

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
MESTRADO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA
ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a ELAINE MARCÍLIO SANTOS
COORIENTADORA: Prof.^a Dr^a LUANA CARRAMILLO GOING**

**A INTENCIONALIDADE LÚDICO-INTERDISCIPLINAR:
PARA QUEM NÃO SABE PARA ONDE VAI, QUALQUER
CAMINHO SERVE**

**SANTOS
2020**

[...] na cena Alice está perdida, andando naquele lugar e de repente vê no alto da árvore o gato. Só o rabão do gato e aquele sorriso. Ela olha para ele lá em cima e diz assim: “Você pode me ajudar?” Ele falou: “Sim, pois não”. “Para onde vai esta estrada?”, pergunta ela. Ele respondeu com outra pergunta (que sempre devemos nos fazer): “Para onde você quer ir?” Ela disse: “Eu não sei; estou perdida”. Ele, então, diz assim: “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”... Para quem não sabe onde vai, serve de qualquer maneira o jornal, a revista, o livro, a internet, o vídeo, o cinema, etc. E aí qualquer um de nós, na ansiedade de modernizar o modelo pedagógico, eletrifica sofregamente a sala de aula ou, mais desesperadamente, sonha em fazer isso, imaginando o quanto o trabalho seria espetacular com esses instrumentos [...] Depende da finalidade, de para onde se desejar ir; se você sabe para onde quer ir, vai usar a ferramenta necessária. O que deve modernizar não é primeiramente a ferramenta, mas sim o tratamento intencional dado ao conteúdo!

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

Este produto, originado da dissertação do Mestrado em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade UNIMES intitulado “O Lúdico Como *Práxis* Interdisciplinar no 4º ano do Ensino Fundamental”, teve como objetivo sugerir uma formação aos professores do 4º ano do Ensino Fundamental, visando a troca de experiências vivenciadas em sala de aula, elucidando elementos relevantes às práticas docentes, como o planejamento das aulas, a motivação no processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade, o lúdico e a utilização da sala de aula e dos espaços da escola para aulas lúdicas, compartilhando ideias para a elaboração de um plano de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, cujo os conteúdos programáticos do 4º ano do Ensino Fundamental são inseridos em jogos e brincadeiras. O plano de aula sugerido utiliza uma sequência didática, por meio de atividades lúdicas como organizadores prévios, aula expositiva dialogada e jogos finalizadores como recursos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Os encontros de formação visam contribuir para que os professores compreendam de que forma é possível desenvolver atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos programáticos.

Palavras-chave: Lúdico no Ensino Fundamental. Plano de aula. Intencionalidade pedagógica. Formação de professores. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This product, originated from the dissertation for the Master in Teaching Practices of Elementary School at UNIMES University entitled “Ludic as Interdisciplinary Praxis in the 4th grade of Elementary School”, aims to suggest a training for the 4th grade of Elementary School teachers, aiming at exchange of experiences lived in the classroom, elucidating relevant elements to teaching practices, such as lesson planning, motivation in the teaching-learning process, interdisciplinarity, playfulness and the use of the classroom and school spaces for ludic classes, sharing ideas for the elaboration of an lesson plan, with ludic-interdisciplinary intentionality, which the programmatic contents of the 4th grade are inserted in games and plays. The lesson plan follows a didactic sequence, through playful activities as advance organizers, expository dialogue and final games as mediating resources of the teaching-learning process. The teacher training meetings aims to help teachers to understand how it is possible to develop playful activities related to the programmatic content.

Keywords: Ludic in Elementary School. Class plan. Pedagogical intentionality. Teacher training. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 11 – Sugestão de organização da sala de aula.....240

Figura 12 – Sugestão de organização da sala de aula.....241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HTI – Hora de Trabalho Individual

SEDUC – Secretaria de Educação

UME – Unidade Municipal de Ensino

SUMÁRIO

1 O PONTO DE PARTIDA.....	202
2 ENCONTROS DE FORMAÇÃO: INTENCIONALIDADE LÚDICO- INTERDISCIPLINAR.....	205
2.1 Justificativa.....	205
2.2 Objetivo Geral.....	207
2.3 Objetivos Específicos.....	207
3 ABORDAGENS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO.....	208
3.1 Elementos Relevantes às Práticas Docentes.....	208
3.1.1 O Professor e a reflexão sobre a prática.....	208
3.1.2 A Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	213
3.1.3 Planejamento.....	216
3.1.3.1 O Planejamento inserido nos estágios de desenvolvimento.....	220
3.1.4 A Interdisciplinaridade.....	222
3.1.5 Lúdico em sala de aula.....	228
3.2 Elementos da Intencionalidade Lúdico-Interdisciplinar.....	234
3.2.1 Atividades Lúdicas como organizadores prévios.....	236
3.2.2 Aula Expositiva Dialogada.....	237
3.2.3 Os Jogos dentro do Conteúdo programático.....	237
3.2.4 Organização da Sala de Aula e Utilização dos espaços externos.....	238
4 FORMAÇÃO: O LÚDICO NA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA.....	243
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	245
6 REFERÊNCIAS	247

1 O PONTO DE PARTIDA

O presente produto é o resultado da pesquisa elaborada para o Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES, intitulada “O Lúdico Como *Práxis* Interdisciplinar no 4º Ano do Ensino Fundamental”.

A pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira o professor do 4º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede municipal de Santos desenvolvia um plano de aula com intencionalidade lúdico-interdisciplinar, utilizando como aporte os conteúdos programáticos.

A fundamentação teórica conduziu as perspectivas da pesquisa e influenciou na elaboração dos roteiros de observação e entrevistas. Na sequência, foi realizada a observação das práticas docentes e entrevistas com as professoras, dentro de uma unidade escolar da rede municipal de Santos.

Para a pesquisa, de caráter qualitativo, foi elaborado um estudo de caso realizado em uma escola do município e teve como participantes três professoras de 4º ano do Ensino Fundamental, tendo como instrumentos para a coleta de dados observação e entrevistas semiestruturadas. Foi observada a rotina das aulas, o planejamento do professor em relação ao conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula, se o lúdico era inserido nos conteúdos programáticos de forma interdisciplinar e foi observado se o espaço físico da escola possibilitava a aplicação de aulas lúdicas.

Durante a pesquisa, foi observado que as três professoras baseavam as escolhas dos componentes curriculares e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula no documento oficial da Secretaria de Educação de Santos (que até o término da pesquisa foi o Plano de Curso, substituído a partir de 2020 pelo Currículo Santista).

No período observado, constatou-se que não era exigido dos professores um plano de aula detalhado como parte do planejamento. Segundo Libâneo (2013), o plano de aula é uma sequência lógica e estruturada do conteúdo a ser abordado.

Em relação ao lúdico dentro dos conteúdos programáticos como recurso pedagógico, foi verificado que os jogos e brincadeiras aconteceram de forma espontânea entre as crianças, sem intervenção de qualquer profissional da

educação, durante o recreio e em sala de aula, quando terminavam suas atividades.

Pesquisas apontam o benefício do lúdico como recurso pedagógico. Segundo Ionashiro (2018), o jogo em sala de aula, utilizando os conteúdos programáticos, estimula a capacidade argumentativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, sentindo-se mais livres para tirar dúvidas. Santos (1997) também defende que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem.

Em entrevista, as três professoras afirmaram que tinham liberdade para trabalhar os conteúdos da forma que preferissem.

A seguir, será apresentada uma proposta de ação que vem de encontro aos pontos observados, elencando elementos teóricos considerados relevantes à uma prática docente com intencionalidade lúdico-interdisciplinar para o 4º ano do Ensino Fundamental.

2 ENCONTROS DE FORMAÇÃO: INTENCIONALIDADE LÚDICO-INTERDISCIPLINAR

Com a esperança de contribuir com ideias que cooperem com as práticas docentes, o presente produto propõe encontros de formação continuada para os professores do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santos, sugerindo a reflexão acerca da dialógica teoria (baseada nos referenciais teóricos apresentados a seguir) e a realidade prática da sala de aula, apresentando elementos teóricos e práticos para a elaboração de planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, inseridos nos conteúdos programáticos abordados pelo Currículo Santista.

Entretanto, estes encontros não visam ensinar algo às professoras que, certamente, têm muitas experiências para compartilhar, mas sim, contribuir com reflexões acerca de uma forma diferente de abordagem sobre os conteúdos.

2.1 Justificativa

O Currículo Santista (2020) foi elaborado pela Secretaria de Educação de Santos, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular, de 2017. É o documento oficial que passa a embasar o trabalho pedagógico a partir de janeiro de 2020, substituindo o Plano de Curso. Nele, é descrito os objetivos para assegurar a qualidade da educação, consolidando Santos como Cidade Educadora e garantindo o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96. Listada como um dos objetivos, está a promoção de formação continuada dos professores. Sobre isto, afirma que a formação continuada tem como finalidade discutir com os professores “o como ensinar”, tendo em vista as competências e habilidades estabelecidas para os alunos.

O Currículo Santista (2020) afirma que as formações continuadas ocorrem em âmbito municipal como encontros presenciais (a partir dos resultados de avaliações como o Ideb e a Prova Santos), formação à distância (cursos oferecidos em plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem), formação centrada na escola (grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas com a equipe escolar, alinhados ao Projeto Político-Pedagógico das UMEs),

autoformação (dentro dos HTIs dos professores, dedicado aos registros pedagógicos e pesquisas), ações *in loco* (especialistas da Seduc participam de espaços formativos nas UMEs para divulgação, comunicação e implementação de ações), ações pontuais (atendendo à demandas com objetivos específicos e determinado público) e eventos formativos (Semana da Educação, com parada pedagógica, que ocorre em vários pontos da cidade, com fóruns, seminários, palestras, exposições e cursos pontuais).

Este produto propõe, como proposta de ação, uma formação dentro das ações pontuais estabelecidas pelo Currículo Santista, que são descritas como ações planejadas a fim de atender demandas e objetivos específicos, que envolvem a comunicação ou implementação de práticas, ocorrendo de forma ocasional e para determinado público.

De acordo com Currículo Santista (2020), o aprimoramento profissional é uma tarefa complexa, não linear e que está diretamente relacionada à prática. Afirma que no processo formativo continuado as mudanças não são imediatas, mas acontecem.

As formações continuadas são importantes para preparar os professores para trabalhar dentro de novas concepções de ensino e para suprir possíveis faltas ocorridas em suas graduações, segundo Assumpção (2018). O autor afirma que é necessário que os professores estejam constantemente em processo de formação, a fim de melhorar suas práticas pedagógicas e, desta forma, consigam acompanhar e se familiarizar com as mudanças pelas quais a educação passa.

Andreeta (2018) afirma que há a necessidade de formações de professores para o lúdico. Segundo ele:

Para que as práticas docentes possam privilegiar situações de brincar durante a aula, utilizando-as como um processo de aprendizagem característico da fase do desenvolvimento da criança, como um estágio mágico-fenômico, faz-se necessário repensar os conhecimentos que possuem acerca do desenvolvimento infantil dessa faixa etária. Isso possibilita rever os planejamentos das aulas, bem como a organização de espaços e a utilização de materiais ao propor atividades. O estudo de teorias e práticas é potencializado pela discussão e interação grupal realizadas em espaços formativos (p.281).

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada tem como base a reflexão dos professores sobre sua prática docente, permitindo-os examinarem

suas teorias implícitas, seu modo de trabalhar e atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação. O autor afirma que a formação visa auxiliar o professor a resolver situações problema relacionadas ao ensino em seu contexto geral.

A formação proposta por este produto visa estimular trocas de experiências, reflexões e sugestões de utilização de elementos lúdicos dentro dos conteúdos ensinados, colaborando com ideias que levem os professores a compreenderem de que maneira o lúdico pode ser trabalhado como recurso pedagógico.

2.2 Objetivo Geral

Propor uma Formação docente sobre a reflexão e elaboração de plano de aula com intencionalidade lúdico-interdisciplinar, como *práxis* do Currículo Santista no 4º ano do Ensino Fundamental.

2.3 Objetivos Específicos

- Embasar teoricamente elementos relevantes à rotina escolar, a reflexão da prática docente, a motivação no processo de ensino-aprendizagem, o planejamento, a interdisciplinaridade e o lúdico como prática pedagógica;
- Promover o diálogo entre os professores sobre as diferentes práticas pedagógicas frequentes em sala de aula, analisando a forma como acontecem e demonstrando como poderiam tornar-se lúdicas;
- Apresentar de que forma o lúdico pode ser trabalhado dentro dos conteúdos programáticos utilizando jogos de forma interdisciplinar;
- Demonstrar diferentes formas de organizar a sala de aula para a aplicação de um plano de aula lúdico e a relevância de explorar espaços externos à sala de aula;
- Sugerir planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, que atuam por meio de uma sequência didática que trabalha o conteúdo exigido pelo Currículo Santista para o 4º ano do Ensino Fundamental de forma lúdica.

3 ABORDAGENS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO

De maneira geral, as práticas docentes se estabelecem e vão se adaptando no dia a dia escolar. Atitudes rotineiras se formam, muitas vezes, sem o professor se dar conta do porquê trabalha de determinada maneira. Mas, certamente, os professores têm experiências valiosas para compartilhar.

Porém, é relevante observar que refletir sobre suas práticas, baseado em referenciais teóricos, pode auxiliar o professor a ratificar o que faz de bom e aprimorar o que pode melhorar.

A seguir, serão elencados elementos considerados relevantes às práticas docentes, utilizados como aporte teórico para os encontros de formação dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santos.

3.1 ELEMENTOS RELEVANTES ÀS PRÁTICAS DOCENTES

3.1.1 O Professor e a Reflexão sobre a Prática

O professor, mesmo não sendo mais o único agente ativo no compartilhamento dos saberes escolares, é participante direto das ações educativas existentes em sala de aula. Por isso, é relevante que ele esteja consciente de sua condição e de como pode contribuir com processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, é relevante refletir acerca de sua prática, estando aberto a mudanças e inovações que visem contribuir com seu desempenho.

Estudos acerca de um professor que reflete sobre sua prática não são recentes. Souza e Martineli (2009) afirmam que a corrente do professor reflexivo, como uma perspectiva teórico-metodológica, voltada para a formação de professores surgiu de um movimento mundial de reformas educacionais no final da década de 1980 e início da década de 1990. Os autores declaram que os estudiosos que propuseram essa epistemologia prática reflexiva reconheciam quão rica era a experiência docente sobre a prática dos professores, no qual o processo de compreensão e melhoria de sua prática deveria começar pela reflexão sobre a sua própria experiência.

A reflexão sobre a ação é um ponto relevante no processo de aprendizagem permanente que constitui a formação do professor, de acordo

com Pérez Gómez (1998). O autor afirma que para a reflexão é necessária a imersão consciente do professor no campo de sua experiência, campo este carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Segundo o autor, a reflexão supõe um sistemático esforço de análise – ao contrário de outras formas de conhecimento – como a necessidade de elaborar uma que captura e orienta a ação, pois o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só podem ser considerados instrumentos dos processos de reflexão se forem integrados de forma significativa, não de maneira isolada, mas “[...] nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza a sua própria experiência” (p. 369).

De acordo com o autor, quando a prática, depois de um tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação se faz cada vez mais oculto, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir de forma automática sua aparente competência prática e perder valiosas e necessárias oportunidades de aprendizagem ao refletir sobre a ação. O autor afirma que desta forma, o professor fossiliza e reifica seu conhecimento prático, aplicando de forma indiferente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes e torna-se incapaz de iniciar uma conexão com a situação real, empobrecendo seu pensamento e tornando sua intervenção rígida. Ele afirma que quando isso ocorre, progressivamente o professor torna-se insensível frente às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam com as categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que não pode corrigir, por não conseguir nem sequer detectá-los, alimentando, desta forma, uma espiral decadência intelectual.

O ato de refletir vai além de um pensamento ingênuo. Ele é estimulado por um olhar crítico do professor sobre si. Dewey (1953 *apud* SOUZA; MARTINELLI, 2009) afirma que o pensamento reflexivo faz com que haja um exame ativo, prolongado e cuidadoso de toda a crença ou hipóteses de conhecimentos, e este exame é efetuado à luz dos argumentos que as apoiam e das conclusões a que se chegam. Para o autor, para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário. Ele afirma que a essência do raciocínio crítico é eliminar a formação

de juízos, e a essência desta eliminação provoca uma investigação para descobrir a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo. Segundo ele, esta é a principal circunstância que transforma um simples raciocínio em um raciocínio comprovado e as conclusões a que se chega, em outras tantas provas. Por sua vez, o pensamento não coordenado acontece quando não se aplica esforço suficiente para comprovar as causas da dificuldade, e com isso, as sugestões e conclusões apresentam-se por acaso.

A prática é entendida como uma atividade dirigida com fins conscientes, uma ação que transforma a realidade, como atividade social que é historicamente condicionada e dirigida à transformação do mundo, entendida como a razão que fundamenta os nossos conhecimentos, segundo afirma Sacristán (1999). De acordo com o autor, a prática pedagógica, no sentido de uma *práxis* que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de atingir um determinado fim, busca uma transformação com o foco de mudar o mundo transformando os outros.

A relação dos seres com a realidade e o contexto à sua volta é que os leva a refletir sobre o que fazem. Porém, há também a possibilidade de não se refletir sobre as próprias ações, e – no que cita Freire (1979/2007) – mantê-las atrofiadas, sem desenvolvimento:

Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. (p. 18)

É necessário que o professor busque um aprimoramento de suas práticas, porém, não há como este refinamento não o tornar alguém também aprimorado. Ou mesmo, quando ele se aprimora como ser humano, não há como isso não trazer benefícios também para sua prática docente, sendo ele como profissional indissociável de quem é pessoalmente. Além disso, sua forma de trabalhar não pode aprisioná-lo, tornando-se imutável e enrijecendo sua autorreflexão, pois, como cita Freire (1979/2007), não há como assumir seu compromisso como profissional sem dicotomizar seu compromisso como ser humano. Para ele, quanto mais as pessoas se capacitam como profissional, mais aumenta sua responsabilidade social.

Essa dicotomia foi pesquisada por Codo e Gazzotti (1999), que constataram que as mudanças educacionais contemporâneas fragmentam o trabalho dos professores, causando-lhes uma tensão emocional constante e impondo-lhes uma ruptura entre seu “eu profissional” e seu “eu pessoal”. Esta divisão pode provocar, segundo o autor, um estado de apatia, um desencanto que o faz perder a paixão por sua atividade, e que, se não for mediado, pode resultar num estresse ocupacional crônico denominado de Síndrome de *Burnout* ou Síndrome da Desistência.

Este estado de apatia e o desencanto por sua atividade faz com que o professor não enxergue os desafios que a educação propõe a cada novo ano, a cada nova série, a cada novo aluno, fazendo com que suas práticas se engessem e não se renovem. Como afirma Cortella (2016): “[...] E não é que o trabalho não me ofereça desafios, eu é que não estou mais me oferecendo desafios. É aquele que diz: ‘Pra mim, está bom assim. Deixa eu tocar minha vida, levar minhas coisas’” (p. 128).

Segundo Pereira (2017), como psicólogo, analisa as questões dos professores sem tirar suas razões, mas indaga se essas queixas não ajudam a mascarar seus pontos fracos e mantê-los em seus padrões sem inovar-se:

[...] é comum delatarem com razão as precárias condições institucionais, a reduzida infraestrutura escolar e a organização problemática do trabalho docente. Eles estão certos sobre isso, mas nos perguntamos se essas queixas também os ajudariam a ocultar suas fragilidades e mantê-los detrás de rotinas *standards* e maçantes. (p. 82)

Dentro destes padrões e rotinas, encontra-se a ausência do planejamento das aulas de forma detalhada, limitando o professor a transmitir conteúdos aos alunos de maneira superficial e mecânica. Para Soares e Porto (2006), a concepção que alguns professores tem em se aterem unicamente à transmissão de conteúdos, sem levar outros aspectos em consideração – como a forma de fazê-la, por exemplo – faz com que acabem caindo no “aulismo”. De acordo com elas, essa concepção os torna defensivos em relação às propostas de renovação pedagógica. Entretanto, as autoras enfatizam que a função sócio histórica do professor não deve ser deixada de lado, mas é necessário assumirem seu caráter formador numa perspectiva mais ampla, como criatividade, sensibilidade, imaginação e afetividade que sempre foram secundarizadas no currículo escolar.

Um outro ponto relevante a se considerar e que corrobora com este aulismo, é a forte influência dos professores antigos sobre os iniciantes dentro da escola, fazendo com que, aos poucos, os seus ideais e conhecimentos sobre o ensino aprendidos nos cursos de formação, sejam substituídos pela rotina e pelo tradicionalismo. Pérez Gómez (1998) afirma que é curioso comprovar como – de forma acelerada – o pensamento pedagógico dos professores novatos vai se modificando por causa da influência dos colegas de trabalho mais antigos, da rotina da escola ou das exigências ideológicas que permeiam o ensino e a educação. O autor enfatiza que o pensamento pedagógico dos docentes novatos, que havia sido enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se e acaba simplificando e empobrecendo em consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência na escola. Ele declara que alguns fatores como a força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de professores e estudantes e da própria escola, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atividades dos professores novatos, fazendo com que se acomodem aos ritmos habituais do contexto escolar, sem debate nem reflexão. E, por meio disto, as crenças e convicções acerca das práticas pedagógicas vão se estabelecendo e se consolidando.

As crenças determinam o pensamento e a ação dos professores, dando segurança e alicerce às práticas e, muitas vezes, tornando-se sólidas e cristalizadas, segundo Soares e Porto (2006). Entretanto, as autoras afirmam que isso não quer dizer que não poderão ser modificadas.

Essas crenças são a base norteadora do trabalho docente. Porém, como agir quando essas crenças são baseadas em uma educação estagnada, da forma como aprendida tempos atrás? Santos (2006), há 14 anos, descreveu que a escola continua reproduzindo a mesma organização rígida na forma de agrupar, selecionar, na disposição do mobiliário, na divisão das séries e na forma de ensinar, como era no século passado. Porém, isto se estende para os dias de hoje, mesmo após termos adentrado o século XXI há quase 20 anos.

Há a necessidade da renovação do ensino, pois os alunos da atualidade não são os mesmos do século passado, que aceitavam de forma pacífica aulas sem sua participação ativa, que não permitia-lhes ser protagonistas de sua aprendizagem. Para Teixeira (2018), aulas com diferentes estratégias, mais

criativas e diferenciadas tendem a manter os alunos atraídos às aulas, diferente de uma aula voltada ao estilo mecânico e repetitivo. Segundo suas observações, ela percebeu que os professores que utilizavam estratégias e recursos diferenciados nas suas aulas obtinham estudantes mais motivados e interessados em participar delas. Porém, em outras aulas observadas pela autora, as que o professor utilizou a aula expositiva tradicional, foi notado que alguns estudantes estavam distraídos e não demonstravam interesse no que estava sendo ensinado, parecendo estar desanimados ou desmotivados.

Para que o professor busque aulas diferenciadas e estimulantes, ele mesmo precisa estar motivado. Utilizando uma metáfora: carro algum pode levar alguém a algum lugar, se seu tanque estiver vazio.

3.1.2 A motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem

Para que uma prática docente seja envolvente, é necessário que o professor seja motivado a desempenhar seu papel. Isso estimula a criatividade e motiva os alunos a se envolverem nessa atmosfera.

Segundo o dicionário *online* Michaelis, motivar significa estimular o interesse ou a curiosidade. Provém dos termos em latim *movere* (mover), *motus* (movido), *motios* (movimento) e refere-se à condição do organismo que influencia a direção a ser seguida, que dá a orientação para um objetivo. Motivação é o impulso que leva à ação.

Há diferença entre interesse e motivação, conforme definem Moraes e Varela (2007). Elas afirmam que as coisas que interessam prendem a atenção, mas talvez não possuam a força suficiente para conduzir à ação, que exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. Elas declaram que o interesse mantém a atenção no sentido de um valor que se deseja. Entretanto, a motivação tem energia suficiente e vence as resistências que dificultam a execução do ato. As autoras afirmam que a motivação é energia para a aprendizagem, para o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, dentre outros.

A motivação torna o professor um profissional excelente, que de acordo com Cortella (2016), é alguém que faz da obrigação uma propulsão inicial, fazendo mais do que se espera dele:

Uma pessoa motivada faz algo decisivo: ela procura excelência. A expressão latina *excellens* significa “aquilo que ultrapassa”, “aquilo que vai além”. Uma pessoa excelente é aquela que faz mais do que a obrigação! Curiosamente, essa expressão às vezes parece soar de maneira incorreta, sob o ponto de vista da lei, dizer que alguém faz mais do que a obrigação daria margem a pensar que trabalha sem receber ou fora das normas. Não é isso. Quem está motivado faz mais do que a obrigação, isto é, tem a obrigação como ponto de partida e não de chegada. (p. 61)

No contexto escolar, de acordo com Amorim (2016), a motivação é a mola propulsora da aprendizagem e ele afirma que essa frase pode ser complementada por Izquierdo (2011 *apud* AMORIM, 2016), que ressalta que sem motivação não aprendemos.

A motivação reflete na forma como o professor se expressa durante suas aulas. Alencar *et al* (2018) dizem que a energia e a vibração das palavras do professor devem induzir uma disposição contagiante e uma ação motivadora nos estudantes, transformando o interesse pelo assunto, transmitindo também incentivo natural.

A função do professor é proporcionar ao aluno uma aula diferenciada, motivar o aluno, propiciar a aquisição de novos conhecimentos e saberes, que devem ir além do que é possível ser aprendido na sala de aula, segundo Rosa (2012).

De acordo com a autora, quando o professor está motivado e envolvido pelo anseio de que seus alunos aprendam, ele estará mais suscetível a práticas diferenciadas, que atraiam ainda mais a atenção dos estudantes. A autora pesquisou a respeito e afirma que, em geral, os professores concordam que aulas diferenciadas são importantes para que possam gerar o aprendizado em seus alunos. Em sua pesquisa, durante a discussão das respostas ela percebeu que muitos professores citaram o planejamento como um ponto crucial para que a aula pudesse ser considerada uma aula diferenciada e para que pudesse ocorrer a aprendizagem. Entretanto, a autora afirma que conscientizar os professores de que é necessário inovar e proporcionar aos alunos aulas diferenciadas não é fácil.

Teixeira (2018) também pesquisou acerca das aulas diferenciadas e afirma que foi possível evidenciar o fato de que nas aulas em que são utilizadas estratégias e recursos diferenciados os estudantes compreendem e aprendem

melhor os conteúdos e estão mais motivados e interessados em participar das aulas.

É relevante motivar os alunos, planejando aulas ‘para todos’, onde mesmo aquele aluno que costuma “fracassar” em aulas tradicionais possa se sentir parte da turma, possa sentir que é capaz de assimilar o conteúdo e praticá-lo, tanto quanto os demais. Maciel (2012) afirma que os alunos desmotivados são caracterizados como alunos que não têm motivo algum para dedicar-se nas atividades propostas. Não estão cognitivamente e afetivamente instigados e direcionados a uma meta e, por causa disso, não sustentam qualquer tipo de ação.

Mediante essas reflexões, os professores precisam ser despertados para a necessidade de se sentirem motivados, motivarem os alunos e serem geradores de aulas dinâmicas e criativas, para que possam acompanhar o dinamismo desta nova geração, preocupando-se com a aprendizagem.

Além disso, é necessário ter empatia para com todos os alunos, porque, muitas vezes por falta de um olhar mais atento, não têm suas necessidades de aprendizagem atendidas. Morin (2000) declara que - embora estando acordados - os professores estão adormecidos, pois diante da realidade tão complexa, mal percebem o que se passa ao seu redor. Ele afirma que um ponto importante é compreender não só os outros como a si mesmo, mas também há a necessidade de se auto examinar, de analisar a auto justificção, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão que ele afirma ser o câncer do relacionamento entre os seres humanos.

O professor não pode se colocar à margem dos fatos, pois faz parte dessa sociedade e vivencia suas consequências em todo momento na própria sala de aula, então não há como se ausentar por fazer parte dela, onde ou se compromete ou se omite, segundo Stedile (2009). De acordo com a autora, há uma resistência como um todo para assumir essa função que lhe é atribuída, mas precisamos reconhecer que, na situação atual, é impossível trabalhar os conteúdos sem preparar os alunos para eles, pois esperar por soluções externas é desacreditar e aderir ao comodismo, assumindo uma postura alienada e deixando de ser sujeito no processo de construção de uma escola com a qual se sonha e quer ver transformada.

É necessário que o professor perceba o aluno e se preocupe com sua aprendizagem, mesmo que para isso ele precise se reinventar, renovar-se, planejando suas aulas com intencionalidade, para que ponha em prática sua função de ensinar. “Uma vida com propósito é aquela em que eu entenda as razões pelas quais faço o que faço e pelas quais claramente deixo de fazer o que não faço” (CORTELLA, 2016, p. 12). O professor deve ter propósitos claros, intencionalidade.

Por meio da educação, grandes transformações são possíveis na sociedade, uma vez que a educação é uma área propícia a isso, afirma Freire (1979 / 2007). Entretanto, o autor declara que “[...] há a necessidade do professor se empenhar para que o aluno tenha uma efetiva apropriação do conhecimento, e a esperança de que isso faça a diferença em sua vida. Afinal, uma educação sem esperança não é educação” (p. 30).

Um dos pontos relevantes para que o professor proporcione ao aluno a apropriação do conhecimento é o planejamento elaborado com intencionalidade pedagógica que, de acordo com Negri (2016), é toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor dentro de um cenário pedagógico.

3.1.3 Planejamento

Segundo Negri (2016), a ação intencional pedagógica vai além do planejamento os conteúdos, é uma ação que reflete na postura do professor, pois a intencionalidade pedagógica estabelece uma reflexão investigativa.

Para ele, a intencionalidade conduz a ações didáticas, que são estratégias estabelecidas para a aula. Essas estratégias consistem de três fases: a Inicial, a Intermediária ou de Execução e a Fase Final da aula ou Síntese. Elas abordam os passos que devem ser organizados intencionalmente do início ao fim da aula. O autor descreve estas ações passo a passo e afirma que a utilização constante destas fases intencionais da aula facilita a comunicação entre professor e aluno e permite a possibilidade de estabelecer um ambiente favorável para o processo ensino-aprendizagem. Um dos passos da intencionalidade pedagógica é o planejamento das ações, como um meio de colocar em prática o que se tem a intenção de ensinar.

Segundo Libâneo (2013), o planejamento é um processo de sistematização e de organização das ações do professor, sendo um instrumento de racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.

É um instrumento que deve ser utilizado pelos professores a fim de organizar a atividade educativa, bem como é um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico, que deve envolver a reflexão sobre a prática, de acordo com Santa Clara (2013).

A autora afirma que o planejamento não pode ser considerado apenas como um recurso didático ou um conjunto de técnicas e estratégias, mas deve ser elaborado tendo como foco principal o desenvolvimento integral da criança e, para isso, é necessário que o professor tome decisões sobre a elaboração deste planejamento, no sentido de estabelecer um elo entre o que pretende alcançar e o que realiza em sala de aula.

Gandin (2001) declara que o planejamento educacional é constituído por três etapas. A primeira etapa é a da elaboração, que é decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para se alcançar isso, verificando a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para alcançar o resultado final que se pretende, propondo uma série de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido. Nesta etapa, entra em ação a elaboração do plano (que consiste de três partes: Marco referencial – ideal; Diagnóstico – comprovação entre o ideal e o real e a Programação – proposta de ação). A segunda etapa é a execução, que é o ato de agir em conformidade com o que foi proposto. Após isto, a próxima etapa é a avaliação, que consiste em revisar constantemente cada um desses momentos e ações, assim como cada um dos documentos derivados deles.

Os objetivos educacionais orientam o planejamento, segundo afirma Larchert (2012). De acordo com a autora, o objetivo geral expressa os propósitos mais amplos a respeito da função educativa da escola e do ensino, considera as exigências sociais, de desenvolvimento da personalidade e/ou profissional dos alunos. Por sua vez, o objetivo específico apresenta as expectativas que o professor tem a respeito do que deseja obter dos alunos no processo de ensino. Segundo ela, quando inicia o planejamento, o professor deve analisar e prever

quais os resultados que ele pretende obter em relação à aprendizagem dos alunos, que pode ser sobre os conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, envolvendo os aspectos cognitivo, afetivo, social e motor.

Para ela, há requisitos essenciais para que o professor realize um planejamento justo e coerente com seus alunos, requisitos tais como: conhecer profundamente os conceitos centrais e leis gerais da disciplina, os conteúdos básicos, assim como dos seus procedimentos investigativos; saber avançar das leis gerais para a realidade concreta, entendendo a complexidade do conhecimento para poder orientar a aprendizagem; escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais, os conteúdos e os assuntos de uma forma que todos os entendam; iniciar o ensino do assunto pela realidade concreta (por meio de objetos, fenômenos, visitas, filmes, entre outros), para que os alunos formulem relações entre conceitos, ideias-chave, das leis particulares até as leis gerais, para chegarem aos conceitos científicos mais complexos; saber criar problemas e saber orientá-los (situações de aprendizagem mais complexas, que contenham maior grau de incerteza e que proporcionem em maior medida a iniciativa e a criatividade do aluno).

Entretanto, a autora afirma que a história da educação brasileira tem demonstrado que a atuação educacional tem sido uma prática solta, desvinculada da realidade social, marcada por uma ação mecânica, repetitiva e burocrática, o que acaba por não contribuir para mudanças na qualidade da educação escolar.

O planejamento auxilia o professor a focar nos objetivos a serem alcançados, bem como a elaborar atividades dentro de uma previsão temporal, a fim de evitar que os alunos fiquem ociosos. A falta do planejamento pode ocasionar bagunça por parte dos alunos que já acabaram a atividade, assim como constatou Andreeta (2019):

[...] percebeu-se certo distanciamento, ora entre atividades e alunos, ora entre alunos e professores. Esse distanciamento, provavelmente originado pela ausência de planejamento, já que os alunos ficavam ociosos ao finalizar as atividades, gerava algumas transgressões à regra de silêncio contínuo, bem como a de permanecer sentado, irritando as professoras que chamavam a atenção tentando retomar a ordem (p. 155).

Stedile (2009) considera que por meio do planejamento das atividades, o professor dispõe de maiores condições para garantir a qualidade do trabalho pedagógico. Ela afirma que o papel do professor é proporcionar as condições necessárias para que o conhecimento seja adquirido pelo aluno e, para que isso aconteça, ele deve saber administrar o tempo e o espaço escolar (como por exemplo: o ritmo, as intervenções/participações, os imprevistos, os obstáculos), selecionando os objetivos e as atividades curriculares, dosando os conteúdos e construindo a convivência, lembrando-se de que não deve excluir os alunos que criam situações conflituosas, pois estas devem ser consideradas como uma oportunidade de aprendizagem, desde que saiba tirar proveito delas.

Os itens considerados necessários para que o planejamento seja adequado, segundo Sacristán (1998) são: pensar ou refletir sobre prática antes de realizá-la; considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular em questão; ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros; prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar; antecipar as consequências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua; ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade; delimitar o contexto, considerando as limitações com o que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores, alunos, materiais, meio social, entre outros, e determinar ou prover os recursos necessários.

A falta do planejamento das aulas é apontada por Menegolla e Sant'anna (2001) como um dos fatores determinantes da desmotivação dos professores. Eles declaram que o planejamento é um instrumento que direciona todo o processo educacional, estabelecendo e determinando urgências, indicando prioridades básicas e determinando recursos e meios necessários para o alcance das finalidades, metas e objetivos educacionais com intencionalidade.

Para que aprendizagem ocorra, é importante que o professor tenha em mente que suas ações didáticas devem ser guiadas por objetivos gerais e específicos que apenas serão atingidos por meio do planejamento. Como visto, muitos autores defendem o planejamento das aulas como um requisito imprescindível para que ocorra a aprendizagem.

Mas, para que o planejamento faça parte da prática docente, é relevante que o professor reflita sobre sua Intencionalidade pedagógica, que é o propósito que permeia todas as suas ações, desde pensar nos conteúdos que serão ensinados, passando pelo planejamento (de que forma será ensinado, usando quais recursos e metodologias) até o ensino em si, o ato de colocar em prática este planejamento e o seu público-alvo, pois as ações precisam estar compatíveis com o estágio de desenvolvimento que os alunos se encontram.

3.1.3.1 O Planejamento inserido nos Estágios do Desenvolvimento

A teoria de Piaget refere-se à natureza e ao desenvolvimento do pensamento, fornecendo um critério para ele. Torna claro que o desenvolvimento geral da inteligência é a base que serve de aporte a todo aprendizado específico. A inteligência é sempre ativa e construtiva, interagindo com qualquer situação que o indivíduo entre em contato.

Os estudos piagetianos são do desenvolvimento, explicando como as estruturas mentais dos bebês recém-nascidos se tornam as estruturas intelectuais dos adolescentes. Ele parte do princípio de que estas duas estruturas são diferentes e extremas, havendo entre elas mudanças capazes de explicar como a primeira condição se transforma na última. Por meio destes estudos, observou que cada período da vida da criança estabelece características próprias e, por sua vez, se desenvolve cognitivamente a partir dessas características.

Segundo estes estudos, o pensamento e inteligência são sinônimos. O pensamento representa o uso ativo da inteligência e a inteligência é o instrumento por meio do qual uma pessoa pensa. Piaget (1970, p. 13) afirma que “[...] a inteligência verbal ou refletida repousa na inteligência prática ou sensório-motora, que se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para se tornarem a combinar.”

Jean Piaget estudou o desenvolvimento da inteligência no enfoque da epistemologia genética, que é o estudo de como o conhecimento evolui por meio do desenvolvimento biológico e a interação com o meio. Por sua vez, baseado nos estudos piagetianos, David Ausubel (1963/2000 *apud* Moreira, 2012) trouxe a teoria do desenvolvimento da inteligência para o enfoque educacional. Ele

declara que a aprendizagem é a organização e integração do novo conteúdo à uma estrutura cognitiva prévia. A estrutura que Piaget chama de assimilação, Ausubel chama de subsunçores ou âncoras, que são a estrutura do conhecimento pré-existente que serve de base para um novo conhecimento. Desta forma, quando há esta integração, acontece a aprendizagem significativa, que Moreira (2008) afirma que ocorre “[...] quando novos conceitos, ideias, proposições interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade” (p. 2).

Piaget (1970) afirma que se não houver assimilação, não ocorrerá uma adaptação, ou seja, o novo conteúdo será rejeitado caso não haja uma estrutura para recebe-lo. Neste mesmo sentido, Moreira (2008) declara que Ausubel chama de aprendizagem mecânica o fato do novo conhecimento ser armazenado de maneira arbitrária, quando não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada, dificultando a retenção deste novo conteúdo.

É relevante que o professor apresente aos alunos situações que exijam que ele adapte sua experiência passada, pois o aporte à nova aprendizagem será sua experiência anterior. O professor deve encorajar o aluno a usar ações conhecidas sobre contextos novos, desconhecidos

O professor tem o papel de estimular a aprendizagem de tal forma que o aluno se torne um ser crítico, de acordo com Piaget (1932/1994). Para ele, o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não apenas repetindo o que outras gerações fizeram, mas que sejam homens criativos, inventivos e descobridores. Ele afirma que o segundo objetivo da educação é formar pessoas que possam ser críticas, que verifiquem e não aceitem tudo que lhes é oferecido, pois o grande perigo hoje em dia são as opiniões coletivas, as tendências de pensamentos já existentes. Por isso, o autor afirma que precisamos ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que está provado e o que não está, precisamos de alunos que sejam ativos, que aprendam desde cedo a descobrir por si, parte por sua atividade espontânea e parte por meio de material que os professores preparam para eles, precisam aprender cedo a diferença entre o que é verificável e o que é simplesmente a primeira ideia que lhes ocorreu.

Um planejamento elaborado levando-se em consideração o estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontram leva o professor a alcançar sua intencionalidade pedagógica, evitando o risco dos estudantes não compreenderem o que pede a atividade proposta, assim como observou Andreeta (2019) em sua pesquisa:

Nas falas da P1b, houve utilização de alguns vocábulos distantes do cotidiano das crianças, como “educandos”, “distratores”, “arrogância”, “dicção”, “conversa prévia”, “habitat”, entre outros. Nesses momentos, analisou-se que a linguagem não atingia diretamente o público que, por não entender, não agia conforme o que era esperado pela professora, que se dirigia aos alunos como se não soubessem realizar o que fora proposto por não terem prestado atenção (p. 155).

Quando uma situação de aprendizagem não provoca assimilação imediata, o resultado pode ser uma informação não apropriada pela criança, que não tem nenhuma aplicação a não ser à situação em que foi experimentado e que, desta forma, não serve como ponto de crescimento.

Para Viotto Filho *et al* (2009) teoria piagetiana pode oferecer aos educadores contribuições importantes para a compreensão dos processos de aprendizagem escolar, pois declaram que ela fornece ao professor descrições específicas relativas à atividade cognitiva do aluno em relação a apropriação dos conteúdos escolares. Os autores enfatizam que a teoria piagetiana pode contribuir para a construção de práticas educativas que respeitem os níveis de desenvolvimento das crianças na escola.

3.1.4 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma atitude diferenciada diante do conhecimento, uma atitude de abertura à compreensão dos aspectos ocultos do ato de aprender e dos que aparentemente são expressos, de acordo com Fazenda (2002). Para tanto, exige uma imersão profunda no trabalho cotidiano. A autora cita que, mesmo com reformas educacionais da década de 70 apontando para a necessidade de uma proposição interdisciplinar, nas décadas seguintes ela ainda não era bem compreendida. Mas a partir dos anos 90 começam a surgir muitas pesquisas sobre o assunto, difundindo-o e interferindo diretamente nas reformas educacionais. De acordo com ela, para se privilegiar

o encontro com o novo, deve-se criar estratégias, novas metodologias, deve haver metamorfose de metodologias já consagradas, revisitando o velho. Segundo ela, “[...] a pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar” (p. 16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), reconhecem a importância da integração das disciplinas, embora as propostas oficiais sejam tratá-las especificamente:

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. (p. 41)

Os PCNs (BRASIL, 1997b) citam que a interdisciplinaridade questiona a separação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questionando a visão compartimentada e disciplinar da realidade, visão essa que foi constituída historicamente pela escola. Segundo os Parâmetros, a interdisciplinaridade é uma relação entre disciplinas.

A interdisciplinaridade enriquece todas as disciplinas envolvidas. Para Japiassu (1976), ela se caracteriza como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Esta colaboração consiste em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo

A interdisciplinaridade é a aplicação do pensamento complexo, uma vez que faz-nos enxergar além da fragmentação e de um pensamento simples. Segundo Lück (1994), o objetivo da interdisciplinaridade é o de superar a visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, resgatando, ao mesmo tempo, a centralidade do homem na realidade e na produção do

conhecimento, permitindo ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado.

A interdisciplinaridade vai além da fragmentação, do pensamento simples e abrange uma forma de superar a visão restrita de mundo. Ela permite uma melhor compreensão da realidade e de nós mesmos, demonstrando que a vida cotidiana não é fragmentada. Porém, a interdisciplinaridade não é amplamente explorada nas salas de aula observadas com intencionalidade pedagógica e objetivos claros. Na prática, ela acaba acontecendo de maneira espontânea, dentro da complexidade existente em cada conteúdo, entretanto, poderia ser melhor aproveitada mediante um plano de aula bem elaborado.

Existem inadequações na educação que são invisíveis, porém, para que o conhecimento seja pertinente, essas inadequações precisam tornar-se visíveis, de acordo com Morin (2000). Para ele, elas são: o contexto - “um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto” (MORIN, 2010, p. 31); o global – “[...] é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...] O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.”; o multidimensional – “[...] Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional.”; e o complexo – “[...] a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.”. Para o autor, o enfraquecimento da percepção global conduz as pessoas ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade (MORIN, 2000, p. 31; 37; 40).

É preciso refletir sobre toda a complexidade que embasa a vida cotidiana, pois mesmo sendo seres complexos, não paramos para atribuir a complexidade que é devida a todos os âmbitos da vida, e uma vez que não a enxergamos, não será vivenciada nas práticas, fragmentando nosso próprio agir, como professores. Morin (2001) questiona a incapacidade de pensarmos em conjunto, pois continuamos a fragmentar, separar, compartimentar e isolar, quando o necessário seria reunir.

De acordo com Josgrilbert (2002), a interdisciplinaridade é muito mais do que um conjunto de disciplinas, que é saber unir arte com ciência, sabendo usar

a utilidade do tempo. Para ela, é uma relação entre pessoas, que gera uma interação e aprendizagem. Professores e alunos, ambos sujeitos de suas histórias de vida e com bagagens culturais diversas. A autora cita que esse vínculo é necessário ao trabalho pedagógico.

Não há como não percebermos a interligação entre os variados assuntos que a vida cotidianamente nos apresenta, conforme afirma Rochefort Neto (2013). Para ele, são os diferentes pontos de vista as ferramentas que precisamos para ajudar a construir e a entender a complexidade dos fatos.

A interdisciplinaridade é um objetivo que nunca será completamente alcançado, porém deve ser permanentemente buscado, pois não é uma proposta teórica, e sim prática, de acordo com Santomé (1998). Para ele, na medida em que as experiências reais do trabalho são postas em prática, exercitam-se novas possibilidades, problemas e limitações, entretanto, isso é a condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade complexa. Porém, em contraponto, Rochefort Neto (2013) acredita que é possível se conquistar uma interdisciplinaridade plena, mas para isso temos que construir coletivamente uma rede permanente de cooperação, envolvendo toda a comunidade escolar. Ele afirma que, só assim, será possível romper com os obstáculos que irão se apresentar e que a união faz a força e concretiza o projeto interdisciplinar.

Mas, como trabalhar de forma interdisciplinar se nem mesmo os professores aprenderam desta forma? Desde a formação inicial do professor, há uma fragmentação do ensino por meio de disciplinas distintas e conteúdos desconexos. Barros (2016) afirma que a perspectiva interdisciplinar deveria balizar a formação deste professor.

Piaget (1973b) também menciona o problema relacionado a preparação dos professores, o que ele cita como reforma pedagógica primordial. Ele afirma que enquanto não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deve ser realizado. Para o autor, este assunto engloba a valorização e a formação intelectual e moral do corpo docente. Ele declara que:

Para esses dois problemas existe uma única e idêntica solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois quanto mais jovem são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério), à semelhança da formação dos médicos, etc. (p. 29)

Para a adoção de uma proposta interdisciplinar, conforme defende Carvalho (1998), é necessário que haja uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, assim como na organização formal das instituições de ensino. Segundo ela, uma postura interdisciplinar em educação vai exigir muita abertura para mudanças que podem passar, por alguns processos, tais como: a construção de novas metodologias, a reestruturação dos temas e dos conteúdos curriculares, a organização de equipes de professores que integrem diferentes áreas do saber e as instituições de ensino que tenham abertura para experimentar novas formas de organizar os profissionais, os currículos e os conteúdos, a estrutura formal das séries, entre outros.

De acordo com Santomé (1998), a complexidade do mundo e da cultura atual leva a extrair os problemas com múltiplas lentes, tantas quanto as áreas do conhecimento que existem. O autor também atribui o ato de se pensar a necessidade da interdisciplinaridade ao fato da complexidade da sociedade, interligações entre governos, nações e políticas. Para ele, a interdisciplinaridade defende um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Outro aspecto considerado importante para que haja a interdisciplinaridade em sala de aula de acordo com Rochefort Neto (2013), é o professor ler livros, ir ao cinema, ao teatro, visitar galerias de artes, feiras, museus e congressos, a fim de que possa acompanhar o que acontece no mundo, e desta forma, construir bons projetos educacionais interdisciplinares. Para ele, o professor é interdisciplinar quando adquire a capacidade de perceber e entender o mundo de forma integral, com toda suas dimensões e complexidade.

Os PCNs (BRASIL, 1997a) afirmam que o professor tem autonomia para tomar decisões acerca de suas intervenções e de qual maneira tratará os temas, a fim de proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz e contextualizada.

É necessário que tenhamos um olhar crítico sobre nosso próprio trabalho, produzindo registros da forma como trabalhamos, para nos auto avaliarmos de tempos em tempos. Fazenda (1995) diz que o exercício de dialogar com nossas próprias produções tem o propósito de extrair dele novos indicadores e pressupostos que nelas ainda não se haviam dado a revelar. Esse diálogo com

nossas velhas práticas nos leva a análises e autocrítica, nos permitindo revitalizá-las, criando novas formas e planejamentos, voltando nossas práticas a um olhar interdisciplinar.

Para os professores polivalentes, essa postura é possível pela riqueza de oportunidades que têm a cada dia, dentro de seu universo que abrange diferentes disciplinas e um relacionamento mais próximo e afetivo com seus alunos, uma vez que passam a maior parte do tempo juntos. É necessário aprender a trabalhar de forma interdisciplinar, dando espaço e voz aos alunos, estabelecendo interações. “A interação estabelece trocas, e o aluno constrói não apenas conteúdos conceituais, como também procedimentais e atitudinais. Solidariedade, cooperação, respeito...Essas ações são algumas das práticas que caracterizam o professor interdisciplinar.” (SALVADOR, 2005, p. 6)

Porém, para que ocorra a interdisciplinaridade, há de se pensar em todo o contexto, inclusive os espaços educacionais. Matos (2002) afirma que é importante a mudança do espaço físico dentro do ambiente educativo, uma vez que este é projetado para o currículo vigente. O espaço preparado para um projeto interdisciplinar é mais voltado à circulação, sem restrição de acesso.

Quando as aulas acontecem de forma interdisciplinar, contextualizada e planejada, gera sentimentos de pertencimento, ocasionando motivação e persistência. Para Amorim (2016), “no desenrolar da prática interdisciplinar tem-se o surgimento de alguns sentimentos, tais como: motivação, persistência, envolvimento e dúvida” (p. 48). Rochefort Neto (2013) também considera que há sentimentos que valem a penas os esforços, pois os alunos desejam aulas dinâmicas, novidades, interação, alegria e surpresas. O autor afirma que é nesta direção que os professores precisam focar os seus esforços e enfatiza que a interdisciplinaridade tem esta capacidade, pois resgata o prazer de ser professor e dos alunos estudarem, além de desenvolver a habilidade de aprender a aprender em ambos.

Entretanto, para que a interdisciplinaridade seja trabalhada, é importante que se saia do padrão tradicional e do currículo engessado. A pesquisa de Amorim (2016) foi realizada em uma escola cuja característica a autora julga fundamental para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar: a flexibilidade curricular. Segundo ela, “esse aspecto permitiu romper com a perspectiva de currículo isolado, descontextualizado e fragmentado,

oportunizando a organização curricular com foco na realidade do sujeito da pesquisa” (p. 161).

Embora documentos legais como os PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b), as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013), a BNCC (BRASIL, 2018) e pesquisas abordem a importância da interdisciplinaridade nas práticas docentes, ela não é uma realidade nas escolas, as disciplinas continuam sendo abordadas de forma fragmentada. Os professores encontram dificuldades em mudar suas práticas, uma vez que são o reflexo da forma como aprenderam, mas também da falta de uma formação continuada interdisciplinar – pois uma questão muito importante a ser levantada é: por mais que se concorde com as teorias já construídas acerca da interdisciplinaridade, os professores sabem como aplicá-la? Uma vez que não contam com formações que os auxiliem, precisam buscar o conhecimento por si, por meio de estudos e pesquisas.

3.1.5 Lúdico em sala de aula

De acordo com Roloff (2010), o lúdico está relacionado a divertimento e está diretamente ligado à conduta da pessoa que joga, que brinca e se diverte. A autora afirma que a função educativa do jogo gera a oportunidade de aprendizagem do indivíduo, do seu saber, seu conhecimento e de sua compreensão de mundo. Segundo ela, na história de nosso desenvolvimento, o ser humano recebeu inúmeras designações, tais como: *Homo Sapiens* (pois possui o raciocínio para aprender e conhecer o mundo); *Homo Faber* (pois confecciona objetos e utensílios); e *Homo Ludens* (pois é capaz de dedicar-se às atividades lúdicas, ou seja, ao jogo). Ela afirma que o ato de brincar é tão antigo quanto à própria humanidade, sendo uma atividade natural do ser humano e que por meio do jogo e do brinquedo, ele reproduz e recria o mundo a sua volta.

Ao pesquisar o aspecto cultural do lúdico, segundo afirma Huizinga (1938/2000), é possível encontrar na história da humanidade diversas expressões para designar a atividade lúdica, sendo ela presente na dança, na música, no desenho, na pintura e em outras formas de expressão artística.

O lúdico abrange a brincadeira (brincar), o brinquedo, e o jogo, tendo cada um deles conceitos próprios que envolvem o prazer e a imaginação, de acordo com Rios (2016).

Piaget (1946/1964) pesquisou como ocorre a formação do símbolo na criança e constatou que no processo do desenvolvimento cognitivo, o jogo é uma das formas de representação simbólica. Observou que no adulto, apenas alguns resíduos se conservam dos jogos de exercícios simples (que são, como o autor cita por exemplo, o fato de brincar com um aparelho de rádio) e dos jogos simbólicos (contar histórias, por exemplo). Entretanto, um jogo que subsiste ao longo de toda vida é o de regras (como por exemplo esportes, xadrez e jogos de cartas). Para ele, isso é atribuído ao fato do jogo de regras ser uma atividade lúdica do ser socializado, afirmando que ele é o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem para o jogo adulto. É um equilíbrio entre a assimilação do eu e a vida social. É também uma satisfação intelectual que, no futuro, se torna a vitória sobre os outros. Essa satisfação é legitimada pelo próprio código do jogo, pois esta insere a competição numa disciplina coletiva.

O autor afirma que quanto às regras, há as transmitidas (jogos de regras que se tornaram "institucionais", no tocante a realidades sociais que se impõem de geração em geração) e as espontâneas (jogos de regras de natureza contratual e momentânea). Resumidamente, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (como por exemplo corridas, jogos com bolas) ou mesmo intelectuais (por exemplo cartas ou xadrez), com competição entre sujeitos, regulamentados de forma tradicional ou momentânea.

Há muitas produções sobre a importância do lúdico, porém, não é amplamente trabalhado como ferramenta pedagógica nas escolas. Ribeiro e Rossetti (2009) afirmam que há muitos trabalhos acadêmicos nacionais sobre a importância dos jogos em sala de aula e, segundo elas, quando pesquisadores investigam sobre o assunto, possibilitam a transposição de aspectos teóricos para a prática. Segundo elas, os jogos são importantes meios para se promover o desenvolvimento e a aprendizagem, inclusive de conteúdos escolares e de competências sociais. De acordo com o que pesquisaram, os professores reconhecem a importância do jogo para aprendizagem, mas, para eles, não é clara sua concepção de jogo e encontram dificuldades para sua utilização prática.

O lúdico ocupa um papel fundamental nas etapas do desenvolvimento psicológico e sociocultural, segundo Ressurreição e Porto (2006), e, por esta razão, reconhecem que a prática da pedagogia lúdica deve ser uma das dimensões do trabalho docente, que pode torná-lo mais vivo e engajado nos seus objetivos e, por isso, outras dimensões precisam ser elucidadas com este propósito.

O lúdico enriquece o convívio social, por desenvolver na criança aspectos essenciais, conforme Macedo *et al* (2007). Ela estabelece brincadeiras, aprende jogos e pode aprender brincadeiras com seus pares ou com a cultura, desenvolvendo assim habilidades, sentimentos ou pensamentos. Os autores afirmam que ao aprender os jogos, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema e o raciocínio.

Um educador que acredita nos benefícios do jogo faz dele uma arte, um instrumento para promover a educação para as crianças, de acordo com Almeida (2002). Para ele, o jogo é o melhor instrumento educacional. O autor defende que a melhor forma de levar a criança à uma atividade, à auto expressão e à socialização é por meio dos jogos.

É importante compreender que vida e conhecimento não são jogos, porém, as formas de viver e conhecer são, segundo Macedo (2009). Para o autor, por meio dos jogos aprendemos, exercitamos, simbolizamos e aperfeiçoamos o comportamento e diversas maneiras de interagir com pessoas e coisas ao redor. Ele afirma que o aprendizado se torna muito mais significativo para as crianças e o amor ao conhecimento e às pessoas encontra realização e sentido, quando é mediado pelo lúdico.

De acordo com Roloff (2010), o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, em qualquer etapa da vida, pois acrescenta leveza à rotina escolar e faz com que o aluno registre melhor o que aprende.

Segundo a autora, por meio do lúdico e da realidade (razão), o professor pode construir situações de problematização desencadeadoras de conhecimentos, sendo importante as atividades lúdicas serem próximas à realidade dos alunos.

O ambiente do jogo permite ao jogador dar significado à diferentes aspectos, organizando e coordenando diferentes pontos de vista, além de auxiliá-lo a classificar e operar informações, segundo Macedo *et al* (2000).

Macedo (2011) complementa, afirmando que no jogo, construímos uma lógica, por meio da criação de procedimentos, argumentações e atribuição de razão. O autor declara que por meio dele, descobrimos o valor de uma referência e conhecemos na prática que reconstruir um modelo é construir formas de observar e coordenar as ações.

É por meio do jogo e do brinquedo que a alma e a inteligência se desenvolvem, de acordo com Chateau (1987 *apud* SANTOS, 2006). Segundo o autor, uma criança que não sabe brincar é uma miniatura de velho e será um adulto que não saberá pensar.

Situações emocionantes, como jogos e brincadeiras, ativam o sistema límbico, que é a parte do cérebro responsável pelas emoções, segundo afirma Maria *et al* (2009). A autora cita que, com isso, ocorre a liberação de neurotransmissores e os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando o armazenamento de informações e o resgate daquelas que estão guardadas.

Por fazer parte da cultura da criança e proporcionar prazer, o lúdico pode ser utilizado na escola, como auxiliador na aprendizagem. Kishimoto (1994) afirma que a brincadeira é uma das principais atividades da criança, não só por sua frequência, mas também, pela influência que causa em seu desenvolvimento e aprendizagem. Ela afirma também que na forma como a criança brinca, podemos analisar suas relações sociais e seu comportamento. Para ela, o lúdico existe onde há prazer, sendo divertido e que pode ensinar, dependendo do seu contexto de aplicação.

Por meio da aprendizagem que o lúdico proporciona, é possível usufruir de seus benefícios para ensinar e enfatizar conhecimentos de várias áreas. Segundo Wadsworth (1977 *apud* ROLOFF, 2010, p. 3), “[...] pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes.”

Segundo Piaget (1932/1994), o jogo de regras auxilia a criança a entender como funcionam as regras sociais:

[...] a consciência da regra se desenvolve em caminho semelhante ao da prática das regras, mas foca-se na relação entre o indivíduo e a regra. Inicialmente a regra é um ritual que se estabelece de maneira arbitrária. Em seguida, a criança passa a entender a regra como algo que deve ser respeitado por tradição ou por ter sido estabelecido por uma autoridade. As regras não são contestadas, mas sim ligadas ao sentimento de obediência. No estágio posterior, as regras são entendidas como reguladoras das condutas sociais, passando de um estado de obediência e imutabilidade para um objeto de reflexão e mutável (p. 12).

O jogo pode ser uma possibilidade de resgatar a função da escola, de acordo com Macedo (2011), pois o jogo implica atividade mental e física, possibilita múltiplas interações, proporciona convenção e sistemas de regras sociais, morais e lógicas, permite desempenho de papéis, possibilita desenvolver aptidões, a inteligência, experiências, exercícios, habilidades, domínios, capacidades intelectuais, habilidades específicas, a superação da ignorância, exercita a fantasia, motiva para se ter um resultado e, mesmo quando ele é negativo, motiva o jogador a recomeçar, proporciona prazer funcional e repetição, sendo universal e geral para todas as idades e culturas. Para ele, o jogo é uma forma de educação e um de seus questionamentos é sobre como transmitir regras e objetivos de um jogo.

Segundo o autor, uma das possibilidades para se responder a esse questionamento é construir materiais, explorar possibilidades, imaginar regras, propor situações de faz de conta, inventar, ou seja, fazer com que o jogo se torne um brincar. Desta forma, a transmissão dos objetivos e regras é substituída, ou precedida pelo jogo lúdico e dialético no que tange construir ou inventar relações, proporcionando, desta forma, um contexto para a necessidade e o interesse de se criar uma disciplina social e intelectual, que são traduzidas por definição ou informação sobre os objetivos e as regras, e a construção de procedimentos para que se possa jogar bem. Por meio de suas pesquisas sobre jogos (principalmente os de regras), o autor concluiu que eles devem ser valorizados na escola, pois implicam o desenvolvimento de esquemas de procedimento. Para o autor, em uma situação de jogo, os jogadores descobrem a elegância, a ética e o valor dessa forma de se relacionar com as coisas ao aprender a pensar ou argumentar.

De acordo com ele, no jogo, o aluno tem uma ideia objetiva da tarefa a alcançar, sabe as regras e os objetivos que delimitam seu comportamento e são

desafiados a traçarem um percurso, não importando as suas dificuldades, a falta de determinação, ou que erros estejam presentes, pois lembram que uma nova partida é sempre outra partida, tornando quem ganhou agora, em um possível perdedor depois, e isso os motiva a continuar.

A pesquisa de Santos (2010) mostrou que, na maioria das vezes, o processo educacional atual centraliza seu foco no simples repasse de conceitos e conteúdos, porém, o longo de sua pesquisa, a autora pode notar que o lúdico apresentou-se como alternativa metodológica para o enriquecimento do processo ensino aprendizagem.

A prática de todo professor deve ser planejada e a inclusão do lúdico na educação também deve ser organizada com objetivos, meios e fins a serem alcançados, segundo Santos (2006). Para a autora, é fundamental a utilização do lúdico na escola como “[...] uma forma de conviver, reviver o prazer e a alegria do brincar, transformando o ensinar e o aprender mais envolvente e prazeroso” (p. 31).

Felício e Soares (2018) ressaltam a importância dos professores conhecerem princípios relacionados ao uso dos recursos lúdicos no ensino, para dar à educação uma intencionalidade no que se refere a elaborar jogos e brincadeiras que possam auxiliar na reflexão sobre a sua prática educativa e desenvolver atividades que possam atender as necessidades formativas de seus alunos.

Além de auxiliar o aluno a desenvolver seus próprios esquemas e facilitar a apropriação do conhecimento, o lúdico em sala de aula pode servir como um instrumento para avaliar o quanto os alunos têm aprendido, de uma forma prazerosa, sem que o aluno saiba que esta sendo avaliado e evitando, assim, qualquer constrangimento e opressão da turma, segundo afirma Cavalcanti (2011). Para o autor, os jogos podem ser uma tentativa válida de minimizar o problema que alguns professores têm em relação à disponibilidade de tempo ou condições de avaliar seus alunos de forma que verifique, discuta e inclua-os no processo de ensino-aprendizagem. Esta afirmação se baseia no fato dos jogos poderem ser elaborados para turmas grandes, com pouco recurso e têm uma grande aceitação, diferente de algumas outras ferramentas paradidáticas.

Soares e Porto (2006) citam que cabe ao professor a forma de orientar toda a atividade educacional:

O argumento principal que utilizo para a vivência lúdica na escola é embasado na medida em que cabe ao professor, e não só a ele, a tarefa de educar e o fenômeno lúdico é uma possibilidade de tornar esse processo educativo mais agradável e significativo. Com isso, atentar para a importância da *ludicidade*, das atividades lúdicas na escola, não é contribuir para sobrecarregar o professor – que de fato vem assumindo muitos papéis que algumas vezes lhe são alheios – mas buscar a consecução de uma educação mais prazerosa e uma compreensão da criança como ser indiviso (p. 58).

Segundo a pesquisa de Andreeta (2019), o brincar aconteceu em sala de aula apenas por iniciativa dos próprios alunos e sem o consentimento da professora.

Por meio da observação de D'Ávila (2006), a pesquisadora pode verificar que o lúdico não encontra espaço dentro dos muros da escola, a não ser em raríssimas ocasiões de recreação entre os próprios alunos e de alguns professores mais sensíveis ao brincar. Segundo ela, a falta do lúdico no trabalho pedagógico é evidenciado a partir das falas de professoras sobre práticas totalmente voltadas apenas aos livros didáticos. De acordo com a autora, o potencial pedagógico e o potencial intelectual, psíquico e sociocultural das crianças são muito desperdiçados em atividades que reproduzem um ensino pautado em livros e as poucas atividades lúdicas que a autora observou em sua pesquisa não tinham relação alguma com o conteúdo dos livros didáticos.

A autora afirma que as práticas docentes dão sinais de que existe um potencial criativo e lúdico latente no professores, potencial este que está adormecido, mas que, segundo a autora, pode ser despertado à luz da esperança por melhores condições para o ensino. O mesmo foi observado por meio da pesquisa que originou esta proposta, expressando que o que falta para os professores é saberem de que forma podem trabalhar o lúdico inserido nos conteúdos em sala de aula.

3.2 Os Elementos da Intencionalidade Lúdico-Interdisciplinar

O plano de ação elaborado como produto desta pesquisa baseia-se em planos de aula lúdico-interdisciplinares, que atuam por meio de sequências didáticas que têm como eixo central os conteúdos programáticos do 4º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Santista, documento oficial disponibilizado pela Seduc. Estes planos de aula lúdico-interdisciplinares contam

com jogos e brincadeiras e visam colaborar com o planejamento de aula dos professores, oferecendo recursos para que os conteúdos programáticos sejam trabalhados de formas diferentes e dinâmicas.

Esta proposta de ação visa fornecer ideias, por meio de formação continuada para os professores do 4º ano, a fim de auxiliar em alguns pontos observados no estudo de caso proveniente da pesquisa realizada, como a ausência de aulas lúdicas e jogos coletivos que contemplem os conteúdos programáticos, ausência de planos de aula que expressem a intencionalidade pedagógica, aulas expositivas e sem participação ativa do aluno e ausência de utilização dos espaços externos à sala de aula.

Os planos de aula de intencionalidade pedagógica propostos são sequências didáticas planejadas de modo interdisciplinar. Os espaços escolares também são abordados por esse plano, propondo a utilização de espaços externos à sala, e até mesmo, uma nova disposição das carteiras em sala de aula, para que haja espaço para os alunos movimentarem-se durante as aulas.

De acordo com Dolz *et al* (2004), sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero e/ou temática específica, que auxilia os alunos a apropriarem-se dos conteúdos, atuando como um instrumento de orientação do trabalho docente.

Dentro dos planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, há o momento da explicação detalhada do conteúdo, por meio da aula expositiva dialogada, momento no qual os alunos podem participar ativamente das aulas por meio do diálogo direcionado aos conteúdos abordados.

Os planos de aula propostos na Formação são baseados nas sequências didáticas vivenciadas nas oficinas de Vivência Pedagógica de um dos núcleos do Programa de Educação Integral da Seduc, Escola Total, nos anos de 2014 e 2016, que consistiam em uma atividade lúdica como organizador prévio, seguida da aula expositiva dialogada sobre o conteúdo central da aula e um jogo ou brincadeira finalizadora que abordava o conteúdo que havia sido trabalhado.

A seguir, serão abordados estes pontos da sequência didática do plano de aula lúdico-interdisciplinar.

3.2.1 Atividades Lúdicas como Organizadores Prévios

Nos planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, a atividade lúdica inicial funciona como um organizador prévio.

Segundo Ausubel (2000), o organizador prévio é um recurso que tem o intuito de preceder a apresentação do novo conteúdo a ser aprendido, tanto fornecendo um aporte relevante para a aprendizagem deste novo conteúdo, quanto estabelecendo relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno e o novo material de aprendizagem. Ou seja, o organizador prévio estabelece a relação entre os novos conhecimentos e o que o aluno já sabe. Segundo o autor, deve se basear em ideias mais gerais e inclusivas de um tema na estrutura cognitiva, como subsunçores, e a partir dele, ir para as ideias mais específicas. O organizador prévio tenta identificar o conteúdo relevante já existente na estrutura cognitiva. “[...] Assim, apresenta-se um organizador avançado a um aprendiz antes de se confrontar o mesmo com o próprio material de instrução” (AUSUBEL, 2000, p.12).

De acordo com Moreira (2012), diferentes formas de abordagem podem ser utilizadas como organizador prévio, como “[...] um enunciado, um parágrafo, uma pergunta, uma demonstração, um filme, uma simulação e até mesmo, uma aula que funcione como pseudo-organizador para toda uma unidade de estudo” (p.10). Porém, afirma que a forma utilizada não importa, mas sim, a função desta estratégia.

Alguns exemplos de atividades lúdicas que podem ser utilizadas como organizadores prévios são vídeos, trechos de filmes, músicas, itens a serem vistos / manuseados pelos alunos (como quadros ou objetos relacionados ao conteúdo), jogos contendo palavras / frases, brincadeiras relacionadas ao conteúdo, bingo, forcas, caça-palavras, códigos para decodificar, leituras para os alunos finalizarem a história, caça ao tesouro, música para completar a letra, entre outros.

3.2.2 Aula expositiva dialogada

Após a utilização do organizador prévio, inicia-se a aula expositiva dialogada, que apresenta de forma detalhada o conteúdo aos alunos.

Alencar *et al* (2018), cita que neste tipo de aula, o professor deve contextualizar o tema proposto, estimulando o interesse do estudante, e deve realizar a exposição oral, transmitindo o conteúdo de maneira lógica e sequencial, porém, permitindo o diálogo, mas sem perder o controle do processo.

Lopes (2012) explica o intuito de uma aula expositiva dialogada como uma estratégia que expõe os conceitos com a participação ativa dos alunos. O professor “[...] leva os alunos a questionarem, discutirem, interpretarem o objeto de estudo apresentado por ele, reconhecendo e contextualizando este objeto com as situações das realidades que podem ser levantadas pelos alunos” (p. 30). A autora afirma que o diálogo é o recurso fundamental deste tipo de aula, levando os alunos a uma análise crítica, propondo a superação da passividade. Ela menciona que, para que esta estratégia seja eficiente, é necessário que o professor amplie a comunicação e a interação com os alunos, a fim de criar um clima favorável ao diálogo e trocas de saberes entre o grupo.

A aula expositiva dialogada tem como foco levar o aluno à construção de seu conhecimento de forma ativa, por meio da exploração do conteúdo. Para Parolin *et al* (2011), a exploração do conteúdo é fundamental para que o aluno construa um conceito próprio e significativo.

3.2.3 Os jogos dentro dos conteúdos programáticos

Na sequência, após a aula expositiva dialogada, o professor utiliza um jogo ou brincadeira finalizadora, que tem como tema central o conteúdo abordado pelo professor. Este jogo deve envolver toda a turma, onde trabalharão coletivamente, ou mesmo em pequenos grupos. Os jogos finalizadores têm o intuito de solidificar a aprendizagem e ainda auxiliar o professor a verificar o nível de compreensão dos alunos, o quanto eles apropriaram-se do conteúdo ensinado. São exemplo de jogos finalizadores: Passa ou Repassa, com perguntas elaboradas por um grupo de alunos para o outro grupo responder,

jogos cooperativos com frases sobre o conteúdo embaralhadas para os alunos ordenarem e jogos de pontuação, onde para obter pontos os grupos devem responder perguntas direcionadas ao conteúdo.

Macedo (2009) afirma que os jogos são bons recursos na educação por levar o aluno a dominar o 'como' e os 'por quês' das regras e objetivos, ou seja, dominar o domínio de procedimentos e os modos de compreendê-los, de forma que se favorecem alcançar o que se busca diante dos problemas enfrentados em situações de jogo, a fim de construir competências e habilidades.

É possível o professor construir materiais, explorar possibilidades, imaginar regras, propor situações de faz de conta, inventar, ou seja, fazer com que o jogo se torne um brincar, segundo afirma Macedo (2011). Não é necessário que o professor ou a escola compre jogos, eles podem ser construídos coletivamente juntamente com os alunos, fazendo com que este processo se torne parte da aprendizagem.

Roloff (2010) declara que o jogo pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais fácil. A autora afirma que o lúdico enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula e possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende.

Atividades lúdicas previamente planejadas com intencionalidade pedagógica, tendo o conteúdo programático como tema central, são relevantes à apropriação do conhecimento e ao entendimento do que está sendo ensinado em sala de aula, tornando-se recursos pedagógicos facilitadores do processo educacional.

3.2.4 Organização da Sala de Aula e Utilização dos Espaços Externos

A pesquisa que originou este produto apontou que as salas de aula da escola observada não são organizadas para atividades voltadas ao lúdico. Isto se expressa pela disposição das carteiras, enfileiradas, de modo que não sobra espaço para uma livre circulação dos alunos e da professora.

Entretanto, é relevante que o ambiente escolar seja organizado de forma a contribuir com práticas lúdicas, que são provenientes da faixa etária dos alunos

do 4º ano. Um ambiente onde os alunos podem trabalhar coletivamente, mas que também forneça espaço para jogos e brincadeiras.

De acordo com Rocha (2017), a configuração das salas de aula não oferece às crianças a possibilidade de conhecer e descobrir novas experiências, não constituindo um espaço de recreação adequado às experiências lúdicas.

Andreeta (2019) constatou por meio de sua pesquisa que o espaço escolar é exclusivo para realização de atividades de escrita, não apresentando a preocupação de envolver o brincar e o movimento dos alunos. Segundo o autor, uma forma de disponibilizar espaço para o lúdico em sala de aula:

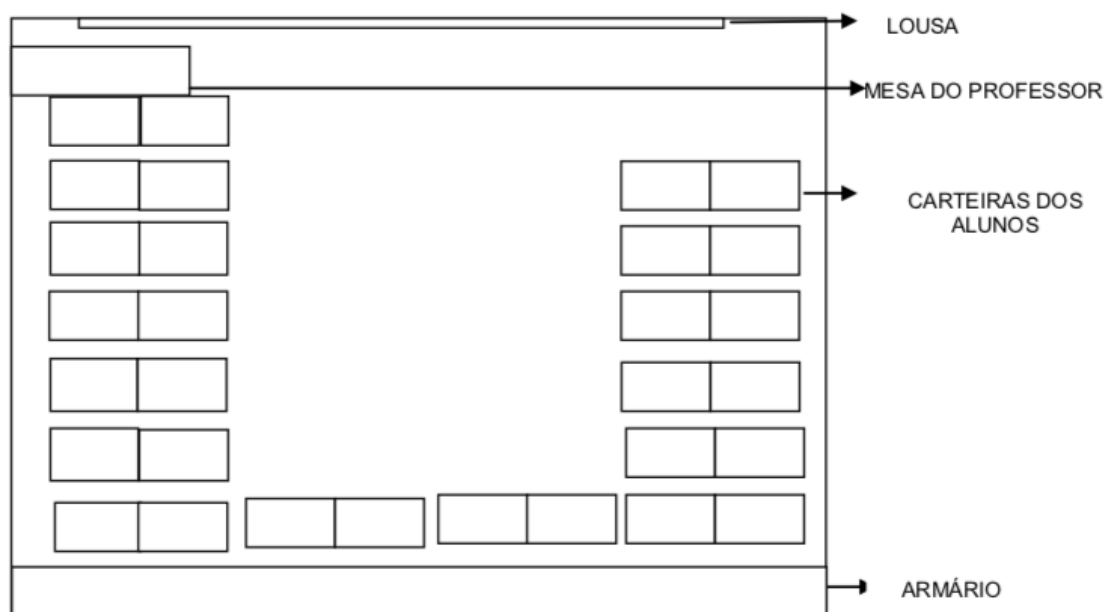
[...] seria a reorganização dos espaços pelos professores. Assim, para melhor atender os alunos, os docentes pensariam novas maneiras de organização da sala, buscando agrupar carteiras, ocupar os cantos e deixar no meio entre elas um vão maior, encostá-las nas paredes e realizar atividades sentados em roda no chão ou somente nas cadeiras, propor brincadeiras e outras atividades em espaços fora da sala de aula, etc. Para a realização desta mudança, bastaria a disponibilidade docente para tal (p. 252).

É relevante considerar que as carteiras enfileiradas, umas atrás das outras, dificultam a interação e trocas de saberes entre os alunos, além de não deixarem espaço para outro tipo de aula que não seja à voltada ao método tradicional de ensino. Uma vez que os professores da rede municipal de Santos têm liberdade para organizarem a sala de aula da maneira que preferirem, é necessário pensar em uma organização que colabore com essas interações.

Andreeta (2019) considera este ponto e sugere uma organização diferente da convencional para a sala de aula. Segundo ele, as carteiras organizadas em grupos ou duplas permitem aos alunos trocarem ideias e observarem uns aos outros, tanto em suas necessidades quanto em suas potencialidades, oferecendo ou recebendo ajuda.

Na figura a seguir (Figura 1), o autor exemplifica esta organização da sala. Nela, é possível oferecer aos alunos situações de trabalho em duplas, podendo ser realizados grupos de acordo com seus conhecimentos e com os objetivos de cada atividade. O autor destaca também que neste modelo de organização, há a possibilidade de deixar um espaço livre no meio da sala para circulação, realização de atividade em roda ou de jogos e brincadeiras. Porém, o ponto negativo desta organização é o fato dos alunos não conseguirem se ver amplamente.

Figura 11 – Sugestão de organização da sala de aula

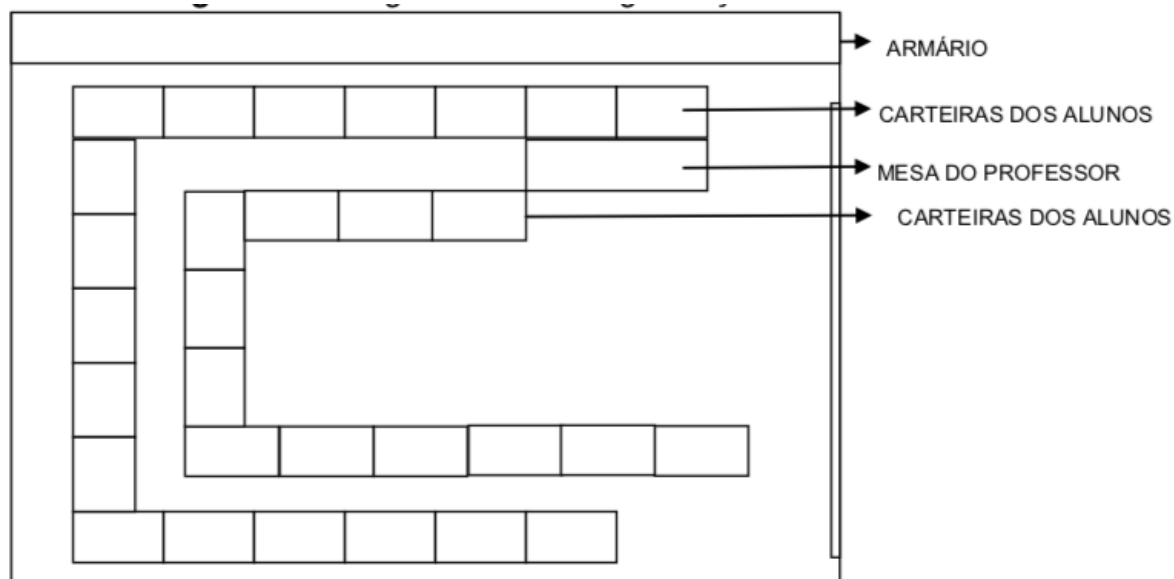


Fonte: Andreeta (2019, p. 306).

Porém, Andreeta (2019) sugere uma outra forma de organização da sala de aula, demonstrada na Figura 2. Nesta configuração, os alunos conseguem se ver, pois as carteiras são organizadas em formato de “U”. Entretanto, devido à quantidade de alunos por turma, esta organização necessita de mais um grupo de carteiras no mesmo formato do lado interno.

Nesta configuração é possível observar que há um espaço no centro da sala para realização de atividades em que os alunos fiquem sentados no chão ou utilizem o espaço para jogos, brincadeiras ou leitura. O autor afirma que há, ainda, a possibilidade de virarem as carteiras internas para trás, quando não for necessário o uso da lousa, formando novos grupos e auxiliando os alunos a terem uma visão geral dos colegas da classe.

Figura 12 – Sugestão de organização da sala de aula



Fonte: Andreeta (2019, p. 306).

Entretanto, Andreeta (2019) afirma que aceitar estas mudanças não é fácil, uma vez que a configuração recorrente na formação da maioria dos professores, muitas vezes, constrói uma prática baseada em suas experiências, criando uma resistência a mudanças. Segundo o autor, a dinâmica escolar é propícia a uma organização da sala voltada ao tradicional, sendo comum observar os funcionários responsáveis pela limpeza manterem as carteiras enfileiradas, seja por iniciativa própria ou por determinação da equipe gestora da escola, mesmo que o professor as tenha deixado de outra forma durante a aula.

Conforme afirma Melis (2018, p. 97), “[...] deixar o padrão utilizado requer coragem e criatividade.”

A autora observa que o espaço escolar não é restrito apenas à sala de aula, mas sim, a toda a escola. Ela afirma que os espaços externos têm suas especificidades e recursos que tornam a experiência de cada dia única, sendo um prolongamento da sala de aula e estabelecendo uma relação pedagógica.

Por meio de sua pesquisa, Faria (2018) observou um momento em que os alunos demonstraram interesse por outros espaços da escola como o pátio, a quadrinha e o espaço aberto. A autora afirma que o que chamou sua atenção foi a proposta da professora em ouvir as crianças, com a finalidade de conhecer melhor o grupo, para saber sobre suas brincadeiras e locais favoritos. Ela declara

que este olhar atento e sensível para com os alunos possibilita ao professor perceber as necessidades individuais e do grupo, contribuindo para o reconhecimento das especificidades da turma. A autora afirma que garantir espaços e tempos para o brincar exige planejamento, sensibilidade e respeito ao tempo da infância.

O pátio da escola, a quadra, a biblioteca, a sala de vídeo e outros espaços escolares oferecem ambientes diferenciados para aulas lúdicas. Com um planejamento definido pela intencionalidade pedagógica, é possível proporcionar aos alunos aulas interessantes e novas experiências fora da sala de aula.

4 FORMAÇÃO: O LÚDICO NA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

AÇÃO: Formação Continuada

PÚBLICO ALVO: Professores do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santos (prioritariamente). No caso do não preenchimento das vagas, abrir-se-á a oferta interna a todos os Professores dos demais anos do Ensino Fundamental I. A oferta aos professores dos demais anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental justifica-se no fato de que o plano de intencionalidade pedagógica convém a qualquer ano desta modalidade de ensino.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: grupo de até 30 professores.

DURAÇÃO: 40 horas de Formação (distribuídas em dez encontros de quatro horas de duração). Sugere-se que a Formação seja oferecida com encontros quinzenais, dentro do período de trabalho dos professores, ocorrendo em um período estimado de cinco meses.

INSTRUTORA RESPONSÁVEL: Renata de Sá Pereira Santos Oliveira.

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS: O encontros acontecerão dentro do formato do plano de aula lúdico-interdisciplinar, iniciando com atividades de organizadores prévios, seguido pelo momento da aula expositiva dialogada expondo o conteúdo teórico dos temas e encerrando com os jogos finalizadores, para que os professores possam vivenciar os planos de forma prática.

ENCONTRO	TEMA
1º	<p style="text-align: center;">A Sala de Aula e Seu Cotidiano</p> <p>Relatos dos professores sobre suas experiências. Trocas sobre as vivências, rotinas e abordagens (por meio de dinâmicas de grupo).</p>
2º	<p>Elementos relevantes às práticas docentes – Parte I</p> <p>1) O professor e a reflexão sobre a prática; 2) A motivação no processo de ensino-aprendizagem;</p>

	3) A Teoria na Prática – Reflexões da teoria na prática do cotidiano.
3º	<p>Elementos relevantes às práticas docentes – Parte II</p> <p>4) Planejamento; 5) A Intencionalidade Pedagógica; 6) O planejamento inserido nos estágios do desenvolvimento.</p>
4º	<p>Elementos relevantes às práticas docentes – Parte III</p> <p>7) A interdisciplinaridade; 8) O professor polivalente e a Interdisciplinaridade; 9) Lúdico – definições e diferentes abordagens; 10) O lúdico nas práticas docentes.</p>
5º	<p>Abordagens do plano de aula lúdico-interdisciplinar: a teoria.</p> <p>1) Quem são os alunos de hoje? 2) O lúdico com Intencionalidade Pedagógica; 3) Elementos do plano de aula lúdico-interdisciplinar: - Organizadores prévios; - Aula expositiva dialogada; - Jogos finalizadores; - Organização da sala de aula e utilização de espaços externos.</p>
6º	<p>Abordagens do plano de aula lúdico-interdisciplinar: a prática</p> <p>Explicação prática das abordagens utilizadas no plano de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar. Atividades de organizadores prévios, Aula expositiva dialogada, Jogos finalizadores, Organização da sala de aula e utilização de espaços externos.</p>
7º	<p>Elaboração participativa de planos dos aula.</p> <p>Respondendo às dúvidas e contribuições utilizando todo conteúdo da troca de experiências do 1º encontro; Formas de transformar aulas convencionais em lúdicas, dentro do plano de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar.</p>
8º	<p>Mini aulas práticas – Parte I</p> <p>Os professores elaboram planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar com temas diversos sorteados e os</p>

	colocam em prática neste encontro de formação. Momento para esclarecimentos e retirada de dúvidas.
9º	Mini aulas práticas – Parte II Os professores elaboram planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar baseados nos conteúdos programáticos determinados pelo Currículo Santista para o 4º ano do Ensino Fundamental. Momento de construção coletiva. Sugestão: que os professores coloquem o plano de aula elaborado neste encontro em prática durante suas aulas da semana.
10º	O que levarei comigo! Reflexões e trocas de percepções e apropriações sobre os pontos abordados em toda a formação; Relato das experiências práticas e resultados dos professores ao aplicarem o plano de aula lúdico-interdisciplinar em suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este produto originou-se a partir da pesquisa elaborada em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Santos. Após análise dos dados coletados durante a pesquisa, alguns pontos observados influenciaram a elaboração da proposta de intervenção aqui apresentada. Foram eles:

- Planejamento: por não ser exigido pela Seduc, nem pela equipe gestora da escola, o planejamento é realizado sem registros prévios, como o plano de aula;
- Lúdico: os jogos e brincadeiras ocorrem apenas como recreação, sem ser utilizado dentro dos conteúdos programáticos do 4º ano, como recurso pedagógico;
- Interdisciplinaridade: algumas atividades reuniram mais de um componente curricular por terem temas em comum, mas não foi encontrado um planejamento interdisciplinar intencional;
- Infraestrutura: pouca exploração de espaços externos à sala para aulas diferenciadas e disposição das carteiras enfileiradas em sala de aula que dificultam as trocas de conhecimento entre os alunos e a aplicação do lúdico dentro da sala.

Foi observado que o espaço físico da escola possibilitava a aplicação de aulas lúdicas, pois contava com um pátio espaçoso, além de sala de vídeo, estudioteca e biblioteca. As salas de aula eram dispostas no padrão tradicional de ensino, com carteiras enfileiradas, umas atrás das outras, havendo um pequeno espaço livre no fundo da sala. As três professoras participantes da pesquisa afirmaram que poderiam modificar a disposição das carteiras da maneira que desejassem, assim como poderiam utilizar qualquer espaço físico da escola. No período observado, a estudioteca foi utilizada por uma das professoras para demonstrar o conteúdo para os alunos, porém, de forma tradicional, pois eles observaram o conteúdo no projetor enquanto a professora explicava. As demais turmas não utilizaram outros espaços da escola para fins pedagógicos no período observado.

Com o intuito de colaborar para que os professores do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santos compreendam de que forma é possível desenvolver atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos em sala de aula, este produto sugere uma formação de dez encontros, elaborados para

acontecerem quinzenalmente, com embasamento teórico e aulas práticas que auxiliem os professores a elaborarem planos de aula com sequências didáticas que utilizam o lúdico dentro dos conteúdos programáticos, de forma interdisciplinar.

Dentre os temas a serem abordados, o planejamento apresenta-se como relevante no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da intencionalidade pedagógica, que delimita os objetivos educacionais e a forma como serão alcançados, o professor elabora o plano de aula, que possibilita a estimativa de tempo, locais e os materiais a serem disponibilizados para cada atividade. O plano de aula, mesmo não sendo exigido pelas equipes gestoras de algumas escolas, é recomendado às práticas docentes, uma vez que exerce o papel de auxiliar, sendo um recurso relevante na otimização do tempo e das atividades pedagógicas.

Outro tema a ser abordado nos encontros é o lúdico. Por sua abrangência e pela facilidade de aceitação entre as crianças, os jogos e brincadeiras apresentam-se como recursos pedagógicos que contribuem na assimilação e acomodação dos conteúdos programáticos, uma vez que, por meio deles, é possível explorar os temas estudados de uma forma que os alunos não se sintam envergonhados em participar, demonstrando assim o que realmente aprenderam, e ainda colabora para que eles compreendam o que foi ensinado pelo fato do conteúdo estudado ser visto de maneira prazerosa.

A interdisciplinaridade está presente nos temas dos encontros por sua relevância educacional. Pela complexidade dos componentes curriculares e dos conteúdos programáticos, cujo os temas convergem em muitos pontos e, algumas vezes, são indissociáveis e pelo fato dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental serem polivalentes, tendo que lecionar a maior parte dos componentes curriculares com pouco tempo disponível por conta da fragmentação dos horários escolares, a interdisciplinaridade apresenta-se como um recurso que contribui com o processo de ensino-aprendizagem por meio do diálogo entre diferentes componentes, áreas e assuntos, agregando novos valores à educação e expandindo as possibilidades pedagógicas.

Os planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar têm o intuito de organizar os objetivos educacionais, convergindo interdisciplinarmente os

componentes curriculares e conteúdos de forma planejada, dentro de atividades lúdicas que auxiliam os alunos na apropriação do conhecimento.

Não há uma única forma de ensinar, assim como não há uma única forma de aprender. Como seres complexos, a pluralidade de ideias e práticas torna cada pessoa um ser único e especial. Cada professor tem sua maneira específica de ensinar, com características próprias que o definem como profissional. Baseado nisto, os encontros de formação aqui propostos visam potencializar as características de cada professor, explorando uma forma de abordagem diferente das convencionais.

O que se espera é que, por meio da Formação Continuada, novas maneiras de enxergar o lúdico em sala de aula possam surgir, fazendo com que os jogos ganhem espaço no Ensino Fundamental e, assim, possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

É esperado também que os temas abordados na Formação contribuam para que os professores reflitam sobre suas práticas, mantendo-se atualizados e interessados a buscar, cada vez mais, aprimorar sua forma de trabalhar e que os momentos vivenciados na Formação os encorajem a apropriar-se da prática enriquecedora que é a troca de experiências com os colegas de profissão.

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.”

Antoine de Saint-Exupéry

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ana Helena G., et al. Sala de Aula Contemporânea. In: **Metodologia Científica: Ciência, Ensino e Pesquisa**. Pg. 53-79. 3. ed. Artes Médicas, 2018.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educación lúdica: Técnicas y juegos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AHi_OJSXRGAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em: 31 mar. 2018.

AMORIM, Lóren Grace Kellen Maia. **Interdisciplinaridade, Modelagem Matemática, Tecnologias e Escrita no Ensino e Aprendizagem de Função do 1º Grau**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18303> Acesso em: 30 out. 2018.

ANDREETA, Tiago Efrem. **O Lúdico no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: o Real e o ideal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2019. Disponível em: <https://portal.unimes.br/mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental/arquivos/defesas/2019/Dissertacao-Tiago-Efrem.pdf> Acesso em: 28 out. 2019.

ASSUMPÇÃO, Herman Renato. **Aula Compartilhada: Formação continuada docente para aulas operatórias**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 133p.

AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2000.

BARROS, Kelly Cristina da Silva. **Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I: da polivalência à interdisciplinaridade**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18806#preview-link0> Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997a. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997b

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

_____. **Base Nacional Comum Curricular: A Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 ago. 2019

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e Educação Ambiental.** Coleção Cadernos de Educação Ambiental. Brasília: IPE, 1998. 101 p. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/externos/docs/SMA/edamb.pdf> Acesso em: 08 nov. 2018

CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. **O Lúdico e a Avaliação da Aprendizagem: Possibilidades Para o Ensino e a Aprendizagem de Química.** Tese de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://www.lequal.quimica.ufg.br/up/405/o/TeseFinalEduardoBiblio.pdf> Acesso em: 11 maio 2019

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. *In: Educação: carinho e trabalho.* Wanderley Codo (Coord.). Petrópolis: Vozes, 1999. p. 49-59. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home> Acesso em 14 jan. 2020

CORTELLA, Mario Sergio. **Por que fazemos o que fazemos?** Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do Lúdico. *In Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006

DICIONÁRIO MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> Acesso em: 17 fev. 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 95-128

FARIA, Daniella Salviana. **Brincar e a Educação:** o espaço e o tempo da infância no 1º ano do Ensino Fundamental. *Anais do I Seminário Regional de Educação Básica.* v. 20 n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/issue/view/1561> Acesso em: 26 fev. 2020.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 1995. 143p.

_____. (org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002

FELÍCIO, Cíntia M.; SOARES, Marlon. **Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química.** Quím. nova esc. – São Paulo-SP: Espaço Aberto. Vol. 40, N° 3, p. 160-168, ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160124> Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/artigos/05-EA-33-17.pdf> Acesso em: 21 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** (1979). Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GANDIN, Danilo; A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20S1%20Gestao%20Estrategica%20-%20IFES/GANDIN_A%20posiçã%20do%20planejamento%20participativo.pdf Acesso em: 13 jun. 2019

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** (1938). 4. ed. São Paulo. Perspectiva, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. *In Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade.* Ivani Fazenda (org.). p. 84-86. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil.** Perspectiva, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260> Acesso em: 30 jun. 2019.

LARCHERT, Jeanes Martins. **O Planejamento Pedagógico e a organização do trabalho docente.** UESC. EaD. Mód. 2, Vol. 5. Ilhéus, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/DIDATICA.pdf> Acesso em: 20 maio 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Tania Oliveira. **Aula expositiva dialogada e aula simulada: comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem.** São Paulo, 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16052012-104658/publico/Tania_Lopes.pdf Acesso em 17 out. 2019.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. 12 ed. Vozes: Petrópolis/RJ, 1994.

MACEDO, Lino de (org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

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

MACEDO, Lino de (org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. **O jogo como elo entre o culto e a cultura**. Nova Escola, v. 39, p. 16-19, 2011.

MACIEL, Aline Guilherme. **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora**. 2012. 134f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012 - MACIEL Aline Guilherme.pdf> Acesso em: 01 nov. 2018

MARIA, Vanessa Moraes; ALMEIDA, Silvia; SILVA, Amanda Xavier da; ALMEIDA, Bianca Cristina de; FURTADO, Joice de Lima; BARBOSA, Ricardo Vicenzo Copelli. A Ludicidade no Processo Ensino-Aprendizagem. In: **Corpus et Scientia**, vol. 5, n. 2, p.5-17, setembro 2009. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjRpl2ghcnIAhVCGLkGHfO8A_EQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fapil.unisuam.edu.br%2Fvistas%2Findex.php%2Fcorpusetscientia%2Farticle%2Fdownload%2F159%2F125&usq=AOvVaw2vbmPCHEZp_L70Tb25wFLH

Acesso em: 01 nov. 2019

MATOS, Ricardo Hage de. Espaço. In **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. Ivani Fazenda (org.). p. 143-145. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. IN **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, N.º 01, ago. / dez. 2007

MOREIRA, Marco Antônio. Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, ISSN 0717-9618, Vol. 7, No. 2, 2008 , pp. 23-30.

_____. **O Que é Afinal Aprendizagem Significativa?**

Material de apoio Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradutora Dulce Matos. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget. Lisboa, 1991

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**.

Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya– 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEGRI, Paulo Sérgio. **A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino Mediada Pelo Uso das Tecnologias em Sala de Aula**. Laboratório de Tecnologia Educacional (Labtged). Maio 2016. Disponível em:

<https://www.labtged.net/single-post/2016/05/30/ARTIGO-A-INTENCIONALIDADE-PEDAGÓGICA-COMO-ESTRATÉGIA-DE-ENSINO-MEDIADA-PELO-USO-DAS-TECNOLOGIAS-EM-SALA-DE-AULA-1> Acesso em: 21 maio 2019.

PAROLIN, Isabel; et al. **Por que você não me obedece? Pais & Educadores**. Porto Alegre. 104 p. Mediação, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **De que hoje padecem os professores da Educação Básica?**. Educar em Revista, Curitiba, n.º 64, p. 71-87, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200071&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49815>.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. A Função e Formação do professor/a no Ensino para a compreensão: Diferentes Perspectivas. *In: Compreender e Transformar o Ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança** (1932). 4. ed. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p.

_____. **Para onde vai a educação**. Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da; PORTO, Bernadete de Souza. Coração De Professor: O (des)encanto do Trabalho sob uma Visão Sócio-Histórica e Lúdica. In **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 79-98, jan./jun., 2006.

RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; ROSSETTI, Claudia Broetto. Os Jogos de Regras em Uma Abordagem Piagetiana: o Estado da Arte e as Perspectivas Futuras. In: **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. Lino de Macedo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

RIOS, Fabíola Teixeira Araújo. **Ação do Professor do Primeiro Ano do Ensino Fundamental: O Lugar da Corporeidade, da Motricidade e dos Jogos**. Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/462/5/Dissert%20Fabiola%20T%20A%20Rios.pdf> Acesso em: 01 ago. 2019.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: **Jogos e Brincadeiras: Tempos, Espaços e Diversidade (Pesquisas em Educação)**. Tizuko Morchida Kishimoto e Maria Walburga dos Santos (Org.). São Paulo: Cortez, 2017.

ROCHEFORT NETO, Odoaldo Ivo. **Interdisciplinaridade Escolar: Um Caminho Possível**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78771> Acesso em: 01 nov. 2018.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. Anais da X Semana de Letras. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil, 2010. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf> Acesso em 19 abr. 2018

ROSA, Alice Backes da. **Aula diferenciada e seus efeitos na aprendizagem dos alunos: o que os professores de Biologia têm a dizer sobre isso?** Tese Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72356/000872151.pdf?sequence=1> Acesso em: 01 nov. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: os Conteúdos do Ensino ou uma Análise Prática? In: **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALVADOR, Cristina Maria. **Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental**. In: X Seminário Nacional de Educação, RS: SiEduca, ULBRA, 2005. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2>

[ahUKEwjsp5aiq-reAhUCj5AKHdCWAtwQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sieduca.com.br%2F2005%2F2005%2Fartigos%2FA2-2.doc&usg=AOvVaw2fAiZGGKJxtBOq3OlqR1zj](http://www.sieduca.com.br/2005/2005/2Fartigos%2FA2-2.doc&usg=AOvVaw2fAiZGGKJxtBOq3OlqR1zj) Acesso em: 23 nov. 2018.

SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski de. **A Prática Pedagógica dos Professores da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa-PR: Uma Análise Sobre o Corpo em Movimento.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1351/1/CRISTIANE%20APARECIDA%20SANTA%20CLARA.pdf> Acesso em: 11 maio 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade - o Currículo Integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Simone Cardoso dos. **A importância do lúdico no Processo Ensino Aprendizagem.** Monografia. Universidade Federal de Santa Maria. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_do_s.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

SANTOS. **Currículo Santista.** Secretaria de Educação de Santos, 2020. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208> Acesso em: 24 fev. 2020.

SANTOS, Maria José Etelvina dos. **Ludicidade e Educação emocional na Escola: Limites e Possibilidades.** In Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan./jun., 2006.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. Se der A Gente Brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. In **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun., 2006.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **John Dewey e a Formação de Professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf Acesso em: 21 maio 2019.

STEDILE, Maria Inez. **O Professor como gestor da sala de aula.** Universidade Estadual de Maringá. Umuarama – Paraná. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2145-8.pdf> Acesso em: 06 jun. 2019.

TEIXEIRA, Eliana Maria Mallmann. **Formação de Professores: Saberes, Desafios e Possibilidades no Trabalho Pedagógico do Professor de Matemática.** Porto Alegre, 2018. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8214/2/DISSERTACAO%20Eliana%20jun1-homologada.pdf> Acesso em: 01 out. 2018

VIOTTO FILHO, Irineu Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. **As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon**: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. Psic. da Ed., São Paulo, 29, 2o sem. de 2009, pp. 27-55. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a03.pdf> Acesso em: 11 maio 2019.