

## Ondas lúdicas ensinam crianças na beira do Rio Amazonas

*Ludic waves teaches children in the margin of the Amazon River*

Ronara Cordovil<sup>1</sup>; Huanderson Lobo<sup>2</sup>; Paula Da Costa<sup>3</sup> José Camilo de Souza<sup>4</sup>

1 Mestre, Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, Amazonas, Brasil – ronara.viana07@gmail.com/  
<https://orcid.org/0000-0003-0578-330X>

2 Mestre, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil – huandersonpj@hotmail.com/  
<https://orcid.org/0000-0003-0910-6285>

3 Mestre, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil – naranjo.paulac@gmail.com/  
<https://orcid.org/0000-0003-4303-0688>

4 Doutor, Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, Amazonas, Brasil - jcamilodesouza@gmail.com/  
<https://orcid.org/0000-0002-0578-8533>

Recebido em 18/09/2017. Publicado em Agosto/2019

### Palavras-chave:

Processo. Lúdico.  
Práticas Pedagógicas.  
Ensino. Aprendizagem.

**RESUMO:** O artigo procura abrir discussão analítica sobre o lúdico enquanto processo de ensino, viabilizando a aprendizagem de conhecimentos científicos no ensino de geografia. Discute o lúdico enquanto proposta contínua de ensino e de aprendizagem, pela qual se objetiva que o estudante possa refletir o mundo vivido e passe a participar mais profundamente de toda aquisição de conhecimento em sala de aula, construindo o seu próprio saber de maneira criativa e significativa. Além disso, o trabalho possibilita aos estudantes das escolas ribeirinhas contextualizarem o que vivem, associando os conhecimentos empíricos e cotidianos aos científicos, a fim de ressignificar os seus saberes. Procura-se refletir pontos negativos e positivos da inserção do lúdico na prática do professor em sala de aula, como processo metodológico, a partir de práticas dinâmicas. Essa discussão se embasa em teóricos como Andrade (2013), Callai (2011), Silva, Mettrau e Barreto (2007) e Kaercher (2014), que enfatizam práticas com atividades lúdicas que permitem aos estudantes realizar o exercício mental do pensar, construindo conhecimentos científicos geográficos e críticos.

### Keywords:

Process. Playful.  
Pedagogical Practices.  
Teaching. Learning.

**ABSTRACT:** This work searches to open an analytical discussion about the ludic as a teaching process, making possible the learning of scientific knowledge in the teaching of geography. Here, we discuss the ludic as an ongoing proposal of instruction and learning by which it is objectified that the student can reflect the lived world and to participate more deeply in all the acquisition of knowledge in the classroom, building his knowledge in a creative and meaningful way. This research open possibilities to students of the schools in the riverside to contextualize what they live, associating yours daily empirical experiences to the scientific knowledge, allowing that these can resignify his knowledge. This work also reflects negative and positive points of the insertion of the ludic in the classroom teacher's practices, as a methodological process based on dynamic practices. This discussion has been supported in works of authors such as Andrade (2013), Callai (2011), Silva, Mettrau e Barreto (2007), Kaercher (2014). These authors emphasize the need to develop practices with playful activities that allow students to perform the mental exercise of thinking constructing scientific and critical knowledge based on the geography.

## INTRODUÇÃO

O ato de ensinar exige tanto de quem ensina como de quem aprende, por ser um exercício mental que conduz ao processo e assimilação de conteúdos. O professor (na escola) é quem ensina e através de exercícios práticos transforma os conteúdos da proposta escolar em algo acessível à compreensão dos estudantes, através de metodologias e estratégias de ensino. O estudante realiza ação semelhante quando assimila, processa e transforma os conteúdos em novos e aplica-os em suas práticas diárias.

Esse exercício mental, realizado tanto pelo professor quanto pelos estudantes, pode ser comparado ao movimento do banzeiro (ondas do rio), o qual é conhecido por gerar movimentos contínuos da água, oscilações e perda de equilíbrio das embarcações, sendo gerador de questionamentos para construções de conhecimentos. Os banzeiros, ou ondas, são resultantes da ação do vento, que é um fator natural, ou são produzidos pelos grandes navios. Os conhecimentos são resultantes do exercício cognitivo em diálogos analíticos a partir dos conteúdos apresentados em sala de aula.

Comparando a ação da onda ao processo de ensino e aprendizagem, assemelha-se ao movimento processual que se faz, com a utilização de estratégias lúdicas, despertador do interesse do estudante em querer aprender, através de esforços particulares e coletivos de diálogo contínuo. Essa interação dialógica cria um sistema harmônico a partir de práticas dinâmicas de aprender mutuamente.

A aprendizagem exige inquietações para perceber os impactos positivos e negativos da leitura que se faz do mundo e assim poder entender seus reflexos nas relações subjetivas diárias do fazer e do construir, nas quais possa refletir nas ressignificações do aprendido e abrir caminhos a possibilidades de identificar as perturbações intelectuais de assimilar ou não conteúdos e, dessa forma, ter posicionamento analítico sobre as múltiplas realidades sociais que afetam o mundo vivido.

O mundo vivido nos remete ao comparativo da onda do rio quando balança as embarcações ao conteúdo que balança a vontade do estudante em querer projetar leituras mais verticais sobre a realidade socioeconômica que perturba o aprender. Os reflexos das perturbações estão nas metodologias de ensino que se configuram em caminhos de facilidades para se chegar aos estudantes, tendo como consequências mudanças nas estruturas físicas e psicológicas de aprendizagem, tornando-os abertos aos espaços de diálogos e participação, libertando-os dos obstáculos epistemológicos que os prendem (BACHELARD, 1996).

As reflexões que conduzem as análises sobre o lúdico e a aprendizagem têm por objetivos refletir o mundo vivido e a participação mais profundamente de toda aquisição de

conhecimento em sala de aula, construindo o seu próprio saber de maneira criativa e significativa.

Levando em consideração a beira do rio como o lugar de pertencimento e vivência do estudante, é o espaço de cultura e de construção de sua própria história, porque percebe além da matéria física as relações humanamente construídas, a qual destaca as estruturas sociais e solidifica as inúmeras maneiras de aprender, fortalecendo sua identidade cultural, a partir dos conhecimentos historicamente construídos e ensinados entre as gerações, para ser base de ensino na escola.

O lugar de vida com riqueza de conhecimentos e ensinamentos que o estudante tem necessita manifestar-se no escolar, como uma onda que se propaga através do tempo, do espaço, num ato de ensinar dentro da estrutura da escola, da prática pedagógica dos professores, de forma que os estudantes aprendam pelos conhecimentos próprios de sua origem, através de observações, comunicação e exemplos de experiências.

Os saberes construídos no lugar de vivência, ao serem ressignificados pelos professores, vestirão de importância e significado para os estudantes, através da associação dos dois conhecimentos – empírico com o técnico, científico. E o espaço social torna-se especial, pois o olhar científico permite enxergar além do espaço físico, explorando os conhecimentos vividos, as relações humanas, as culturas e as particularidades do seu mundo vivido, sentido, experimentado.

O lúdico numa proposta dialógica abre oportunidade de experimentar o mundo, pelo qual ocorre a construção do saber e por realizar a participação permanente e transitória entre professores e estudantes quando compartilham ideias, diálogos, práticas e procedimentos metodológicos que fortaleçam e incentivem o ato de ensinar e de aprender.

Ao ser atingido pelas ondas lúdicas, o estudante iniciará o processo de construção do seu saber, pelas suas próprias percepções, observações do espaço vivido, compreendendo os conflitos, as relações e a organização do lugar, porque dessa forma passa a ter sentido e significado os conteúdos aprendidos.

Ensinar a instigar e problematizar a informação oportuniza abrir espaços de confiança para que os estudantes se sintam incentivados a se expressarem de forma autônoma e liberta, visto como as consequências das ondas lúdicas, reconhecendo-se capazes e protagonistas de sua própria aprendizagem.

## **CORRENDO NA BEIRA DO RIO EM BUSCA DE NOVOS SABERES**

O Rio Amazonas, no percurso de suas águas, banha diversas comunidades ribeirinhas e as suas margens são carregadas de biodiversidade natural, social e cultural. Esses

ribeirinhos, moradores às margens do rio, organizam-se em comunidades, incorporando nestes espaços instituições e serviços essenciais como: escolas, postos de saúde, igrejas e energia elétrica, para que não precisem viajar sempre até as comunidades ou cidades polos (geralmente distantes).

A comunidade polo que oferta esses serviços é o ponto de encontro de diversas famílias, moradores das proximidades e das que residem em terrenos afastados, mas que continuamente se deslocam para esta comunidade em busca da escola, para que seus filhos possam dar continuidade aos estudos, pois veem na educação um meio pelo qual os filhos terão mais oportunidades de se desenvolver intelectualmente e profissionalmente na sociedade.

Os ribeirinhos confiam os filhos à educação dos professores, que assume o dever de ensinar e fazer com que estes obtenham “mais” conhecimentos, principalmente o conhecimento técnico da linguagem escrita formal e culta, da gramática, dos cálculos e das resoluções de problemas, acreditam que apreendendo tais conteúdos escolares irão ter maior qualificação profissional e pessoal para mudar de vida.

[...] a escola é o lócus no qual a população considera ter acesso ao estudo regular para adquirir conhecimento. Ela tem uma clara consciência e afirma a necessidade de estudar para preparar-se para a vida, querendo referir-se, à sua moda, à apropriação da leitura e escrita, da alfabetização, do conhecimento matemático e do saber sobre os mais diversos assuntos (KIMURA, 2014, p. 71).

Os pais esperam que a escola eduque seus filhos formalmente com os conteúdos escolares necessários para prepará-los para o mercado de trabalho, isso torna uma preocupação contínua dos pais ribeirinhos que muitas vezes não tiveram as mesmas oportunidades escolares, por isso, eles projetam nos filhos sonhos e expectativas de vida, que estes realizem os projetos pessoais e individuais e lutem por espaço dentro do mercado de trabalho para se estruturar financeiramente, numa concepção aliada à sobrevivência futura da família.

Nesse sentido, a escola passa a ser vista apenas como um empreendimento capaz de suprir as necessidades do povo referentes a estudo e aprendizagem conteudista. Descarta o saber adquirido no convívio familiar quando chega à escola, compreendendo que a aprendizagem ocorre em outros espaços de vivência e é necessário para viver e perceber o mundo físico, humano, com o exercício mental do pensar que vai além da decodificação linguística e resolução de cálculos, facilitado com a união do saber comum com o saber escolar, ampliando o conhecimento e possibilitando mais participação e observação das relações sociais, dos fatores econômicos, políticos e ambientais.

Kaercher (2014, p. 32) chama atenção para as relações de aprendizagens existentes, independente da escolar, alegando que “[...] toda relação de ensino engloba muito mais do que o cognitivo; forma valores e modelos de comportamento implicando a construção das noções de mundo, sociedade, ciência, conhecimento, etc.”, entendendo que a ciência não está somente nas estruturas físicas e conteúdistas do espaço escolar, mas em torno do mundo apreendido e vivido dos estudantes.

A relação de aprendizagem é muito mais que aprender somente conteúdos propostos pela escola, é aprender a ver o mundo, refletir suas próprias ações e agir sobre ele, essa aprendizagem deve se relacionar com aquilo que se aprende no convívio familiar, pois é a primeira educação que as crianças recebem com os pais, avós e demais parentes e que as ajuda no convívio e no contato com o mundo físico e social, construindo suas primeiras concepções de mundo através da observação e participação das manifestações culturais, reuniões, brincadeiras, que estão além dos conteúdos didáticos escolares.

As brincadeiras, expressões e manifestações culturais (reuniões religiosas, crenças, valores, conversas, atividades econômicas etc.) que realizam em família fazem parte do mundo da criança e as envolve em diversos saberes científicos, ricos de conhecimentos e que oportunizam a continuidade da aprendizagem e ressignificação desses saberes na escola. Mas, as exigências em vigência na escola que incluem metas e quantitativos focam mais nos conteúdos disciplinares do que na leitura e reflexão do mundo em que se vive.

Tal fato é como se a escola aspirasse manter sempre suas próprias ideologias dogmáticas numa perspectiva de reprodução e de exigências profissionais maiores em disputas por qualidade (KAERCHER, 2014). Assim, os estudantes acabam acreditando que o saber que já possuem não tem relevância na/para a escola, conforme Alves (2003, p. 59) explica:

Os alunos aprendem que as coisas importantes estão escritas em livros e com isso eles são desencorajados de pensar seus próprios pensamentos. [...] terminam por pensar que a educação é parar de pensar seus próprios pensamentos e pensar os pensamentos dos outros, pelos quais eles não têm o menor interesse.

Com essa convicção de que o que está na escola é o importante, as aulas numa prática memorística, em especial a ciência geográfica, acabam tornando-se enfadonhas e cansativas para o estudante, pois os carrega de exigências quantitativas (avaliações, exercícios, trabalhos) que não saem do plano da escrita e não os levam à construção, e sim a reprodução daquilo que já assistiram (CALLAI, 2012). A escrita é de suma importância, mas sua utilização por si mesma não colabora para aprendizagem, pois se exercita mais a repetição de

conteúdos presente no quadro branco ou livro didático, do que a reflexão num processo de construção para chegar à escrita.

Callai (2012, p. 29) propõe formas para se sair do processo mnemônico, contribuindo para a construção de conhecimentos, com:

O motivo, o desejo, a utilidade, o interesse imediato, isso tudo é o que conta para que a criança aprenda. **É preciso ensinar pela observação e pela prática, e não com palavras.** [...] Ao observar o mundo, a criança aprende, e nessa observação são fundamentais as experiências que realiza. Essas devem se basear no recurso a todos os nossos sentidos (visão, audição, tato, fala e olfato). [Grifo nosso]

A observação da criança é uma atividade diferenciada, pela qual ela desenvolverá habilidades fundamentais que a conduzem ao aprendizado, como discriminar, analisar, refletir, testar, explorar; ações que culminam na construção e enriquecem o desenvolvimento mental, associando com a escrita. Pois, observar, como Callai (2012) expõe, vai além de apenas olhar e ver somente o superficial (sem fundamento), é ao mesmo tempo sentir, tocar, falar e viver o/no mundo que os rodeia.

O saber não está presente só nos livros ou na escola, ele está à volta, necessitando do processo de resignificação e sistematização dos conteúdos na prática pedagógica escolar, transformando os conhecimentos acadêmicos e empíricos que envolvem o estudante, porque a aprendizagem é processo e envolve movimento, não é algo controlado, estático, acontece de modo espontâneo, com atividades livres de construção e de incessante busca (motivação) (ZANATTA, 2005).

Além disso, acontece com atividades que exigem movimento, construções práticas e exercício mental, o ensino de geografia e a própria geografia, ciência de conhecimentos vastos (tecnologia, sociedade, política, economia, cultura etc.) direcionarão para uma educação ampla a partir da realidade e da natureza das crianças, possibilitando pensar práticas escolares que envolvam o estudante de forma integral desenvolvendo-o em sua completude crítica e reflexiva do que vive, pois “o lúdico é vivido numa concepção de construção contínua e acontece a todo instante nos mais variados espaços” (ANDRADE, 2013, p. 36).

E a socialização da geografia com ludicidade torna ainda mais eficiente a compreensão da ciência, com estratégias didáticas experimentais facilitando o desenvolvimento da prática de ensino geográfico de forma mais reflexiva, crítica e construtiva, superando as concepções simplistas de algumas explicações escolares e práticas mnemônicas, resultando num olhar do estudante com mais fundamentos críticos, resignificando os conhecimentos, explorando sua curiosidade para o mundo que o cerca, realizando reflexões e formulando hipóteses. (KAERCHER, 2014).

O lúdico e o ensino geográfico têm relação de reciprocidade, pois ambos se desenvolvem em diferentes espaços físicos, sociais, culturais, possibilitando um aprendizado fora das quatro paredes da escola, na observação e contato direto com mundo, a qual Kimura (2014, p. 46) vislumbra ao enfatizar:

O pensamento humano se alimenta e se constrói no **contato com o mundo no qual ele exercita a prática, a atividade, o fazer imerso na realidade desse mundo.** Nesse pensamento produzido, a pessoa se embebe para suas novas práticas, seus fazeres subsequentes, que também são referências no desenvolvimento dos pensares. [Grifo nosso]

Esse fazer no contato direto do ser com o mundo é uma ação incutida no lúdico e na geografia que permite o exercício do pensar, refletir e agir, pois, “por meio do lúdico, tanto a criança quanto o adolescente são livres para determinar suas ações” (SILVA, METTRAU e BARRETO, 2007, p. 453). A liberdade para explorar e realizar suas próprias ações passa a ser o fio condutor das transformações no estudante, tanto interna, psíquicas quanto externas, do corpo e olhar.

A beira do rio é o ponto de chegada e de partida da construção de saber da criança que se constrói fazendo e praticando aprendizagem de vida no seu espaço vivido.

## **NA BEIRA DO RIO UM MERGULHO LÚDICO NO CONHECIMENTO**

A beira do rio como lugar de vivência do estudante, é um espaço de grande potencial para a construção de conhecimentos, os quais se comunicam por estar presente a relação entre a teoria e a prática, a união dos saberes técnico e empírico, que são bem visíveis, oportunizando, dessa forma, abrir espaços reflexivos sobre o mundo vivido e percebido.

As atividades que unem os saberes experienciados e vividos pelos estudantes permitem a integralização desses saberes do lugar e das várias ciências, que permitirão aos estudantes ampliar seu entendimento dos conceitos científicos, conduzindo-os a construir habilidades e competência para perceber e refletir.

A perspectiva construtivista é explicada por Callai (2012, p. 28), quando deixa claro como a criança deve ser conduzida para participar deste processo:

A criança deve ser deixada livre de modo a poder tudo, observar, a tocar, mexer. Só assim aprenderá, conhecerá as coisas. Observando e experimentando, ela conseguirá adquirir noção de extensão e de distância de objetos que em um primeiro momento imagina do alcance de sua mão.

Deixar a criança livre para tocar, sentir é o ponto chave para levar a construção de novos conhecimentos, na medida em que ela vai explorando, vai refletindo sobre os que estão

presentes naquele espaço ou objeto. Neste movimento, há ludicidade e aprendizagem, a criança vai construindo definições para ressignificar o que sabe com o saber que se depara, conduzindo-a a se desenvolver intelectualmente.

É essa autonomia e liberdade que se espera na escola que o professor conduza, deixando o estudante construir e agir por suas próprias convicções, expressando-se de forma autônoma para se tornarem mentores e defensores de novos conhecimentos, ideias e não apenas reprodutores e dependentes do saber hegemônico na escola, no livro didático.

Alguns estudos realizados em tempos pretéritos por diversos estudiosos e pesquisadores, como Rousseau, por exemplo, discute a liberdade da criança para aprender a partir do que vive e observa, transmitindo aos educadores um olhar mais sensível e aberto ao ser composto de conhecimento e identidade própria, que pensa e age, que precisa ser ensinado e instigado a experimentar e conhecer por suas próprias atribuições (CALLAI, 2012).

Quando se entende a criança como um ser de história, cultura, capaz de pensar e construir, o olhar sobre a aprendizagem muda, pois o foco passa a ser a criança e as suas ações, vista com responsabilidades e ideias para confeccionar materiais, desenvolver atividades e exercitar conteúdo em diálogos livres, abertos entre elas e seus professores.

Essa liberdade refletirá na figura do professor visto por Freire (1974), no livro *Pedagogia do Oprimido*, como opressor que oprime os estudantes, que são incapazes de pensar, sempre subjugados ao que lhes são impostos, o autoritarismo. Freire chamou essa teoria de concepção bancária, na qual o ato de ensinar tem a mesma finalidade do banco de depositar, no caso da escola, o professor considera o estudante um banco na qual deposita as informações, os conteúdos. O saber transmitido apenas era reproduzido mecanicamente.

Freire (1974) critica e expõe essa ideia para que transformações aconteçam no estudante e na sociedade, e o ato de educar seja de liberdade, para ambos, professores e estudantes se desenvolvendo num intercâmbio contínuo de saber, superando as diferenças e a distância entre eles.

Para que professores e estudantes trabalhem com harmonia em caminhos de reciprocidades mútuas, dialogando e construindo saberes, a prática pedagógica em sala deve estar pautada em uma perspectiva lúdica, pois “o aluno só irá aprender se lhe forem dadas razões que o obriguem a mudar sua razão, havendo então a substituição de um saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico” (LOPES, 1993, p. 325). Com a proposta de ludicidade mediando o saber dos estudantes, as práticas massificadoras descontinuarão e contextualizarão uma nova prática desenvolvida pelo professor em comum acordo com os estudantes.



Esse mergulho permitido no lúdico por professores e estudantes representa o trabalho coletivo de uma prática assentada a uma aprendizagem integral do ser humano, para a vida em sociedade, apto a compreender e problematizar o que vive, a observar e sentir a partir do mundo que o rodeia, numa relação dialógica, no qual se constrói conhecimentos processualmente e permanentemente, em um exercício contínuo de ensino e aprendizagem.

Professor e estudante numa relação de diálogos mergulharão no conhecimento, trabalhando coletivamente e construindo individualmente suas próprias convicções, ideias e saber, educando-se a partir deste exercício de pensar e refletir de forma integral e autônoma. Nesse sentido, Gadotti (2009, p. 94) sugere:

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, [...] ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

E o lúdico, enquanto processo que dinamiza e deixa acessíveis os conteúdos à compreensão e satisfação dos estudantes, torna possível pensar autonomamente, mudando continuamente os moldes da prática pedagógica embasada em teorias memorísticas e conteudistas.

O lúdico abre possibilidade ao estudante pensar e construir seu próprio saber nos questionamentos que faz do mundo, pois segundo Macedo, Pretty e Passos, (2007, p. 20):

O lúdico torna-se simbólico e amplifica as possibilidades de assimilação do mundo. Dessa maneira, a criança pode pensar, imaginar ou questionar. Aparecem todos os porquês, as incansáveis perguntas das crianças sobre tantas coisas para as quais nosso conhecimento de adultos nem sempre dá conta de responder.

Explorar os *porquês* dos estudantes é incentivar a pesquisa, é experimentar e utilizar a si mesmo para descobrir e refletir suas problemáticas, caminho que os levará ao espírito científico, de inquietude, buscando entender e compreender o mundo que a cerca.

É com esse mergulho que os estudantes devem se afogar no mundo do conhecimento para formar seu espírito científico, de inquietação sobre sua condição de vida, inferindo diálogos e discussões sobre as relações estabelecidas pela sociedade, compreendendo dentro do espaço escolar como os conteúdos e a sala de aula se organizam ou se omitem tentando impor um modelo de educação que vai de encontro com educação integral, frisando mais repasse de informações do que a construção do saber. Conforme Lopes (1993, p. 324) expõe:

Consequentemente, a aprendizagem não possui o caráter a ela atribuído nos bancos escolares – perfeita imagem dos que se sentam para passivamente ver e ouvir. **Não se aprende pelo acúmulo de informações;** as informações só se transformam em conhecimento na medida em que modificam o espírito do aprendiz. [Grifo nosso]

Para modificar o espírito de quem apreende é necessário o exercício do fazer, pensar, refletir, nesse sentido, Rubem Alves (2003) diz que é burrice achar que uma quantidade de livros lidos ajuda a desenvolver o pensamento, não se trata de quantidade, mas de qualidade, em **aprender** os conteúdos – aprender (conhecer, ficar sabendo) e apreender (tomar, fazer apreensão), ressignificando para pôr na prática na resolução de problemas, direcionando a possíveis mudanças sociais, econômicas, ambientais.

Essa formação do pensar científico se desenvolve com a percepção e a observação dos estudantes em um “[...] processo mental ativo. [Quando] [...] a criança começa a discriminar, analisar as qualidades dos objetos” (ZANATTA, 2005, p. 171), ela investiga tentando compreender as coisas, o mundo, desenvolvendo e pensando perguntas que os conduz a busca de resposta.

Uma construção processual de ensino e aprendizagem é conduzida de forma ativa, fisicamente e intelectualmente, mediada com ludicidade através dos movimentos do corpo, do olhar, das mãos e, exercitando a mente, refletindo e criando princípios que conduzirão ao conhecimento, o qual Callai (2012, p. 25) se refere quando retoma os ensinamentos de Rousseau: “[...] ele deve ser ensinado a ver com os próprios olhos por meio da experiência, muito mais do que pela racionalização. [...] A educação deve ser entendida como um processo espontâneo e natural no contato com a natureza”.

A aprendizagem é um processo, um caminho que não tem fim, pois segundo Bachelard (1996) a aprendizagem nunca começa, ela é contínua e processual. Sua construção e desconstrução são permanentes e não se chega a uma conclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os banzeiros (ondas lúdicas) têm por finalidade abrir espaços de discussão sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas ribeirinhas. A onda do rio muda as margens com a terra caída e faz aparecer novas terras, na escola é preciso mudar para se construir de forma continuada.

Essa discussão analítica entre os autores sobre o lúdico permitiu uma maior clareza ao diferenciar o lúdico (jogos, brincadeiras, dinâmicas e gincanas) do lúdico processual que se desenvolve durante todas as aulas, com atividades construtivas que permitem ao estudante crescer e exercitar-se mentalmente, saindo das práticas de ensino com fundamentos memorísticos.

Além de apresentar o ensino da ciência geográfica na escola ribeirinha associada ao lúdico, discutindo sobre os desafios e os benefícios que uma prática pedagógica escolar mediada com atividades lúdicas pode surtir efeitos positivos nos estudantes, possibilitando-os

adquirirem conhecimentos mais claros, amplo e com maior fundamentação em outras ciências.

Mostra também como o lúdico enquanto processo engloba outras ciências e ações que levam os estudantes a uma educação integral, unindo o saber empírico com o científico, permitindo a ele ler e refletir o mundo em que vivem, com as relações sociais, os fatores econômicos, ambientais e culturais.

Essa reflexão analítica apresenta também como ensinar a criança ribeirinha a partir dos saberes culturais que as envolve, levando a ressignificar seus conhecimentos empíricos, cotidianos em conhecimento escolar, com base científica e enfatizando a importância dos dois saberes na formação do ser nas atribuições da sociedade.

Por fim, esta análise abre discussão também de como o estudante, a partir de suas próprias ações e convicções, fica livre para se expressar e pensar sobre a sociedade que o cerca, podendo construir e formar-se cientificamente e espiritualmente como ser ativo munido de crítica e ações que o possibilitarão mudar sua condição social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência**: o dilema da Educação. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANDRADE, Simeir S. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CALLAI, Helena C. O Emílio, de Rousseau: contribuições para o estudo do espaço e da Geografia. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KAERCHER, Nestor A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, A. R. C. Contribuições de Gaston Bachelard ao Ensino de Ciências. **Enseñanza De Las Ciencias**: Revista de Investigación y experiencias didácticas, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 324-330, 1993.

MACEDO, Lino de; PRETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007

SILVA, Alcina; METTRAU, Marsyl B.; BARRETO, Márcia S. L. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007

ZANATTA, Beatriz A. O método Intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Este item só deve ser incluído na versão final, após a avaliação por pares.**

Apresentar um breve resumo da biografia de cada autor e especificar a participação de cada um na elaboração do estudo apresentado. (Times New Roman, Tamanho 12, espaçamento entre linhas simples, parágrafo justificado).

## **RONARA CORDOVID**

Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Realiza pesquisa sobre lúdico para o ensino e aprendizagem, a partir do brincar e do fazer da criança que estuda em escola ribeirinha na Amazônia Brasileira, especificamente no município de Parintins-AM. Nesse estudo contribuiu com a pesquisa na compreensão do lúdico como processo de ensino e aprendizagem em escolas da cidade e em escolas ribeirinhas de várzea e terra firme.

## **HUANDERSON LOBO**

Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Realiza pesquisa de percepção em escola ribeirinhas tendo base o corpo em movimento: a criança mergulhando no rio Amazonas, correndo nas praias da beira do rio, remando nas canoas para tirar malhadeira. Contribuiu com o estudo trazendo um olhar analítico sobre a prática do aprender fazendo da criança da comunidade de várzea e terra firme.

## **PAULA DA COSTA**

Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Pesquisa sexualidade enquanto processo de construção social na infância e criança tanto na cidade quanto nas escolas ribeirinhas amazônicas. A contribuição no artigo corresponde a reflexão no embasamento teórico e discussão metodológica.

## **JOSÉ CAMILO DE SOUZA**

Doutor em Geografia na área de Ensino. Realiza pesquisa sobre escolas ribeirinhas na Amazônia, ensino e aprendizagem de geografia na perspectiva da compreensão da água, terra e floresta como sistema dinâmico. Para esse estudo orientou a reflexão analítica na perspectiva de olhar a beira do rio e ver conhecimento a ser construído para ensinar e para aprender.