

IDEAU

**CARTOGRAFIA ESCOLAR E PRÁTICAS LÚDICAS:
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**SCHOOL CARTOGRAPHY AND PLAYFUL PRACTICES:
EXPERIENCES IN TEACHER TRAINING**

**CARTOGRAFÍA ESCOLAR Y PRÁCTICAS LÚDICAS:
EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Ariadiny Danúbia Bandeira

Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: ariadinybandeira@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0826-8701>

Andréa Haddad Barbosa

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: andreaHB@uel.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1654-7710>

RESUMO

O ensino da cartografia escolar na infância ainda enfrenta limitações, conforme aponta a literatura e pesquisas na área, parte delas relacionadas à formação inicial do pedagogo. Entre os aspectos mencionados estão os conteúdos ensinados de forma descontextualizada, com práticas repetitivas que pouco dialogam com as vivências das crianças. Diante disso, a ludicidade surge como uma possibilidade de ressignificar e potencializar o ensino da cartografia escolar. No entanto, entende-se que ela deve acontecer também na formação inicial do pedagogo(a). Nesse sentido esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: o lúdico pode contribuir para a aprendizagem da cartografia escolar na formação inicial do pedagogo? Especificamente, buscou-se explorar e compreender o conceito da ludicidade e sua importância no processo de aprendizagem; analisar as potencialidades e os limites do ensino da cartografia escolar; refletir sobre as percepções dos estudantes a respeito das vivências lúdicas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com coleta de dados em campo. A intervenção foi realizada com 26 estudantes e envolveu atividades práticas e aplicação de um questionário. Os resultados indicaram que a ludicidade contribuiu para a aprendizagem contextualizada, possibilitou maior engajamento dos estudantes, facilitou a compreensão de conceitos e ampliou habilidades de orientação.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização Cartográfica. Formação Inicial. Pedagogia.

DOI:10.55905/reiv6n2-010

Submitted on: 9.8.2026| Accepted on: 9.8.2026| Published on: 9.26.2026

ABSTRACT

The teaching of cartography in early childhood still faces limitations, as indicated by the literature and research in the field, some of which are related to the initial training of educators. Among the aspects mentioned are the decontextualized teaching of content, with repetitive practices that have little dialogue with children's experiences. In this context, playfulness emerges as a possibility to reframe and enhance the teaching of cartography in schools. However, it is understood that it should also occur in the initial training of educators. In this sense, this research sought to answer the following question: can playfulness contribute to the learning of cartography in schools during the initial training of educators? Specifically, it sought to: explore and understand the concept of playfulness and its importance in the learning process; analyze the potential and limitations of teaching cartography in schools; and reflect on students' perceptions regarding playful experiences. The research adopted a qualitative, exploratory approach, with data collection in the field. The intervention was carried out with 26 students and involved practical activities and the application of a questionnaire. The results indicated that playfulness contributed to contextualized learning, enabled greater student engagement, facilitated the understanding of concepts, and expanded orientation skills.

Keywords: Playfulness. Cartographic Literacy. Initial Training. Pedagogy.

RESUMEN

La enseñanza de la cartografía escolar en la infancia aún enfrenta limitaciones, según señalan la literatura y las investigaciones del área, algunas de ellas relacionadas con la formación inicial del pedagogo. Entre los aspectos mencionados se encuentran los contenidos impartidos de manera descontextualizada, mediante prácticas repetitivas que guardan poca relación con las vivencias de los niños. Ante esto, el componente lúdico surge como una posibilidad para resignificar y potenciar la enseñanza de la cartografía escolar. No obstante, se considera que este enfoque debe estar presente también en la formación inicial del pedagogo. En este sentido, la presente investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿puede el componente lúdico contribuir al aprendizaje de la cartografía escolar durante la formación inicial del pedagogo? Específicamente, se buscó explorar y comprender el concepto de ludicidad y su importancia en el proceso de aprendizaje; analizar las potencialidades y limitaciones de la enseñanza de la cartografía escolar; y reflexionar sobre las percepciones de los estudiantes respecto a las experiencias lúdicas. La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, con recolección de datos en campo. La intervención se llevó a cabo con 26 estudiantes e incluyó actividades prácticas y la aplicación de un cuestionario. Los resultados indicaron que el componente lúdico contribuyó a un aprendizaje contextualizado, fomentó una mayor participación de los estudiantes, facilitó la comprensión de conceptos y amplió las habilidades de orientación.

Palabras clave: Ludicidad. Alfabetización Cartográfica. Formación Inicial. Pedagogía.

1 INTRODUÇÃO

A cartografia escolar, historicamente, restringiu-se à memorização de conceitos e atividades mecânicas, desconsiderando o contexto vivido pelos alunos. Conforme argumenta Castellar (2017), é de extrema importância considerar a cartografia como uma linguagem que possibilita a leitura do espaço vivido. Simielli (1996) destaca a necessidade de superar as práticas que levam os estudantes à simples reprodução de mapas, resumindo a cartografia à localização de pontos. A autora propõe que a cartografia escolar deve conduzir o estudante a fazer relações, análises, correlações e sínteses, isto é, ao longo da escolaridade, ele deve ser capaz de desenvolver habilidades de pensamento mais complexas por meio de práticas pedagógicas envolventes, de forma a torná-lo capaz de ler e interpretar as diferentes representações cartográficas criticamente.

Tal perspectiva implica em repensar a formação inicial docente voltada para a infância, pois a cartografia é um conteúdo que está presente desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Ao pensar no ensino de crianças, a ludicidade e as atividades concretas são aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem. Defende-se a ideia de que tais vivências devem fazer parte da formação inicial do professor(a) que atua nessa etapa de escolaridade. Diante disso, parte-se do seguinte problema de pesquisa: o lúdico pode contribuir para a aprendizagem da cartografia escolar na formação inicial do pedagogo? Como objetivo geral, busca-se investigar e analisar o lúdico como potencial para o ensino e aprendizagem de cartografia escolar na formação inicial do pedagogo em uma universidade pública. Especificamente, explorar e compreender o conceito da ludicidade e sua importância no processo de aprendizagem; analisar as potencialidades e os limites do ensino da cartografia escolar; refletir sobre as percepções dos estudantes a respeito das vivências lúdicas.

Para isso, este trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira, realiza-se uma revisão teórica sobre o conceito de ludicidade e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem (Massa, 2015; Lopes, 2014, 2015; Luckesi, 2002, 2014; D'Avila, 2014). Nessa seção do artigo, a intenção é apresentar

algumas perspectivas de diferentes autores sobre a ludicidade, reconhecendo sua relevância no campo educacional e seu potencial para o ensino de cartografia escolar. Não se pretende esgotar o tema, uma vez que este estudo possui caráter exploratório e tem como foco principal contribuir para as reflexões iniciais e fomentar novos olhares sobre a relação entre ludicidade e formação docente.

Na segunda seção, discute-se o papel da cartografia escolar na formação do pensamento espacial a partir das contribuições de Castellar (2017), Castro (2017), Richter (2019), Katuta (2000) e Simielli (1996). Na sequência, apresenta-se o detalhamento dos procedimentos metodológicos. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na pesquisa bibliográfica, com coleta de dados em campo, aprovada pelo Comitê de Ética, que ocorreu no curso de Pedagogia de uma universidade pública. A amostra foi composta por 26 estudantes. Por fim, os dados coletados foram analisados de acordo com o referencial teórico deste artigo.

2 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

A compreensão do conceito de ludicidade provoca refletir sobre o seu potencial na construção do conhecimento tanto na infância quanto na formação de professores para essa etapa da escolaridade. Diante disso, esta seção do trabalho se propõe a apresentar diferentes concepções sobre a ludicidade, evidenciando a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento humano.

A ludicidade é um conceito multifacetado porque abrange uma pluralidade de entendimentos, significados e manifestações, variando conforme os contextos socioculturais, históricos e educacionais em que o indivíduo se insere (Massa, 2015; Lopes, 2014; 2015; Luckesi, 2002; 2014; D'Avila, 2014). Essa diversidade reforça a necessidade de um olhar amplo sobre o conceito, considerando suas múltiplas implicações na vida cotidiana e educacional. Embora esse conceito esteja em construção, conforme argumenta Luckesi (2002; 2023) e Massa (2015), a ludicidade sempre se fez presente na vida

humana. Massa (2015) argumenta que a diversidade de enfoques mostra que a ludicidade não possui uma definição consensual, mas, sim, um conjunto de interpretações que variam conforme contextos históricos e culturais. Sua complexidade reflete a dificuldade de querer caracterizá-la de maneira rígida e linear.

Neste contexto, Lopes (2014, 2015) apresenta o entendimento de que a ludicidade é uma condição interna do ser humano. Isto é, vai além de brincadeiras ou jogos, além de encontrar-se em todas as fases da vida. Para um adulto, pode se manifestar por meio de interações sociais e algumas experiências que envolvem a criatividade, o prazer e a espontaneidade. Na infância, é, geralmente, associada ao ato de brincar e jogar. A autora aborda a ludicidade na infância ao discutir a importância que os brinquedos e os jogos têm como elementos que fundamentam o brincar e que favorecem a manifestação da ludicidade. Entretanto, embora ambos estejam presentes no mundo das crianças, a sua utilização deve ser estudada e entendida. A autora também afirma que, na infância, a ludicidade ocorre de forma interativa e espontânea, principalmente no brincar livre, quando as crianças criam suas brincadeiras. Acrescenta ainda que a mediação do adulto de forma inadequada pode, muitas vezes, transformar o brinquedo em um recurso pedagógico rígido, assim comprometendo, assim, a sua essência espontânea (Lopes, 2014; 2015).

Lopes (2014) argumenta que o lúdico promove a comunicação de uma maneira que não se restringe à palavra, abrange também as expressões faciais, os gestos, e até mesmo pode ser mediado pelo uso de materiais. Isso cria uma troca de símbolos e de sinais extremamente rica, permitindo à criança se comunicar de maneira diversificada, estimulando suas habilidades linguísticas, cognitivas e corporais.

Além disso, para a autora, busca-se aprofundar a ideia de que atividades lúdicas são essenciais para a comunicação e o desenvolvimento, pois elas envolvem o outro, a colaboração e, assim, interações comunicativas. O lúdico, ao favorecer as interações, permite estimular o participante a expressar-se de inovadoras formas, desafiando-o a interpretar e a reagir a esses estímulos, comunicando-se verbalmente, ou por meio de ações. Portanto, a ludicidade é

uma ferramenta importante, pois oferece um espaço de experimentações e de significados (Lopes, 2015).

Na perspectiva de Luckesi (2002), as atividades lúdicas vão muito além da diversão, elas ressignificam as relações humanas e o trabalho, deixando de ser algo mecânico para se tornar algo fluido, em que a atividade é realizada com prazer e envolvimento. Ainda que a ludicidade seja uma experiência individual, a sua potência é maximizada no coletivo, por ser uma vivência integradora, que pode promover uma conexão e uma troca profunda entre as pessoas. O autor adverte que, embora as atividades lúdicas possam ser vivenciadas no coletivo, a ludicidade é um estado interno de quem vivencia a experiência. Por exemplo, jogar futebol ou brincar de boneca pode ser lúdico para uma pessoa e não lúdico para outra. Além disso, as atividades lúdicas não se resumem a brincadeiras e jogos, há uma multiplicidade de manifestações que podem estar presentes ao longo da existência de uma pessoa, como andar de bicicleta, fazer uma trilha, construir um objeto, cozinhar, praticar um *hobby* etc.

Luckesi, em sua reflexão a respeito da ludicidade, propõe uma compreensão integral e profunda do conceito, distanciando-se da visão de que ludicidade é somente sinônimo de diversão. Para ele, a ludicidade está relacionada à plena experiência da conexão do próprio ser com o mundo ao seu redor, um processo em que o sujeito está em sintonia com a sua essência e com o momento presente. O autor, ao dialogar com David Boadella, fundador da Biossíntese, associa ludicidade à conexão com a essência do ser humano:

Quando ordenamos ou reordenamos nosso campo energético, ele permite um contato com nossa Essência. Contato que, por si, é curativo, uma vez que, à medida que é estabelecido, reverbera para todas as nossas experiências de vida. [...] As atividades lúdicas ordenam ou reordenam o campo de nossa energia e, por isso, ocorram elas em momentos fugazes ou em situações duradouras, nos permitem um contato com nossa Essência. (Luckesi, 2023, *on-line*)

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva do autor, ludicidade possibilita acessar essa Essência, na medida em que o indivíduo experimenta a sensação de plenitude, de inteireza e de alegria ao vivenciar uma atividade lúdica. Luckesi (2023) sustenta o seu ponto de vista ao afirmar que, em sua

experiência como educador e pesquisador, pôde constatar tal premissa no decorrer das vivências lúdicas de seus estudantes no decorrer de suas disciplinas. Com base nesse contexto, ele argumenta que é importante o educador(a) proporcionar atividades lúdicas no âmbito escolar. Ainda reforça que, em nossa sociedade, de modo geral, há pouco espaço para os sentimentos na educação, ocorrendo uma supervalorização da dimensão cognitiva, isto é, dos processos intelectuais no processamento da informação. Para ele, [...] “as atividades lúdicas trazem a *aprendizagem somada* à sensação de experiência plena para quem as vivencia” (Luckesi, 2023, *on-line*, grifo nosso).

Ao longo das perspectivas apresentadas por autores, como Lopes (2014; 2015) Massa (2015) e Luckesi (2002; 2023), fica evidente que a ludicidade pode ser vivenciada para além dos jogos e das brincadeiras, pois ela se faz presente em vivências que integram a criatividade, o prazer e a espontaneidade nas diversas fases da vida. Esse tipo de perspectiva ressalta o potencial do lúdico, não somente no desenvolvimento social e pessoal, mas como uma prática que favorece a aprendizagem, que envolve cognição e bons sentimentos. Quando colocado na educação, o lúdico demonstra-se uma vivência de extrema importância na criação de conexões entre razão e emoções, tendo, assim, o potencial de proporcionar experiências que engajem o indivíduo de forma mais profunda nas atividades propostas.

Lopes (2014) descreve a ludicidade como um dos elementos essenciais para a construção de sentidos no processo educativo, mostrando-se uma estratégia pedagógica poderosa, e não apenas um entretenimento. Ela pode proporcionar um ambiente rico em expressões, interações e desenvolvimento, permitindo aos alunos potencializar a aprendizagem e a construção de conhecimentos de maneira prazerosa. Ainda para a autora, a ludicidade deve ser intencionalmente inserida no planejamento pedagógico, para garantir propósito educativo, transformando o aluno em sujeito ativo nesse processo, em que ele constrói e ressignifica o conhecimento em experiências práticas.

Para Luckesi (2002), a perspectiva de ludicidade, como uma estratégia pedagógica, envolve liberdade e prazer. Esses aspectos são fundamentais na vida do indivíduo para que ele se sinta motivado a aprender de maneira

autêntica. Ele acredita que, ao trazer o lúdico para a sala de aula, o aluno pode se desprender das amarras rígidas do modelo tradicional de ensino, tornando-se mais protagonista e ativo em sua aprendizagem. O autor encara a ludicidade como uma forma de expressão livre que permite ao aluno experimentar um ambiente de prazer proporcionado por curiosidades e estímulos criativos, uma dimensão transformadora que pode fomentar autonomia nos alunos. Desta maneira, a ludicidade exige, de certa forma, que o educador esteja emocionalmente atento e disponível às suas próprias experiências internas.

Luckesi (2014) aponta que o ato de educar não é definido somente por ações técnicas e racionais, é, também, atravessado e rodeado por emoções. Um educador que está em desequilíbrio consigo mesmo, geralmente, poderá apresentar dificuldade na condução de práticas lúdicas para os alunos. Esse educador precisa, portanto, cuidar de si cognitivamente e emocionalmente, já que suas ações e reações influenciam diretamente a aula. Assim, promover uma educação lúdica não se baseia apenas em aplicar dinâmicas e jogos, mas também em cultivar um estado interno de abertura, de presença afetiva e de criatividade para criar espaços de aprendizagem mais humanos, significativos e prazerosos.

Para Massa (2015), a ludicidade é um instrumento poderoso, no âmbito educacional, como forma de comunicação e como facilitadora de interações, pois gera trocas e construções de saberes entre os alunos. A autora discorre também que a ludicidade influencia muito o despertar da curiosidade e o engajamento pedagógico, assim como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da aprendizagem com mais sentido e significado para o aluno.

Nesse contexto de ludicidade e educação, D'Ávila (2014) contribui de forma significativa ao discutir o papel do lúdico na formação do pedagogo, ressaltando sempre que a ludicidade deve estar presente tanto no docente quanto no processo formativo. Com isso, a autora aponta que a formação do pedagogo não pode se resumir ao domínio do ensino teórico dos conteúdos ao longo do processo de formação. Deve incluir práticas pedagógicas lúdicas que busquem um equilíbrio entre teoria e a prática. Nesse sentido, é necessário propor mudanças nos cursos de pedagogia, em cujas propostas formativas

devem ser integradas e valorizadas metodologias lúdicas, permitindo, assim, que os futuros professores tenham a chance e o privilégio de vivenciar em suas práticas discentes o potencial que essa abordagem possui de transformar e ressignificar o ambiente escolar, tornando-o um espaço de colaboração e descobertas.

Diante do que foi exposto nesta seção, compreende-se que a ludicidade vai além de uma simples estratégia metodológica. Ela representa uma experiência integral que envolve tanto o educando como o educador em uma dimensão subjetiva, afetiva e transformadora. As contribuições de D'Avila (2014), Lopes (2014; 2015), Luckesi (2002; 2014) e Massa (2015) evidenciam que o lúdico exige do educador muito mais do que domínio técnico. É necessário, também, sensibilidade, disponibilidade emocional e autoconhecimento para que o professor possa criar ambientes de aprendizados pautados em escuta, colaboração, criatividade e prazer. Assim, o ensino ultrapassa os limites do conteúdo, promovendo aprendizagens éticas, criativas e afetivas, baseadas em relações genuínas e no prazer de aprender e conviver de forma humanizada, consolidando, com isso, uma prática pedagógica viva, isto é, rica em experiências, em aprendizagens e no desenvolvimento integral da criança.

A ludicidade, como foi explorada ao longo desta seção, é uma dimensão profunda e essencial para a experiência humana, manifestando-se de diversas formas por todas as fases da vida. Nas práticas pedagógicas, ela transcende ideias limitadas de jogos e brincadeiras, mostrando sua significância como força integradora, que mobiliza afetividade, comunicação e construção de conhecimentos significativos.

3 CARTOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A)

O ensino e aprendizagem da cartografia nos Anos Iniciais é um campo que exige reflexão e atenção. Pesquisas apontam fragilidades na formação conceitual de futuros pedagogos (Castellar 2017; Richter 2019; Castro 2017; Katuta 2000). Essa lacuna atinge docentes e universitários, o que implica na necessidade de refletir em como fortalecer a formação teórica e prática na

cartografia escolar na graduação, de forma a tornar esse conhecimento significativo para os estudantes e como instrumentalizá-los metodologicamente. Para avançar nessa discussão, são analisados alguns autores que apontam as fragilidades manifestadas nas pesquisas e traçam reflexões que, em alguma medida, podem contribuir para melhorias no ensino da cartografia nos Anos Iniciais.

Segundo Castellar (2017), tendo como base análises de pesquisas, o ensino da Geografia nos Anos Iniciais apresenta fragilidades, tanto para professores quanto para os graduandos, na compreensão de conceitos fundamentais como “lugar”, “paisagem” e “cidade”. A autora destaca que muitos docentes universitários possuem dificuldades em explicar com clareza esses conceitos, o que reflete diretamente na compreensão dos estudantes ao longo de sua formação. Além disso, ela enfatiza que, para um ensino de cartografia eficaz, é de extrema necessidade que os professores possuam uma base teórica sólida sobre os conteúdos, conceitos e que saibam aplicá-los na prática. A falta dessa formação, ao longo da graduação do pedagogo, é um ponto crítico, pois impacta na atuação profissional. Isto é, esse futuro professor poderá apresentar dificuldades no ensino de conceitos geográficos e cartográficos. Tal fato, em alguma medida, afeta a formação da criança e a forma como ela lê e interpreta o espaço vivido.

Richter (2019) também chama a atenção para a fragilidade da formação inicial do pedagogo em relação ao ensino da cartografia. Em sua pesquisa, ele constata que muitos professores não se sentem seguros para articular conteúdos cartográficos em sala de aula, dessa forma, compromete-se o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para o autor, é indispensável que a cartografia seja valorizada e ensinada de maneira coerente em sala de aula, isso implica pensar na formação docente, porque é por meio dela que o graduando irá aprender e aprimorar noções e conceitos fundamentais para lecionar de forma a contribuir na formação da criança para a leitura crítica do mundo.

Nesse sentido, a cartografia no contexto educacional é uma ferramenta essencial na vida do aluno, pois favorece a desenvoltura de interpretações mais

complexas sobre espaço geográfico. Para Castellar (2017), o ensino da cartografia vai muito além da simples leitura de mapas. Ela contribui na formação do pensamento espacial, estimulando o raciocínio lógico e crítico do estudante, permitindo que o aluno compreenda conceitos fundamentais, como lugar, paisagem, região e território. A autora ainda ressalta que análises cartográficas favorecem uma leitura mais profunda das transformações socioespaciais ao longo do tempo.

Castro (2017) complementa essa visão, ao afirmar que a cartografia, quando abordada de maneira adequada e contextualizada, articula-se ao cotidiano dos alunos e torna-se um recurso de extrema potência nos conhecimentos cartográficos dos Anos Iniciais. Destaca, também, a importância de uma formação continuada para que os docentes possam e consigam utilizar de forma crítica a cartografia em espaços “vivos”. Fica claro, portanto, que os três autores concordam que o ensino da cartografia é crucial na aprendizagem dos alunos para que desenvolvam habilidades cognitivas importantes na compreensão do espaço em que vivem. Com isso, podem não apenas pensar no espaço de forma crítica, mas também, em alguma medida, transformar a realidade. Diante desse contexto, compreende-se que a cartografia é um conteúdo indispensável, tanto para a formação de professores conscientes quanto para a educação geográfica de todo cidadão.

Dentre os diversos conteúdos abordados na cartografia escolar, optou-se por focar este trabalho na orientação espacial, por entender que esse é um elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico na infância. Como afirmam Castellar (2017), Castro (2017) e Richter (2019), o pensamento espacial contribui diretamente na compreensão da criança de sua posição no mundo, ajudando-a a se localizar em diferentes contextos e a construir noções de lateralidade, de direcionamento por meio de pontos cardeais, em análises, nas relações e no pensamento crítico. Muitos professores apresentam fragilidades em relação ao domínio dessas habilidades e no uso da linguagem cartográfica para lecionar e articular os conteúdos nos ambientes escolares.

Orientar-se faz parte do pensamento espacial, como destaca Katuta (2000), não está limitado à habilidade de se localizar, mas é, sim, uma interpretação profunda do espaço e do que está ao seu redor. Tal habilidade está associada à compreensão e ao domínio da lateralidade, aos pontos de referência e direções, elementos que são de extrema importância na construção de noções espaciais. Ao explorar a orientação espacial no âmbito escolar, busca-se maior conexão com as vivências cotidianas e, desse modo, pode-se favorecer o desenvolvimento dessa habilidade. Sendo assim, reforça-se a importância de uma prática docente intencional que contextualiza esses saberes dentro da realidade concreta do aluno. Ainda para a autora, o uso dos mapas na educação geográfica deve ser mais do que uma mera localização de fenômenos, ele deve possibilitar uma análise crítica e explicativa do espaço e das territorialidades, alinhando-se ao objetivo de formar sujeitos críticos e conscientes do espaço que habitam.

Na infância, conforme argumenta Simielli (1996), a cartografia, no ensino, deve ir além da simples reprodução de mapas, priorizando atividades em que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento espacial, como ocorre na elaboração de croquis, maquetes e mapas mentais. Essas práticas permitem à criança selecionar, organizar e representar informações geográficas de forma significativa, favorecendo a internalização de conceitos espaciais e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o território.

Nesse sentido, a cartografia torna-se uma linguagem que amplia as formas de expressão e compreensão do espaço vivido, sendo essencial para a formação de um sujeito mapeador consciente, capaz de interpretar e interagir com o mundo à sua volta. Assim, ao trabalhar com a orientação e outras noções cartográficas desde os primeiros anos escolares, contribui-se para a construção de uma base sólida de alfabetização cartográfica que acompanha o aluno ao longo de sua trajetória educativa (Simielli, 1996). Tais premissas implicam em pensar a qualidade da formação do docente.

Na perspectiva de Castellar (2017), defende-se que a formação de professores deve incluir disciplinas específicas voltadas para a cartografia escolar, com o objetivo de possibilitar uma reflexão crítica sobre o

desenvolvimento do pensamento e da orientação espacial dos alunos. Segundo a autora, apenas dessa forma será possível formar pedagogos capazes de trabalhar de maneira adequada os conceitos espaciais na Educação Básica.

Cabe mencionar que, nas vivências das autoras durante a graduação em Pedagogia, apesar de existir uma disciplina cujo objeto de estudo era a Geografia, a carga horária destinada à disciplina era muito limitada, o que dificultou o aprofundamento necessário dos conceitos cartográficos. Nesse sentido, concorda-se com Castellar (2017) sobre a necessidade de disciplinas específicas, no entanto, é necessária também uma carga horária adequada que possibilite o aprofundamento teórico.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de investigar e analisar o lúdico como potencial para o ensino e aprendizagem de cartografia escolar na formação inicial do pedagogo. Entre os conteúdos da cartografia escolar, deu-se prioridade à orientação, aos pontos cardeais e à representação do espaço. Os sujeitos da pesquisa foram 26 alunos do curso de Pedagogia, de uma universidade pública do Paraná, matriculados na disciplina de Didática da Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo integra um projeto amplo de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética¹.

Para a coleta de dados, foi realizada uma intervenção de 4h/a, mediadas pelas pesquisadoras, que envolveu a contextualização histórica sobre o surgimento dos pontos cardeais, o surgimento da bússola e a sua utilização; atividades práticas, como a orientação pelo sol e a elaboração da rosa-dos-ventos no chão; e brincadeiras, como o Pega-pega Labirinto e a Caça ao Tesouro (com o uso da bússola). Após as atividades, os estudantes responderam a um questionário com 4 questões abertas e um espaço livre para observações. As questões tiveram por objetivo identificar as percepções dos estudantes acerca do potencial lúdico das atividades.

¹ CAAE: 85242724.3.0000.5231

Vale destacar alguns aspectos que, de certa forma, contribuíram para a realização da atividade final, a Caça ao Tesouro. A orientação pelo sol, identificando os pontos cardeais, revelou-se importante, pois parte significativa dos estudantes, mesmo diante do sol, tiveram dificuldades em identificar os pontos cardeais. A atividade do Pega-pega Labirinto, na qual as pessoas tinham que mover seu corpo de acordo com a coordenada (norte, sul, leste, oeste) dada pela pesquisadora, favoreceu o trabalho com o corpo, o movimento, além de ter o potencial lúdico. Essas duas atividades favoreceram a realização da Caça do Tesouro e revelaram dificuldades primárias na orientação.

Após todas essas vivências, deu-se início à explicação das regras da Caça ao Tesouro. Foram formadas seis equipes, distinguidas por cores, cada uma como uma rota diferente, mas que possuíam o mesmo ponto de largada/chegada e, aproximadamente, o mesmo perímetro. As equipes receberam a planta do local, uma prancheta, uma bússola e um envelope com todas as pistas em ordem cronológica. Para achar os pontos de referência, era necessário usar a bússola e resolver uma “charada”. Na planta, os estudantes deveriam preencher a legenda (10 pontos de referência), conforme fossem encontrando as pistas, e traçar a rota na planta. Além disso, em cada ponto de referência encontrado, a equipe teria que tirar fotos com todos os integrantes. Na largada e na chegada, foi anotado o tempo do percurso.

Os pontos de referência eram tanto elementos naturais (árvores nativas e exóticas) quanto construções da própria universidade, por exemplo, a biblioteca. Em cada ponto de referência, os alunos encontravam cartazes que apresentavam curiosidades sobre aquele local. Os alunos registravam esses momentos tirando fotos nos pontos de referência e, ao mesmo tempo, pintavam no mapa o caminho percorrido, completando também a legenda. Ao término da atividade, os estudantes tiveram que calcular a contagem de tempo, apresentar a legenda na ordem correta e o trajeto realizado no mapa. Por fim, encontrar o “tesouro”.

Para a interpretação dos dados coletados, optou-se pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), organizada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que envolve a inferência

e a interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das respostas do questionário, que, para Bardin (1977), consiste em fazer a leitura do material permitindo-se ter as primeiras impressões acerca do conteúdo ou mensagens. Na sequência, foi realizada a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores. O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem [...], o indicador correspondente será a frequência deste tema” (Bardin, 1977, p. 100). Em seguida, após a identificação dos índices e indicadores, foram criadas algumas unidades de análise considerando os temas mais recorrentes a partir da escrita dos estudantes: Integração teoria e prática; O brincar no processo de ensino; Aspectos emocionais; Aprendizagem ativa.

Foram realizados a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados, conforme preconiza Bardin (1977). A seguir, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa de campo, cujo problema é articular a ludicidade com o ensino da cartografia escolar. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos pela palavra estudante e um número, correspondente ao que foi atribuído ao questionário. As respostas foram transcritas na íntegra, respeitando a grafia do estudante.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ludicidade, quando incorporada de forma intencional no processo de ensino-aprendizagem, pode transformar a educação em algo prazeroso e formativo. Para Luckesi (2002), o lúdico não é apenas uma ferramenta didática, mas uma vivência que articula a emoção, o prazer e a aprendizagem. A partir dessas concepções, são apresentados os resultados da análise dos dados coletados pelo questionário aplicado, buscando compreender como os futuros pedagogos perceberam as vivências oportunizadas.

Após as atividades práticas, já relatadas, os estudantes responderam a um questionário com as seguintes perguntas: Essas atividades foram lúdicas para você? Por quê? Você percebeu diferença no seu envolvimento e aprendizado ao participar das atividades? Comente. Em sua opinião, quais são os principais benefícios das práticas lúdicas para a formação do pedagogo? O

lúdico pode ser aplicado em todas as etapas da educação? Caso deseje e considere importante, fique à vontade para expressar seus sentimentos ou opiniões sobre a aula de hoje.

Em relação à primeira questão, foi destacada pelos estudantes a importância da integração entre teoria e prática, dando ênfase à aprendizagem significativa. As atividades lúdicas foram valorizadas como estratégias eficazes para a compreensão dos conteúdos abstratos, promovendo, com isso, engajamentos e prazer na aprendizagem.

Sim, pois a gente saindo da teoria e podendo vivenciar a praticar temos uma vivência e entendimento melhor. (Estudante nº25)

Sim, foi um momento de interação com o teórico e o prático, sendo assim, uma forma melhor de visualização do conteúdo. (Estudante nº13)

Parte expressiva dos estudantes valorizou a relação teoria e prática como fundamental para a aprendizagem dos conteúdos cartográficos, pois tornou-os mais concretos e envolventes por serem lúdicos, divertidos e interativos. Para a maioria, essa foi a primeira vez que estavam manuseando uma bússola e se orientando por meio de uma representação cartográfica ao mesmo tempo, isto é, vivendo a experiência. Tal contexto favoreceu a aprendizagem.

Em relação à segunda e à terceira questão, optou-se por analisá-las juntas, pois as respostas eram muito similares. Termos como “aprendi”, “participação” e “prática” apareceram com frequência, indicando que a atividade prática favoreceu o entendimento da orientação espacial.

Sim, realizar esta atividade com uma bússola trouxe maior percepção e entendimento dos pontos cardeais de uma forma prática. (Estudante nº 2)

Sim, antes não fazia ideia de como manusear a bússola, agora tenho uma maior ideia. (Estudante nº 25)

Sim, pois aumenta o interesse e o aprendizado e a fixação do conteúdo se torna melhor, foi importante para nós e tendo certeza que com as crianças também é, e aquelas atividades que ficam marcadas na vida. (Estudante nº 4)

De acordo com Castellar (2017), as atividades práticas são fundamentais na construção da compreensão dos conceitos cartográficos. A autora destaca

que, ao vivenciar situações concretas, o estudante consegue relacionar os saberes teóricos e toda a realidade já vivenciada por ele, favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa. Quando os alunos observam pontos de referência, manipulam objetos e assim constroem representações espaciais, acabam desenvolvendo diversas competências cognitivas essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais e espaciais, tornando-se sujeitos capazes de se orientar e localizar no espaço em que vivem.

O caráter lúdico e o envolvimento emocional foram apontados também como facilitadores do aprendizado e como inspirações para a futura prática docente. A análise das respostas revelou que práticas lúdicas facilitaram significativamente a aprendizagem de cartografia escolar. Os estudantes destacaram a importância do lúdico em todas as etapas da formação. Os resultados estão em consonância com Castellar (2017), ao afirmar que a cartografia precisa ser vivenciada como linguagem e experiência, e Luckesi (2002), ao defender que o lúdico é um caminho para o prazer de aprender com sentido. Cabe ao professor(a) criar um ambiente de aprendizagem para que todos aprendam e se desenvolvam. Nesse contexto, o autor defende que proporcionar atividades lúdicas, em todas as etapas de escolaridade, é um recurso valioso de ensino e também de vida, no sentido de que os conteúdos escolares devem auxiliar a compreensão do mundo que nos cerca (Luckesi, 2023), e isso inclui o espaço vivido pelo estudante (Callai, 2005).

As atividades lúdicas são inúmeras e, entre elas, o brincar no processo de ensino foi valorizado pelos estudantes.

Sim, foi bem mais fácil aprender através das brincadeiras. (Estudante nº 7)

Sim, pois são uma forma de trabalhar conteúdos através de brincadeiras, permitindo uma aprendizagem mais divertida. Pensando nos anos iniciais, são atividades que despertariam o interesse das crianças, fazendo-as se apropriarem desses assuntos abordados mais facilmente. (Estudante nº 18)

Sim, conseguimos aprender brincando a nos localizar. (Estudante nº 22)

Na quarta questão, observou-se um consenso sobre a relevância do lúdico em todas as etapas da educação. Os participantes ressaltaram a

necessidade de adequar as práticas para diferentes idades e conteúdos e reforçaram como o lúdico estimula o interesse por um ensino mais dinâmico. É importante destacar que o conteúdo ludicidade não foi trabalhado de forma teórica na disciplina.

Sim, pois todos nós temos o lúdico mesmo que de uma forma diferente das crianças pequenas. (Estudante nº 10)

Sim, porque é importante diversificar a maneira de ensinar para o aluno a fim de estimulá-lo em todas as idades. (Estudante nº 14)

Sim, a partir dos anos iniciais a tendência é não realizar atividades lúdicas, mas é preciso pois favorece o aprendizado, como esta atividade podemos aprender. (Estudante nº 16)

Os resultados da pesquisa reforçam a concepção de que o lúdico não se limita à infância, como defende Luckesi (2002). Para o autor, o lúdico é uma dimensão da existência humana, sendo uma forma de viver, aprender e sentir prazer com essas interações, que podem ser adaptadas e desenvolvidas em cada fase e interesse do indivíduo,—e não exclusivamente na infância. Esse entendimento se destacou nas falas dos estudantes, que perceberam que, ao contrário do senso comum, a ludicidade não deve estar ligada e ser valorizada apenas na infância, pode e deve ser aplicada e vivenciada em diferentes faixas etárias e contextos, tornando, com isso, o processo educativo mais dinâmico e prazeroso para todos. Para Lopes (2014, p.8) a ludicidade é “um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, que indica uma qualidade e um estado que não são apenas característicos da infância, mas partilhados por todos os humanos de qualquer idade.”

Na perspectiva de boa parte dos estudantes, foi possível identificar o reconhecimento de uma aprendizagem mais ativa, que tornou a aula dinâmica e favoreceu a imaginação, o raciocínio espacial a partir de uma situação-problema “real”, assim como a criatividade, a cooperação, a curiosidade e o reconhecimento de outros espaços “escolares” além sala de aula.

Sim, pois foi leve, simples e dinâmico, incentivou a imaginação e o raciocínio além de trabalhar a intenção e a cooperação em trabalho de equipe. (Estudante nº 4)

Sim, pois proporciona um senso de direção no concreto. Na teoria não temos a dimensão e a real funcionalidade até irmos para a prática,

sendo lúdico, pois incentiva a curiosidade e trabalha a participação em equipe. (Estudante nº 12)

Sim, o aprendizado foi além da sala de aula e slides, podemos explorar o espaço e conhecer profundamente o lugar onde estamos diariamente. (Estudante nº 16)

Em relação aos aspectos emocionais, o divertimento foi a condição ou estado interno mais mencionado. Para Lopes (2014), a ludicidade produz uma “consequência”, a mudança do estado interno da pessoa. Em outras palavras, ela produz um efeito, que pôde ser perceptível nos relatos dos estudantes, que mencionaram um “estado de diversão” enquanto realizavam as atividades.

Todas as atividades foram muito lúdicas, me diverti muito fazendo, demos bastante risada. (Estudante nº 1)

A aula de hoje foi muito legal para mim, aprendemos sobre a bússola e pontos cardeais de maneira divertida e lúdica. (Estudante nº 14)

Sim, pois saímos da rotina que estávamos acostumados a trabalharmos em grupo de forma divertida. (Estudante nº 25)

O quinto item do questionário (opcional) foi um espaço aberto para comentários, e somente dezoito participantes responderam. As respostas foram mais voltadas a revelar a satisfação em fazer a atividade, reforçando a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. No geral, as respostas dos participantes demonstram, de certa forma, a centralidade da ludicidade, da experiência concreta e do envolvimento emocional no processo de construção do conhecimento cartográfico. Nesse sentido, pode-se afirmar que aprender com sentido e prazer é possível quando a teoria e a vivência lúdica se articulam de forma coerente.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como o problema central responder se o lúdico pode contribuir para a aprendizagem da cartografia escolar na formação inicial do pedagogo. A partir da análise teórica e dos dados coletados junto aos estudantes de pedagogia, foi possível constatar que a integração da ludicidade com a cartografia escolar torna o processo muito mais atraente e motivador, favorecendo a compreensão dos conceitos espaciais, tornando-os mais

significativos e de fácil entendimento. Os resultados evidenciaram que as práticas lúdicas são ferramentas essenciais para que os futuros pedagogos desenvolvam uma base sólida para ensinar noções cartográficas de forma contextualizada, o que é fundamental para a compreensão consistente dos conteúdos e a formação integral das crianças no ensino básico.

Refletir sobre o lúdico como potencial para o ensino da cartografia escolar é, também, repensar o papel do pedagogo como mediador de experiências significativas, criativas e conectadas com o mundo vivido pelos estudantes. Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender “se” e “como” a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem da cartografia na formação inicial do pedagogo. A abordagem lúdica revelou-se não apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma linguagem potente que pode transformar a relação entre os futuros professores e os conteúdos cartográficos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=html&lang=pt> Acesso em:

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial: fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/pt_BR/article/view/494

D'ÁVILA, Cristina. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/didatica-ludica-saberes-pedagogicos-e-ludicidade-no-contexto-3nkslshtwn.pdf>

KATUTA, Ângela Massumi. O ensino e aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. **Geografia**, v. 9, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10172>
LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em:

LOPES, M. C. Design da ludicidade: Uma entrevista com Conceição Lopes. **APRENDER - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2468>

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e a formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2023, e-book Kindle.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **APRENDER** - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>

RICHTER, Denis. A cartografia escolar na formação inicial da pedagogia. **Anais** do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), 2019, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/RICHTER-DENIS.-A-CARTOGRAFIA-ESCOLAR-NA-FORMA%C3%87%C3%83O-INICIAL-DA-PEDAGOGIA-ENDIPE-CAMPINAS.pdf>

SIMIELLI, M. E. Cartografia e Ensino de Geografia. In: _____. **Cartografia e ensino**: proposta e Contraponto de uma Obra Didática. Tese (Livre Docência). FFLCH, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 1996.