 1**; educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000b. p. 18-33.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experienciar interna. 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 84-99, 2000.

MALUF, A. C. M. **Brincar, prazer e aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCELINO, N. C. Pedagogia da animação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 93, n. 1, p. 5-11, 1990.

MELLO, J. B. F. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia**, São Paulo. v. 52, n. 4, p. 91-115, 1990.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

NEGRINE, A. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

NIETSCHKE, R. G. et. al. O lúcido lúdico. **Texto e Contexto de Enfermagem**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 118-119, 1998.

NOVAK, J. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas da facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano Universitária, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes curriculares de geografia para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes curriculares de geografia para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2009.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation**. Newbury Park: Sage, 1986.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, L. M. S. M. **O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas**. Belo Horizonte: PBM ISMES, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RENEKER, M. A qualitative study of information seeking among members of an academic community: methodological issues and problems. **Library Quarterly**, Champaign, v. 63, n. 4, p. 487-507, 1993.

RICHARDSON, R. J.(Org.). **Pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 6. Disponível em:
<http://www.unitins.br/elearning/arquivos/salavirtual/documento/633244090407417294_pesquisa_qualitativa.doc>. Acesso em: 15 set. 2009.

RIZZI, L.; HAYDT, C. R. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTIN, S. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: EST/ESEF/UFRGS, 1994.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. (Org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996. p. 132-144

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, C. C. De ; et alli. **A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem**. Salvador, 2002. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~ludus/trabalhos/2002.1/ludprocea.doc>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

SUTTON, B. The rationale for qualitative research: a review of principles and theoretical foundations. **The Library Quarterly**, Champaign, v. 63, n. 4, p. 411-430, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VAN MAANEN, J. et al. **Qualitative methodology**. 4th. ed. Beverly Hills: Sage, 1985.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHORF, B. **Language, thought and reality**: selected readings of Benjamin lee Whorf. Cambridge: MIT, 1956.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7 n. esp., p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2008.

APÊNDICE A

APOSTILA ENTREGUE AOS ALUNOS SOBRE O CONTEÚDO DA GEOGRAFIA REGIONAL DO PARANÁ

ESCOLA ESTADUAL PROF. JOÃO RODRIGUES DA SILVA

DISCIPLINA: GEOGRAFIA

PROF^a. ELIANA SERMIDI DE FREITAS

ASPECTOS GERAIS DO ESTADO DO PARANÁ



LONDRINA
FEVEREIRO – 2008

Mesoregiões do Paraná

O Estado do Paraná dividido em suas mesorregiões, microrregiões e municípios.



ESTADO DO PARANÁ

O Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na região Sul do Brasil e ocupa uma área de 199.314 km², situando-se o Estado em 15º lugar entre as unidades federativas brasileiras, com 2,34% do território nacional. A superfície territorial do Paraná é pouco superior a do Uruguai, duas vezes a de Portugal e seis vezes a dos Países Baixos (Holanda). Habitante: paranaense.



Fonte: http://www.portalbrasil.net/estados_pr.htm

O Paraná tem como limites São Paulo (a norte e nordeste), oceano Atlântico (leste), Santa Catarina (sul), Argentina (sudoeste), Paraguai (oeste) e Mato Grosso do Sul (noroeste). A delimitação do território paranaense faz-se, em sua maior parte, por fronteiras naturais, predominando os rios e, a seguir, os divisores de águas. Há também fronteiras artificiais como pontes, avenidas e linhas geodésicas. Algumas divisas são pitorescas: as cidades gêmeas de União da Vitória (Paraná) e Porto União (Santa Catarina) são separadas por uma ferrovia; Rio Negro (Paraná) e Mafra (Santa Catarina) são separados por um rio; uma avenida separa Barracão (Paraná) de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina), confrontando-se ambas com a cidade argentina de Barracón (Bernardo Irigoyen), formando a chamada "Fronteira da Amizade"; a ponte internacional sobre o rio Paraná (Ponte da Amizade) liga Foz do Iguaçu (Brasil) a Ciudad del Este (Paraguai).

CAPITAL – Curitiba. Habitante: curitibano. **GOVERNO** – Governador: **Roberto Requião** (PMDB). Senadores: 3. Dep. federais: 30. Dep. estaduais: 54. Sede do governo: Palácio Iguaçu - Curitiba. O Estado do Paraná é dividido em dez (10) mesorregiões, trinta e nove (39) microrregiões e trezentos e noventa e nove (399) municípios, segundo o IBGE.

Sendo os mais populosos: Curitiba (1.788.559), Londrina (495.696), Maringá (324.397), Foz do Iguaçu (309.113), Ponta Grossa (304.973), Cascavel (284.083), São José dos Pinhais (261.125), Colombo (231.787), Guarapuava (169.007), Paranaguá (147.934) - 2006.

O ESPAÇO NATURAL DO PARANÁ

O homem não participou da formação da natureza, mas sempre a transformou conforme a suas necessidades. Hoje, praticamente todo o planeta Terra está ocupado ou é conhecido pelo homem. Vamos procurar entender essas formações naturais e a ação dos homens sobre ela: **relevo**: é o conjunto de variações existentes na paisagem natural, como as planícies, os planaltos, as depressões e as montanhas; **solo**: porção da superfície terrestre onde se anda, se constrói, se planta, etc.; **clima**: conjunto de condições meteorológicas (temperatura, ventos, etc.) típicas do estado médio da atmosfera num ponto da superfície terrestre; **vegetação**: o conjunto de plantas que cobrem uma região; **hidrografia**: o conjunto de águas correntes ou estáveis numa região.

A crosta terrestre apresenta formas variadas que resultam da ação dos agentes internos (como terremotos) e agentes externos (água, vento, homem). É a ação destes agentes que explica as formas que vemos na superfície terrestre. Cada formação do relevo recebe nomes diferentes: **planalto**: regiões mais ou menos elevadas e não muito planas, altitude superior a 200 metros; **planície**: região mais plana e de menor altitude com elevações pequenas; **depressão**: região mais baixa em relação as terras vizinhas. Quando tem forma alongada recebe o nome de **vale**. Os vales aparecem principalmente nas áreas próximas ao caminho percorrido por um rio.

RELEVO DO PARANÁ



Cerca de 52% do território do Paraná encontram-se acima de 600m e 89% acima de 300 metros; somente 3% ficam abaixo de 200 metros. O relevo é plano e levemente ondulado, com fortes elevações na Serra do Mar. Segundo Reinhard Maack, as terras paranaenses podem ser agrupadas em cinco regiões distintas:

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paran%C3%A1>

Litoral: Consiste em uma estreita faixa montanhosa, com aproximadamente 98 Km de extensão. Possui duas baías: Paranaguá e Guaratuba, onde se localizam diversas praias: Caiobá, Matinhos, Pontal do Paraná, Guaratuba, entre outras.

Serra do Mar: A Serra do Mar é um grande sistema montanhoso que corre pela costa brasileira, desde o Espírito Santo até o Sul de Santa Catarina. No Paraná a Serra do Mar não é apenas o degrau entre o litoral e o primeiro planalto do interior, mas constitui também uma serra marginal típica que se eleva de 500 a 1.000 m sobre o nível médio do planalto. É dividida em diversos maciços por blocos altos e baixos, os quais têm denominações regionais especiais de serras. Capivari Grande, Virgem Maria, Graciosa, Igreja, Canavieiras e da Prata, Marumbi, etc. Na Serra da Graciosa se encontram as maiores altitudes do Estado do Paraná, destacando-se os seguintes picos: Paraná (1.922 metros), Caratuba (1.898 metros), Ferraria (1.835 metros), Taipabuçu (1.817 metros) e Ciririca (1.781 metros). Coberta pela Mata Atlântica a Serra do Mar constitui uma importante reserva da biosfera por abrigar uma diversidade vegetal e animal.

Primeiro Planalto ou de Curitiba: Também chamado de planalto cristalino, foi o primeiro a ser povoado, estendendo-se no sentido norte-sul e com uma extensão de 75 Km. De grande importância econômica por abrigar a capital do Estado e o Porto de Paranaguá, bem como locais históricos: Lapa, Antonina, Morretes, Paranaguá, Estrada da Graciosa.

Segundo Planalto ou de Ponta Grossa: Também chamado planalto dos Campos Gerais tem o formato de uma grande meia lua. Possui várias serras: São Luiz, Purunã, Santa Ana, Furnas, São Joaquim, etc.

Terceiro Planalto ou de Guarapuava: Integrante do Planalto Meridional Brasileiro, ocupa a porção ocidental do Estado, formado por grandes derrames de lavas vulcânicas, que deram origem aos solos férteis de terra roxa. É o maior dos três planaltos, onde se localizam importantes cidades paranaenses: Londrina, Guarapuava, Foz do Iguaçu, Maringá, Cascavel.

TEMPO ATMOSFÉRICO E CLIMA

Tempo atmosférico é a combinação passageira dos elementos do clima. Quando se fala dele, são empregados termos como: tempo frio, tempo bom, tempo chuvoso. Ele pode mudar várias vezes durante o dia; ensolarado de manhã, nublado à tarde, chuvoso à noite. Portanto, o tempo é formado pelas características atmosféricas de um lugar qualquer, num dado momento.

O clima é a sucessão habitual dos tipos de tempo. Ele depende dos tipos de massa de ar que predominam ou se sucedem em uma região, ao longo das estações do ano. Para estabelecer o clima de uma região, são necessários alguns anos de pesquisa e de estudo. Os elementos climáticos são aqueles que constituem-no. Os principais são: umidade, ventos, precipitações, temperaturas, pressão e massas de ar. O tempo atmosférico é passageiro, isto é, momentâneo, enquanto que o clima é duradouro, ainda que não imutável. Os fatores climáticos são aqueles que atuam indiretamente nele, isto é, modificam-no e alteram-no. São eles: latitude, altitude, correntes marítimas, continentalidade, maritimidade, vegetação dentre outros. PALHARES, 2004.

Cortado ao norte pelo Trópico de Capricórnio na latitude da cidade de Londrina, tem três quartos de suas terras na zona Temperada do Sul (mais especificamente zona subtropical), e o restante na zona Tropical, sendo assim, o norte do estado, apresenta temperaturas mais altas e invernos brandos. O centro-sul do estado, apresenta verões não muito quentes e invernos rigorosos, principalmente em regiões de maior altitude.

VEGETAÇÃO

O Paraná sempre foi conhecido na história pela exuberância e pela riqueza de suas florestas, particularmente pelo pinheiro, seu tradicional símbolo. Porém, a devastação desenfreada, ora devida ao extrativismo vegetal, ora devida às atividades agrícolas, trouxe prejuízos irrecuperáveis ao Paraná

Mata de Araucária: Compreende a mata subtropical de coníferas, também conhecida como mata dos pinhais, onde o pinheiro-do-paraná (*Araucaria angustifolia*) aparece como principal vegetal, associado freqüentemente à imbuia e à erva-mate. O domínio geográfico da Mata de Araucária coincide com as regiões de altitudes superiores a 500 metros e de temperaturas médias anuais abaixo de 20°C. Os últimos vestígios importantes da Mata de Araucária se encontram no sudoeste paranaense.

Mata Atlântica: Também conhecida como mata tropical de encosta, pois localiza-se junto à Serra do Mar e no litoral. Pertence ao tipo de mata higrófila latifoliada, que se estende ao longo da fachada leste do Planalto Oriental Brasileiro, onde a alta precipitação pluviométrica a torna mais úmida. A Mata Atlântica possui muitas espécies de madeira como cedro, ipê, figueira, peroba, além de outros vegetais como palmito, embaúba, aleluia, epífitas, lianas e musgos. Ao penetrar no primeiro planalto paranaense, a mata confunde-se com a vegetação subtropical, formando uma verdadeira zona de transição. A criação do Parque Estadual do Marumbi na região da Serra do Mar foi de grande importância para a preservação da fauna e flora da região, que vinha sofrendo com a degradação levada a cabo pela exploração da madeira, em especial. Atualmente é a maior reserva de Mata Atlântica existente em território contínuo no Brasil

Mata Tropical: O quadro original foi substituído em sua maior parte pela agricultura e pelos pastos. Poucos vestígios de sua existência podem ser assinalados em áreas de preservação, como o Parque Estadual do Ingá e o Horto Florestal, ambos na cidade de Maringá, ou então a Reserva do Iguçu, no sudoeste do estado. Primitivamente esta mata apresentava dois aspectos distintos. O primeiro mais rico em espécies vegetais (peroba, pau d'alho, figueira branca e palmito), ocupava a região de "terra roxa", situada entre os rios Itararé, Paranapanema, Pirapó e Ivaí. O segundo, mais pobre em espécies vegetais, ocupava a região

arenosa do arenito Cuiá, entre os rios Pirapó, Paranapanema, baixo Ivaí e foz do Piquiri.

Mata Pluvial Subtropical: Diferencia-se da Mata de Araucária por ocupar terras inferiores e 500 metros de altitudes e pela ausência do pinheiro. Primitivamente era encontrada ao longo do rio Paraná desde a foz do rio Piquiri até a foz do rio Iguaçu, pelas quais penetravam em seus vales. O Parque Nacional do Iguaçu é a principal área preservada como tipo de mata, onde se encontram vegetais e animais da fauna local.

Das formações herbáceas e arbustivas que se encontram no Paraná destacamos:

Campos limpos: Nos campos limpos predominam as gramíneas que geralmente refletem solos mais pobres. Apresentam-se entremeados com matas ciliares e capões isolados. Aparecem em vários pontos do Paraná, como nos Campos Gerais, Campos de Guarapuava, Campos de Palmas, Campos de Curitiba, Campos de Castro e outras áreas menores.

Campos cerrados: São os campos limpos entremeados de arbustos, que ocupam locais de primitivas matas. Aparecem em pequenas regiões do Paraná, merecendo destaque os seguintes lugares: alto rio das Cinzas, Jaguariaíva, Castro, Sengés, São Jerônimo da Serra, Sabáudia e Campo Mourão.

Vegetação litorânea : Ocupa uma área aproximada de 729 km² da costa Paranaense, sendo representada pelos vegetais dos mangues, pela vegetação das praias e pela vegetação das restingas. A vegetação característica dos mangues sofre influência das marés, podendo ser encontrada nas baías de Paranaguá e Guaratuba.

Vegetação pantanosa: Encontra-se junto às regiões pantanosas das restingas, nos campos de inundação do rio Paraná e nas várzeas dos rios de planalto.

HIDROGRAFIA

A declividade do relevo do Paraná na direção ocidental e norte-ocidental faz com que 92% de águas internas se dirijam à bacia do rio Paraná, e as demais à bacia Atlântica.

Bacia do rio Paraná

O rio Paraná, que nasce da união dos rios Paranaíba ao norte e Grande ao sul, em pleno Triângulo Mineiro, percorre no Estado do Paraná, cerca de 400 km de distância, desde a foz do rio Paranapanema até a foz do rio Iguaçu. Além de formar a principal bacia fluvial do Estado do Paraná, destaca-se pelo seu grande potencial hidrelétrico, um dos maiores do Brasil. Com 4.300 Km de extensão e com uma área de abrangência 10% do território nacional é o segundo maior rio da América Latina. Seus principais afluentes de grande importância são os rios Paranapanema, Ivaí, Piquiri e Iguaçu.

O **rio Paranapanema**, nasce no Estado de São Paulo, percorrendo 392 km dos limites com o Estado do Paraná. Este rio tem importância para aproveitamento hidrelétrico. Alguns de seus afluentes, localizados em território paranaense, podem ser citados: Itararé, Cinzas, Tibagi e Pirapó.

O **rio Ivaí** possui um percurso de 685 km, sendo por isto o mais extenso rio genuinamente paranaense, seu quilômetro 0 localiza-se na colônia Tereza Cristina. Formado pelo rios do Patos e pelo rio São João. Foi explorado pelos irmãos José e Francisco Keller, em 1865.

O **rio Piquiri** nasce na escarpa da Esperança (Serra Geral). Possui uma extensão aproximada de 485 km.

O **rio Iguaçu** (palavra indígena que significa "muita água") é o mais conhecido rio do Estado do Paraná. Nasce no Planalto de Curitiba, nas proximidades da Serra do Mar, e segue em direção para oeste até desaguar no rio Paraná 1.200 km de trechos navegáveis, servindo em alguns trechos limítrofes entre os Estados do Paraná e Santa Catarina e com a República Argentina. Este rio principal recebe águas de uma vasta área, representando para a Região Sul do Brasil grande fonte de potencial hidrelétrico, (11.000.000 kW), concentrado em seus saltos, dos quais se destacam: Santiago, Osório, Segredo, Caxias, Sampaio, Capanema, Faraday e as Cataratas do Iguaçu.

As **Cataratas do Iguaçu**, historicamente conhecidas como Saltos de Santa Maria, estão situadas no limite internacional com a Argentina. Elas foram descobertas no século XVI, mais precisamente em 1541, pela expedição do explorador espanhol Dom Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca, quando se dirigia para Assunção para assumir a governadoria das colônias espanholas do rio da Prata. O fascinante espetáculo que a natureza aí criou constitui um dos pontos turísticos mais importantes do Brasil

e suas quedas consideradas como as mais belas do mundo em volume de água. Quando a primeira-dama dos Estados Unidos da América, Eleanor Roosevelt visitou as Cataratas do Iguaçu, apelidou estas gigantescas quedas de água com o nome de "Pobre Niágara". As cataratas estão a uma distância de 27 km da cidade de Foz do Iguaçu e apresentam quedas de água com mais de 70 metros de altura, dispostas numa frente de 2.700 metros de largura, que propicia uma belíssima visão panorâmica.

Rio Itararé, faz divisa entre os Estados do Paraná e São Paulo e tem grande parte de seu curso represado e aproveitado pela usina hidrelétrica paulista de Xavantes.

Rio Tibagi, tem origem na Serra das Almas – município de Palmeira. Ocupa 13% do território estadual. curso inferior do rio Tibagi. A bacia do rio Tibagi inclui quase 25 milK m2 do território paranaense. Entre suas nascentes e a foz no rio Paranapanema o Tibagi percorre pelo menos 616 quilômetros, caracterizados em grande parte por extensos trechos de corredeira o que favorece a prática de rafting, canoagem e bóia –cross.

Rio Pirapó, localiza-se no Norte Novo e tem suas nascentes próximas da cidade de Apucarana.

Rio dos Patos ao encontrar-se com rio São João passa a ser denominado rio Ivaí.

POPULAÇÃO

Na época do descobrimento, em 1500, o Brasil era habitado por tribos indígenas, que viviam espalhadas por todo o território nacional. No Paraná, os habitantes primitivos também eram os indígenas que formavam grandes grupos ou tribos, os Jês ou Tapuia e a grande família dos Tupis-Guaranis. Os Carijós e Tupiniquins habitavam o litoral; os Tingüis, a região onde hoje é Curitiba; os Camés, a região onde hoje é o município de Palmas; os Caingangues e Botocudo habitavam o interior do Paraná. Os primeiros caminhos do Paraná foram feitos pelos índios e usados pelos bandeirantes para penetrar no território: Caminho de Peabiru, Caminho da Graciosa, Caminho de Itupava e Estrada da Mata.

O Paraná é um dos estados com a maior diversidade étnica do Brasil. São alemães, poloneses, ucranianos, italianos, japoneses, árabes, espanhóis, negros, holandeses, ucranianos, portugueses, eslavos, chineses, coreanos, povos que ajudaram a construir o Paraná de hoje. As 28 etnias que colonizaram o Estado

trouxeram na bagagem sua cultura, costumes e tradições. Os imigrantes chegaram com a promessa de encontrar a paz numa 'terra desconhecida, mas que prometia trabalho, terra, produção e tranqüilidade.

A colonização maciça só começou depois da proibição do tráfico de escravos, o que aumentou a procura de mão-de-obra para trabalhar nas fazendas de café, principalmente no Norte do Estado. Essa mão-de-obra assalariada passou a ser a melhor alternativa para o desenvolvimento da pecuária, até então era a principal cultura do Paraná, e das lavouras de café. Foi a partir de 1850, quando o Paraná deixou de ser província de São Paulo, que o Governo local iniciou uma campanha para atrair novos imigrantes. Entre 1853 e 1886 o Estado recebeu cerca de 20 mil imigrantes. Cada um dos povos que colonizaram o Paraná formaram colônias nas regiões do Estado. No estado do Paraná, os mestiços não são numerosos, sendo que o mais característico é o caboclo do Litoral. Sua influência aparece nos costumes locais como o fandango (dança folclórica) e no barreado (comida regional).

Crescimento populacional do Paraná

Ano	Habitantes	Ano	Habitantes
1872	129.722	1960	4.268.239
1890	249.491	1970	6.929.868
1900	327.136	1980	7.629.392
1920	685.711	1991	8.415.659
1940	1.236.276	2000	9.564.643
1950	2.115.547	2005	10.261.856
		2006	10.384.731

Para saber mais consulte o site: www.parana.pr.gov.br no link – Pessoa, família e sociedade. Em Perfil do municípios você escolher um deles e obter todos os dados mais atuais, assim você conhece mais sobre o seu município, ou onde moram seus parentes, ou onde você nasceu. Navegue por lá!!!

AS PRINCIPAIS CIDADES

Com uma população de 10.387.378 (2006) e uma densidade: 52,1 hab./km² (2006), vivendo em sua maioria – 75% nas áreas urbanas, o Pr possui grandes cidades, a saber:

Curitiba: Seu nome de origem indígena significa “local de muito pinheiro”, está localizada no primeiro planalto, numa depressão a 908 metros de altitude. A cidade surgiu no século XVII, por volta de 1661, considerada vila em 1693 e elevada à

categoria de capital da Província do Paraná em 1853. De acordo com estimativas de 2007, sua população municipal é de 1.797.408 habitantes, a maior cidade do sul do país, e a Região Metropolitana de Curitiba, formada por 26 municípios. Possui o maior PIB da Região Sul do Brasil.

Londrina: Fundada em 1931 é segunda maior cidade paranaense e a 3ª maior cidade do sul do país, localizada no norte do Estado a 576 metros de altitude e uma população de mais de 500 mil habitantes. A Companhia de Terras Norte do Paraná foi responsável pelo meu processo de colonização, daí o nome “pequena Londres” em homenagem aos colonizadores ingleses.

Maringá: localizada no noroeste do Estado, cortada ao sul pelo Trópico de Capricórnio, conhecida como “Cidade Canção”, possui a 3ª maior população paranaense. Elevada à categoria de município em 1951, possui belas praças e parques, com exuberantes áreas verdes – cerca de 40m². por ha.

Ponta Grossa: capital regional dos campos gerais, Com uma população de 309.909 habitantes e com o maior parque industrial do interior do estado, é a quarta cidade mais populosa do estado e a segunda em exportações para o mercado externo. A cidade é também conhecida como “Pincesa dos Campos”.

Foz do Iguaçu: inicialmente colonizado por espanhóis, Antonio Raposo Tavares os expulsou e tornando-se a região domínio português. Os colonizados se dedicavam à exploração da madeira e plantio da erva mate. Devido à sua localização geográfica foi considerada Colônia Militar, passando à Administração Estadual somente em 1912, já em 10 de junho de 1914, foi criado o município. Com uma população que ultrapassa 300mil ha. Sua economia é baseada no comércio e turismo.

Paranaguá: localizada no litoral, na baías do mesmo nome, de colonização portuguesa está entre os mais velhos municípios do Pr., passando à categoria de Vila em 1648. Possui o Porto D. Pedro II, uma dos mais importante do país e o maior exportados de grãos (soja), sendo atualmente esta a mais relevante fonte de renda municipal.

Cascavel: a “Capital Regional do Oeste”, localizada a 800 metros de altitude no Terceiro Planalto.

Guarapuava: nome de origem indígena que significa “campo onde se vai caçar guarás”, está localizada nos campos do mesmo nome, no terceiro planalto, a 1.120 m. De altitude, conhecida como a “Pérola do Oeste”.

Palmas: seu nome é de origem geográfica, em homenagem aos campos de Palmas, localizados no sul do Estado, a 1.160 m. de altitude. Possui clima subtropical úmido, com verões frescos e invernos frios, com possibilidades de neve. Emancipada em 1877 é uma das mais antigas e tradicionais cidades do sul do Estado.

Destaque ainda para as cidades históricas de **Antonina**, **Morretes** e a **Lapa**.

ECONOMIA DO PARANÁ

Baseada na agricultura (cana-de-açúcar, milho, soja, trigo, café, mandioca), na indústria (agroindústria, indústria automobilística, papel e celulose) e no extrativismo vegetal (madeira e erva-mate).

AGRICULTURA

Os principais produtos agrícolas de valor econômico do Paraná são o trigo, o milho e a soja, sendo que o Estado é um dos maiores produtores brasileiros. A soja é a mais recente das três culturas e se expandiu por quase todo o Estado, sendo exportada para outros países *in natura* e na forma de farelo de soja e óleo degomado. O trigo é, por sua vez, a principal cultura de inverno, sendo a produção industrializada pelos moinhos das cooperativas localizados nas zonas de produção e pelos grandes grupos situados nos centros urbanos do Paraná, São Paulo e Região Nordeste. O Paraná produz mais de 50% de todo o trigo produzido no Brasil. O algodão também foi um produto de grande importância econômica, mas perdeu espaço para outras culturas, sendo ainda cultivado por pequenos produtores. O café, que foi a principal riqueza do Paraná, perdeu espaço para a soja e para as fazendas devido às geadas que dizimaram muitas lavouras. Mesmo assim, é produzido em pequena quantidade por produtores que adotaram a tecnologia do adensamento, o que facilita os tratamentos culturais e aumenta a produtividade por hectare de terra. Ainda se encontra café nas regiões noroeste e norte e em alguns municípios da região oeste, sendo incentivado pelas cooperativas que recebem a produção dos agricultores para comercialização ou industrialização. O café é produzido com maior densidade na região oeste de Apucarana e também nos municípios de Bandeirantes, Santa Amélia e Jacarezinho, Umuarama e São Paulo.

PECUÁRIA

A criação de bovinos é uma das riquezas do Paraná, que tem um expressivo rebanho. Tradicionalmente o Paraná é um grande produtor de suínos, especialmente nas regiões oeste e sudoeste do Estado, onde estão localizados os grandes frigoríficos voltados para a comercialização interna e para as exportações. A expansão acompanhou a implantação de novas indústrias voltadas para a exportação e consumo interno. A suinocultura e a pecuária de leite acompanharam os agricultores paranaenses, especialmente nas regiões oeste, sudoeste e centro-sul. É no centro-sul que estão os melhores rebanhos brasileiros de gado leiteiro, onde se encontram animais que produzem mais de 50 litros de leite por dia. São ainda significativos, no Paraná a produção de ovos, de casulos do bicho-da-seda, mel e cera de abelha. Mas é na avicultura que o Estado vem se destacando nos últimos dez anos, graças à implantação de frigoríficos pela iniciativa privada e pelas cooperativas. A avicultura é produzida em praticamente todas as regiões acompanhando as áreas onde se produz milho, que é a matéria-prima para a ração das aves. As aves são exportadas para mais de uma dezena de países, embora sujeitas à gripe aviária.

MINERAÇÃO

É abundante a riqueza de minérios no subsolo paranaense. Embora tradicionalmente se valorize os minérios nobres, como ouro, cobre e outros metais, o Paraná tem grandes reservas de minerais essenciais ao desenvolvimento da economia, a bacia carbonífera do Paraná, sediada na região central, é a terceira do país. A do xisto, de onde se extrai o óleo, é a segunda do Brasil em importância. As indústrias de cimento do Paraná dinamizaram a economia de municípios localizados na microrregião de Curitiba, como Balsa Nova, Almirante Tamandaré e Rio Branco do Sul. Alguns dos recursos minerais do Paraná:

Ferro: As principais áreas de jazidas estão nos municípios de Bocaiúva do Sul, Rio Branco do Sul, Castro e Jaguaíva. O ferro foi um dos primeiros minérios utilizados pelo homem e é empregado na indústria siderúrgica.

Chumbo: No Paraná está localizada a mais antiga jazida de chumbo (galena) do Brasil. É a jazidas de Pannels, no município de Adrianópolis. Existem outras em Bocaiúva do Sul e Cerro Azul.

Cobre: Praticamente todo o cobre utilizado no país é importado. As jazidas desse minério no Pr. Estão nos municípios de Bocaiúva do Sul. Cerro Azul e Adrianópolis.

Talco: Mineral não metálico, jazidas localizadas em Ponta Grossa e Castro. O Pr é o maior produtor nacional, com extração de 160 mil/ton. Ano, o que rende cerca de 3,2 milhões de dólares/ ano. Esse minério apresenta-se em várias cores: o branco, o creme e o róseo. O tal é empregado nas indústrias químico- farmacêutico, de cerâmicas, de perfumaria, na fabricação de papela e outras.

Calcário: As rochas calcárias são empregadas na indústria de cimento, na fabricação de vidro, na siderurgia e na metalúrgia. Também são muito utilizadas como corretivo de solos. Encontrado em Amirante Tamandaré, Colombo, Rio Branco do Sul, Adrianópolis, Cerro Azul e Ponta Grossa.

Areia: Extraída dos rios de todo o Estado, principalmente mais próximo das grandes cidades.

Argila: Encontrada nas baixadas fluviais. Destaque, na área, para Campo Largo, Curitiba e Araucária, entre outros.

Caulim: Mineral argilosos, encontrado em Campo Largo, a “Capital da Louça”, rio Branco do Sul, Colombo , Bocaiúva do Sul, et. Empregado nas indústrias de papel, cerâmica, borracha, etc.

Águas Minerais: Existem várias fontes minerais no Pr. As mais importantes são: as de Ouro Fino, São Caetano e Cristal, em Campo Largo; Boixininga, em Almirante Tamandaré; Santo Antonio em Colombo; Água Mineral Itaipu em Missal, entre outros. Algumas fontes possuem instalações para fins terapêuticos: Termas de Jurema em Iretama; Aguativa em Cornélio Procópio e Dorizon em Mallet.

Carvão Mineral: Composto de carbono e magnésio, as jazidas brasileiras tem idade geológica de 230 a 280 milhões de anos, em formações sedimentares da era paleozóica. As maiores jazidas de carvão mineral do País situam-se nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. As menores, no Paraná e São Paulo. As reservas paranaenses chegam a 179 milhões de toneladas. Na década de 50 substituiu o óleo diesel e a eletricidade no transporte ferroviário, atualmente mais usados nas termelétricas, como é o caso da termelétrica de Figueira, no município do mesmo nome.

INDÚSTRIA

O crescimento mais significativo da indústria paranaense aconteceu depois da segunda metade do século XX, graças ao significativo montante de recursos destinados ao setor secundário. Enquanto se implantava, em Curitiba, a Cidade Industrial, com indústrias de montagem de máquinas, tecidos e frigorífico, as cidades do interior foram beneficiadas com indústrias de transformação dos produtos primários, soja, trigo e milho, suínos e madeira, principalmente. Foram beneficiadas notadamente as cidades de Ponta Grossa, Cascavel, Maringá e Londrina, embora dezenas de outras pequenas agroindústrias tenham sido instaladas nas zonas produtoras. Com isso, essas regiões criaram muitos empregos, favorecendo a evasão das populações das cidades do interior, promovendo a urbanização das cidades, muitas vezes com a criação de favelas.

Curitiba e a Região Metropolitana foram amplamente beneficiadas com a industrialização muito diversificada e voltada para a exportação de máquinas, equipamentos e caminhões. As indústrias madeireiras tiveram um bom desenvolvimento nesse período, quando começaram a trazer madeiras da Amazônia para industrializar na região. Londrina, Maringá, Cascavel e Ponta Grossa são as cidades que concentram as indústrias alimentícias, pois estão localizadas nas principais regiões produtoras do Estado. O Paraná abrigou indústrias de papel, como as Indústrias Klabin, instalada na fazenda Monte Alegre, no município de Telêmaco Borba e a Inpacel (Vinson do Brasil), localizada no município de Arapoti, é a única empresa do Hemisfério Sul que produz papéis couché de baixa e média gramatura (conhecidos como LWC e MWC), usados para impressão de revistas, encartes, suplementos especiais, catálogos, folhetos e papel de presente. A Inpacel atingiu qualidade internacional em função da alta tecnologia empregada em todo o processo produtivo.

ENERGIA



Vista aérea da Usina Hidrelétrica de Itaipu, a maior usina hidrelétrica do mundo.

Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_do_Paran%C3%A

1 

Paraná tem um grande potencial hidroelétrico muito bem aproveitado, especialmente no rio Iguaçu, onde foram construídas várias hidroelétricas, entre elas as de foz do rio Areia, salto Osório e salto Santiago. Próximo a Curitiba está a Usina Hidrelétrica de Capivari Cachoeira, uma das primeiras construídas pela Copel, a companhia estadual de energia elétrica. Mais recentemente foram construídas pequenas centrais hidrelétricas em vários rios de menor porte, como a de Chavantes e Vossoroca. No rio Chopim, no sudoeste do Estado, foi construída a Usina Hidrelétrica Júlio Mesquita Filho. Mas está localizada entre o Brasil e o Paraguai, no rio Paraná, a Usina Hidrelétrica de Itaipu, a maior do mundo, construída em conjunto com o Paraguai, e que fornece energia para vários Estados brasileiros. Tem capacidade para produzir 12.600 mw e só recentemente instalou as últimas turbinas aumentando a capacidade energética em 14.000 MW (megawatts), com 20 unidades geradoras de 700 MW cada.. Teve suas comportas fechadas em 12 de outubro de 1982 e a usina hidrelétrica foi inaugurada em 5 de novembro do mesmo ano, durante a presença dos presidentes João Baptista Figueiredo, do Brasil e Alfredo Stroessner, do Paraguai.

Mas o Paraná também é rico em energia gerada pelas usinas de açúcar e álcool, que produzem eletricidade a partir da queima do bagaço da cana-de-açúcar. Não se pode desprezar também a energia automotiva que vem do álcool, pois o Paraná é um grande produtor desse combustível.

TRANSPORTES

sistema ferroviário paranaense desfruta de notável participação na vida econômica do estado. No setor meridional, o estado é servido pelas linhas da antiga Ferroeste (atual ferropar), a ferrovia da soja, que passou a ser operada pela iniciativa privada em 1997 no trecho entre Guarapuava e Cascavel, com uma extensão até Guaíra e Foz do Iguaçu. Uma outra estrada de ferro faz as ligações de Paranaguá com Curitiba e Guarapuava. No sentido norte-sul, encontram-se as linhas da ferrovia Sul-Atlântico, correspondente à malha sul da antiga Rede Ferroviária Federal, também privatizada na década de 1990, que faz a ligação do Paraná com os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

rede de rodovias pavimentadas compreende duas estradas de penetração, no sentido leste-oeste: a ligação Ourinhos SP-Londrina-Apucarana-Maringá-Paranavaí; e a ligação Paranaguá-Curitiba-Ponta Grossa-Guarapuava-Cascavel-Foz do Iguaçu. Em sentido transversal, figuram as ligações Apucarana-Ponta Grossa, Sorocaba-Curitiba e São Paulo-Curitiba-Rio Negro. Esta última prolonga-se até o extremo sul do Rio Grande do Sul e é parte da BR-116, que chega até o Nordeste.

porto de Paranaguá, um dos mais importantes do país, foi objeto de um intenso programa de modernização, com dragagem, ampliação do cais, renovação de equipamento, inclusive a construção de um terminal de contêineres e de silos com unidades sugadoras. O Estado tem dois aeroportos internacionais, o de Curitiba e o de Foz do Iguaçu, importante ligação com os países do Mercosul, além de um aeroporto doméstico, em Londrina.

TURISMO

As Cataratas do Iguaçu em Foz do Iguaçu: Ponto turístico atrai mais de 1 milhão de visitantes todo ano.

O Paraná é um dos Estados que tem um grande número de parques nacionais, destacando-se o Parque Nacional do Iguaçu e o Parque Nacional do Superagui. Foz do Iguaçu com cerca de 250 quedas-d'águas e 75 metros de altura, é conhecida internacionalmente. A Garganta do Diabo é uma das atrações do maior conjunto de cataratas do mundo.

Outro ponto de interesse turístico é o Parque Estadual de Vila Velha, em Ponta Grossa, onde as rochas esculpidas pelos ventos e pelas águas parecem ruínas de uma grande cidade. Ainda em Ponta Grossa pode-se visitar o Buraco do Padre, a Capela de Santa Bárbara (construída pelos Jesuítas) e a Cachoeira da Mariquinha. Em Maringá existe a Catedral de Maringá (Catedral Basílica Menor de Nossa Senhora da Glória), segundo monumento mais alto da América do Sul e décimo do mundo.

As praias de Caiobá, Matinhos, Guaratuba, Pontal do Paraná e Praia de Leste são as mais freqüentadas do Paraná. São procuradas por turistas não só no verão, mas também no inverno, quando parte da população vai para o litoral fugindo do frio do planalto.

Curitiba tem pontos turísticos interessantes que merecem ser visitados: o Relógio das Flores, montado em um grande canteiro; o bairro de Santa Felicidade, onde se encontram vários restaurantes com comidas típicas de diferentes países; a “Boca Maldita”, na avenida Luís Xavier, a “menor do mundo”, pois tem apenas um quarteirão, onde políticos se reúnem no final da tarde para conversar sobre os principais assuntos do dia e trocar informações; as feiras de arte e artesanato aos sábados e domingos, além de parques e bosques.

Paranaguá, a primeira cidade fundada no Estado, em 1648, guarda em suas igrejas de estilo barroco alguma coisa da história da época. Pode-se ir de trem da capital até Paranaguá numa viagem bastante interessante. A Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá corta a serra do Mar através de túneis e viadutos, atravessando precipícios a todo instante. A beleza da paisagem, formada pela mata quase virgem e por diversas quedas-d’água, e valorizada pelos abismos. De lancha, pela baía de Paranaguá, pode-se alcançar a ilha do Mel, onde a história e a natureza se misturam.

Na cidade da Lapa, São Benedito é festejado (13 de maio) com a “congada” (dança dos negros congos, de origem africana, onde descendentes de escravos falam, recitam, cantam e dançam). Outras danças populares são o curitibano, com os pares fazendo roda; o quebra-mana, uma mistura de valsa e sapateado; e o nhô-chico, dança ao som de violas, característica do litoral.

Durante o ano inteiro, se realizam feiras e festivais, destacando-se a München Fest de Ponta Grossa, o Festival de Música de Londrina, Festival do Folclore, a Feira do Comércio e Indústria e a Feira de Móveis do Paraná (Movelpar).

Ficha Técnica Do Estado Do Paraná

- Região	Sul
- Estados limítrofes	MS, SC e SP
- Mesorregiões	10
- Microrregiões	39
- Municípios	399
Capital	Curitiba
Governo	
- Governador(a)	Roberto Requião (PMDB)
- Vice-governador(a)	Orlando Pessuti (PSB)
Número de deputados	
- Federais:	30
- Estaduais:	54
Área	
- Total	199.314,850 km ² (15 ^o)
População	
- 2005 estim.	10.155.274 hab. (6 ^o)
- Urbana	71,1 hab.
- Densidade	51,48 hab./km ² (12 ^o)
PIB	
- Total	R\$126 622 000 (5 ^o)
- Per capita	R\$12 339 (8 ^o)
IDH (2000)	
- Esper. de vida	73,8 anos (6 ^o)
- Mort. infantil	19,3/mil nasc. (6 ^o)
- Analfabetismo	7,0% (6 ^o)
Fuso horário	UTC-3
Clima	Subtropical Cfa/Cfb
Sigla	BR-PR
Site governamental	www.pr.gov.br

Ficha Técnica: Economia do Paraná

Ficha técnica	
Participação no PIB nacional	6% (2000).
PIB per capita	R\$ 6.882 (2000).
Composição do PIB	
Agropecuária	14,1% (1999).
Indústria	39,7% (1999).
Serviços	46,2% (1999).
Atividades econômicas	
Agricultura	cana-de-açúcar (28.776.960 t), milho (9.498.250 t), soja (9.460.182 t), mandioca (3.410.127 t), trigo (2.476.302 t), feijão (619.623 t), batata (580.486 t), laranja (250.000 t), cevada (120.835 t), centeio (1.575 t) (prelim. maio/2002).
Extrativismo	madeira (3.587.266 m ³), lenha (3.165.668 m ³), noz de pinho (308.489 m ³), madeira de pinheiro (262.317 m ³), erva-mate (109.575 t), carvão vegetal (72.378 t), pinhão (1.321 t) (2000).
Pecuária	aves (142.996.037), bovinos (9.645.866), suínos (4.224.838), ovinos (548.998), eqüinos (479.928), bubalinos (65.064) (2000).
Mineração	gás natural (86 milhões m ³), petróleo (386.237 m ³) (2001), areia e cascalho (14.935.000 m ³), pedra britada (10.321.185 m ³), calcário (8.196.865 t), carvão (84.724 t), água mineral (191.197.582 l) (2000).
Exportações	(US\$ 5,3 bilhões): soja e derivados (31%), veículos e peças (21%), outros alimentos (13%), madeira (9%), carne congelada (8%).
Importações	(US\$ 4,9 bilhões): veículos e peças (17%), petróleo (11%), outras máquinas e motores (7%), fertilizantes (7%), componentes eletrônicos (6%), petroquímicos (5%), grãos (4%) (2001).
Energia elétrica	
Geração	78.808 GWh (2001).
Consumo	17.539 GWh (2001).
Telecomunicações	
Telefonia fixa	2,6 milhões de linhas (est. 2002).
Celulares	2,1 milhões (est. 2002).

REFERÊNCIAS

CAETANO, Marcos Fassina; PALHARES, José Mauro. **História do Paraná**. 2. ed. Foz do Iguaçu: J. M, 2005.

PALHARES, José Mauro. **Paraná aspectos da geografia**. 3. ed. Foz do Iguaçu: J. M, 2004.

SIMIONI, Cyntia; GOMES, Marquiana Vilas Boas. **História e geografia do Paraná**. Londrina: Cotação, 1998.

SOURIENT, Lilian; RUDEK, Roseni; CAMARGO, Rosiane de. **Geografia interagindo e percebendo o Paraná**. São Paulo: Brasil, 2001.

_____. **História: interagindo e percebendo o Paraná**. São Paulo: Brasil, 2001.

SITES CONSULTADOS

<http://www.pr.gov.br>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Paraná>

http://www.portalbrasil.net/estados_pr.htm

http://tcch.vilabol.uol.com.br/geografia_do_parana.htm

<http://www.guiageo-parana.com/litoral.htm>

<http://www.guiageo-parana.com/mapas.htm>

ANEXO 1

Termo de Autorização para o participante da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

AUTORIZO a profa. Eliana Sermidi de Freitas, RG: 3 544 129 9, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Geografia, Dinâmica Ambiental, da Universidade Estadual de Londrina, a utilizar, parcial ou integralmente, anotações, gravações em áudio ou vídeo, das falas ou imagens do meu filho (a) _____

matriculado na 7ª Série A, da Escola Estadual Prof. João Rodrigues da Silva, município de Londrina, para fins de pesquisa relacionadas ao mestrado, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área, com a condição de que seu nome não será citado em hipótese alguma e sem quaisquer fins lucrativos.

Londrina, 21 de novembro de 2008

Pai, Mãe ou Responsável

NOME _____

RG _____

ASS _____