



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

RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA

**O LÚDICO COMO *PRÁXIS* INTERDISCIPLINAR NO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTOS
2020**

RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA

**O LÚDICO COMO *PRÁXIS* INTERDISCIPLINAR NO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Marcílio Santos
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo
Going

**SANTOS
2020**

O511 Oliveira, Renata de Sá Pereira Santos

O lúdico como *práxis* interdisciplinar o 4º ano do Ensino Fundamental / Renata de Sá Pereira Santos Oliveira – Santos, 2020. 195 f.

Orientadora: Elaine Marcílio Santos
Coorientadora: Luana Carramillo Going
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Pós Graduação Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2020.

1. Lúdico. 2. Práticas docentes. 3. Planejamento. 4. Interdisciplinaridade. 5. Lúdico e Ensino Fundamental
I. Santos, Elaine Marcílio. II. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “O lúdico como *práxis* interdisciplinar no 4º ano do Ensino Fundamental” elaborada por Renata de Sá Pereira Santos Oliveira, foi apresentada e aprovada em 29/06/2020, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Hélio Alves

Prof.^a. Dra. Elisete Gomes Natário

Prof.^a. Dra. Luana Carramillo Going

Prof.^a. Dra. Elaine Marcílio Santos
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, fonte da minha inspiração, detentor de todo o conhecimento e sabedoria, por ser um Pai tão amoroso, que cuida de mim e que, pela Sua maravilhosa graça, me concedeu Seu Espírito Santo para me guiar e me impulsionar a ser quem sou. Ao meu marido, Jhones e minhas filhas Júlia e Lia, pelo amor, pela compreensão e a doação de seu tempo de qualidade comigo para que eu executasse todo este trabalho. Aos meus pais, por toda a base, amor e suporte que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado sempre foi um sonho que, certamente, se tornou realidade no tempo certo, onde todas as coisas cooperaram para que acontecesse. Agradeço muito a Deus, pois Ele me impulsionou a viver tudo isso.

Agradeço ao meu marido, Jhones, que sempre me estimulou e me deu uma base segura para que eu pudesse estudar e me especializar profissionalmente. Às minhas filhas e meus pais, por todo amor e compreensão.

Gostaria de agradecer a Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going, com quem aprendi muitas coisas maravilhosas que carregarei por toda minha vida. Por todas as nossas conversas sobre suas ricas experiências profissionais e de vida, que me inspiraram a querer ser sempre alguém melhor. Por sua inspiradora paixão pela educação, pela justiça e por tudo o que é correto. Por toda a riqueza que compartilhou comigo, que foi além de normas e orientações para a minha pesquisa e dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Elaine Marcílio Santos pela confiança.

Aos Professores Dr. Hélio Alves e Dr.^a Elisete Natário por toda a atenção e cuidado em suas considerações e recomendações em minha qualificação e defesa e por toda contribuição de extrema relevância à finalização deste trabalho.

Agradeço à minha amiga Viviane Blanco, minha eterna coordenadora de Núcleo da Escola Total, irmã em Cristo e parceira de Mestrado, com quem pude desabafar muitas vezes e compartilhar sentimentos e angústias, alguém com quem sempre pude contar, por estar passando por coisas semelhantes e sempre me entender tão bem. Por todas as suas palavras de incentivo e cuidado com a minha vida.

Gostaria de agradecer às professoras que participaram desta pesquisa, por tão gentilmente me permitirem observar suas aulas e pela disponibilidade em compartilhar suas experiências.

A todos os colegas e professores de Mestrado, que sempre foram tão gentis e agregaram valor aos meus conhecimentos.

“Feliz é quem acha a sabedoria; feliz é aquele que alcança o entendimento. Porque o lucro que a sabedoria dá é melhor do que o lucro da prata, e a sua renda é melhor do que o ouro mais fino. A sabedoria é mais preciosa do que as joias, e tudo o que você possa desejar não se compara com ela. Em sua mão direita ela oferece vida longa, e na sua mão esquerda ela tem riquezas e honra. Os seus caminhos são caminhos agradáveis, e todas as suas veredas são paz. Ela é árvore de vida para os que a alcançam, e felizes são todos os que a retêm.”

Provérbios 3: 13-18

OLIVEIRA, Renata. **O lúdico como *práxis* interdisciplinar no 4º ano do Ensino Fundamental**. 2020. 195 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar em que medida o lúdico era inserido interdisciplinarmente no planejamento dos conteúdos curriculares nas práticas docentes do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Santos. Por meio do levantamento bibliográfico, abordou temas como o lúdico, o planejamento, a interdisciplinaridade, entre outros. O método utilizado foi qualitativo com delineamento de estudo de caso e utilizou como instrumento observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com três turmas de 4º ano de uma escola municipal de Santos. Após a análise dos dados obtidos nas três turmas, foi verificado que não houve um plano de aula que utilizasse jogos e brincadeiras como recurso pedagógico. O lúdico aconteceu de forma espontânea nos recreios e final das aulas, por vontade dos próprios alunos e sem intervenção das professoras. O planejamento das aulas ocorreu sem registro escrito. Baseado nos resultados obtidos, foi elaborado como produto uma formação para professores do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santos, visando contribuir com elementos teóricos e a troca de experiências, para a elaboração de planos de aula lúdico-interdisciplinares, que utilizam jogos e brincadeiras dentro do conteúdo programático, a fim de enriquecer as práticas pedagógicas e auxiliar os alunos na apropriação dos conhecimentos.

Palavras-chave: Lúdico. Práticas docentes. Planejamento. Interdisciplinaridade. Lúdico e Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aimed to verify to what extent the ludic is interdisciplinarily inserted in the planning of curriculum contents in the teaching practices of the 4th grade of elementary school in a school of Santos Municipal System. The theoretical background was based on themes as ludic, the class planning, interdisciplinarity, among others. The method is qualitative with case study design and used as instrument observation, document analysis and semi-structured interviews conducted with three 4th grade classes of a municipal school in Santos. After analyzing the data obtained in the three classes, it was found that there was no lesson plan that used games and play as a pedagogical resource. The play took place spontaneously during the break and at the end of classes, by the will of the students themselves and without the intervention of the teachers. Lesson planning occurred without written registration. Based on the results obtained, a product was created as a training for teachers of the 4th grade of Elementary School, aiming to contribute with theoretical elements and the exchange of experiences, for the elaboration of playful-interdisciplinary lesson plans, which use games and play within the program content, in order to enrich pedagogical practices and assist students in the appropriation of knowledge.

Key-Words: Ludic. Teaching practice. Planning. Interdisciplinarity. Ludic and Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Pátio da Escola..... | 115 |
| Figura 2 – Biblioteca da escola..... | 116 |
| Figura 3 – Parquinho da Escola..... | 116 |
| Figura 4 – Carteiras enfileiradas..... | 117 |
| Figura 5 – Sala de aula 1..... | 118 |
| Figura 6 – Sala de aula 2 (em agosto 2019)..... | 118 |
| Figura 7 – Sala de aula 2 (em setembro 2019)..... | 119 |
| Figura 8 – Sala de aula 3..... | 119 |
| Figura 9 – Fundo da sala..... | 120 |
| Figura 10 – Sala de Informática..... | 121 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses, Dissertações e Publicações Sobre o Lúdico no Ensino Fundamental I dos últimos 5 anos. Busca por Relevância, utilizando Palavras-chave: Lúdico; Ensino Fundamental; Jogos. Nos sites BDTD, Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico.....148

Quadro 2 – Horário de programação das aulas das turmas do 4º ano da UME.....176

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNA – Cultural Norte Americano

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

HTI – Hora de Trabalho Individual

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEDUC – Secretaria de Educação

UME – Unidade Municipal de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 AS PRÁTICAS DOCENTES | 20 |
| 1.1 As Teorias Educacionais e o Currículo em Relação às Práticas Docentes..... | 20 |
| 1.1.1 Ensino Tradicional..... | 21 |
| 1.1.2 Escola Nova..... | 23 |
| 1.1.3 Educação Tecnícista..... | 24 |
| 1.1.4 As Teorias Educacionais são a Solução para o Problema da marginalidade? | 25 |
| 1.1.5 Currículo..... | 27 |
| 1.2 O Papel do Professor e sua <i>Práxis</i> | 30 |
| 2 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO BASEADOS EM ESTUDOS PIAGETIANOS | 33 |
| 2.1 Intencionalidade Pedagógica..... | 33 |
| 2.2 Planejamento..... | 34 |
| 2.3 Os Estágios de Desenvolvimento e o Conhecimento Prévio da Criança nos Estudos de Piaget..... | 37 |
| 2.4 O Estágio Operatório Concreto no Planejamento das Aulas..... | 46 |
| 3 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS COMO NORTEADORAS DAS PRÁTICAS DOCENTES | 48 |
| 3.1 Política, Políticas Públicas e Políticas Educacionais..... | 49 |
| 3.2 Breve Histórico Sobre Políticas Públicas Educacionais no Brasil..... | 51 |
| 3.3 Diretrizes Educacionais e as Práticas Docentes..... | 57 |
| 4 A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES | 62 |
| 4.1 O Professor Polivalente e a Interdisciplinaridade..... | 69 |
| 4.2 O Pensamento Complexo – Integrando a Sala de Aula à Realidade..... | 71 |
| 5 O LÚDICO E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA | 76 |
| 5.1 Definições de Lúdico..... | 77 |
| 5.2 O lúdico na obra de Piaget..... | 79 |
| 5.3 Lúdico nas Práticas Docentes..... | 84 |
| 5.4 Quem são os Alunos de Hoje?..... | 88 |

| | |
|--|-----|
| 6 OBJETIVO GERAL | 93 |
| 6.1 Objetivos Específicos..... | 93 |
| 6.2 Delimitação do Problema..... | 93 |
| 6.3 Hipótese..... | 94 |
| 7 METODOLOGIA | 95 |
| 7.1 Procedimentos..... | 95 |
| 7.2 Participantes da Pesquisa..... | 96 |
| 7.3 Instrumento..... | 96 |
| 8 RESULTADOS | 97 |
| 8.1 Práticas Docentes e Desafios Encontrados Pelo Professor..... | 97 |
| 8.1.1 Turma 1..... | 97 |
| 8.1.2 Turma 2..... | 99 |
| 8.1.3 Turma 3..... | 102 |
| 8.2 Organização do Professor e Análise Documental do Planejamento..... | 105 |
| 8.2.1 Turma 1..... | 105 |
| 8.2.2 Turma 2..... | 107 |
| 8.2.3 Turma 3..... | 109 |
| 8.3 Utilização do Lúdico de Forma Interdisciplinar, Planejada como Conteúdo Integrante dos Saberes..... | 112 |
| 8.3.1 Turma 1..... | 112 |
| 8.3.2 Turma 2..... | 113 |
| 8.3.3 Turma 3..... | 114 |
| 8.4 Espaço Físico das Salas e Dependências da Escola..... | 115 |
| 9 ANÁLISE E DISCUSSÃO | 122 |
| 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| 11 REFERÊNCIAS | 134 |
| APÊNDICES | |
| APÊNDICE A – Teses, Dissertações e Publicações Sobre o Lúdico no Ensino Fundamental I dos últimos 5 anos. Busca por Relevância, utilizando Palavras-chave: Lúdico; Ensino Fundamental; Jogos. Nas plataformas BDTD, Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico..... | 148 |
| APÊNDICE B – Roteiro de Observação das aulas..... | 174 |
| APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com as Professoras..... | 175 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE D – Quadro 2 – Horário de programação das aulas das turmas do 4º ano da UME..... | 176 |
|---|-----|

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO A – Matriz Curricular do 4º ano do Ensino Fundamental..... | 177 |
| ANEXO B – Plano de Curso do 4º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa (vigente durante a pesquisa – até dezembro/2019)..... | 178 |
| ANEXO C – Plano de Curso do 4º ano do Ensino Fundamental Matemática (vigente durante a pesquisa – até dezembro/2019)..... | 182 |
| ANEXO D – Conteúdo do Livro de Língua Portuguesa 4º ano..... | 185 |
| ANEXO E – Conteúdo do Livro de Matemática 4º ano..... | 188 |
| ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 190 |
| ANEXO G – Parecer do Comitê de Ética..... | 193 |

APRESENTAÇÃO

Formada em Letras (Português/Inglês), Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão Escolar e Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na Universidade Metropolitana de Santos).

Trabalhei como voluntária no Programa Escola Total nos anos de 2014 e 2016 no núcleo ONG Vidas Recicladas, ministrando as oficinas de Vivência Pedagógica. Aplicava as oficinas dentro do formato de aulas que aprendi na época em que trabalhei como professora de Inglês na escola de idiomas CNA, que consistia em um quebra-gelo inicial – que tem a função de um organizador prévio, que Moreira (2012) afirma ser, baseado em Ausubel (1980;2000), uma plataforma para uma nova aprendizagem, como também, estabelece relações entre conceitos que já existem no cognitivo do aluno – como forma de envolver os estudantes, introduzindo o tema da aula e, com isso, já analisando os conhecimentos prévios deles acerca deste tema. O plano de aula utilizado por eles também contava com muita música, vídeos, jogos e dramatização. Era algo muito dinâmico e que possibilitava ao aluno construir novos conhecimentos.

Adaptando os conteúdos que precisavam ser trabalhados nas oficinas de Vivência Pedagógica e colocando mais atividades lúdicas, percebi que este plano de aula se encaixou perfeitamente nas oficinas, pois as tornavam dinâmicas, atraía a atenção dos alunos e auxiliava na assimilação dos conteúdos.

As oficinas que eu ministrava na Escola Total iniciavam com um organizador prévio ligado ao tema central da aula (em sua maioria em grupos ou duplas, alguns mais simples, como forcas, caça-palavras, códigos para decodificar, leituras para eles finalizarem a história, até caça ao tesouro, música para completar a letra, jogos cooperativos com frases embaralhadas para ordenar, entre outros) e depois que o conteúdo em si era explicado, exemplificado e discutido, havia uma atividade lúdica, também voltada ao conteúdo (Bingo, Passa ou Repassa, Jogo do Campo Semântico, Jogo do Arremesso, Jogo das Sílabas, Soletrando, entre outros).

Depois de trabalhar no Programa por quase dois anos, tive a oportunidade de fazer o concurso da Prefeitura de Santos para Professor Adjunto I, onde fui aprovada e tomei posse em Outubro de 2016.

Hoje, exerço a função de professora na Educação Infantil, mas com o desejo de trabalhar no Ensino Fundamental I e aplicar os conteúdos programáticos baseados nos planos de aulas lúdicas, como costumava fazer nas oficinas da Escola Total.

No começo de 2018 iniciei o Mestrado. A pesquisa contribuiu muito para o meu crescimento profissional, pois os estudos realizados na área da educação auxiliam na autoavaliação e a enxergar novas possibilidades.

Em minha experiência como professora, tenho aprendido que não há uma “receita” pronta para se ter êxito nesta função, mas alguns elementos como respeito, motivação e planejamento são recursos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, independente da abordagem pedagógica.

Por isso, me deparei com a questão da *práxis* docente, me despertando a pesquisar em que medida o lúdico faz parte das práticas do professor de Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado e com a evolução das tecnologias, onde tudo acontece de forma dinâmica e prática, as crianças e adolescentes contemporâneos, seja em casa ou na escola, buscam sempre atividades que despertem seu interesse.

Por outro lado, a escola, muitas vezes, não tem acompanhado esse dinamismo, como alguns casos no Ensino Fundamental, que ainda tem características do método tradicional de ensino, com aulas expositivas e classes com carteiras enfileiradas – voltadas para a lousa – não oferecendo aos alunos uma forma ativa de apropriar-se de seu conhecimento, nem incentivando a troca de saberes entre eles, considerando indisciplina qualquer tipo de interação.

Além disso, não são raros os debates acerca dos benefícios da elaboração do plano de aula, como semanários, por exemplo. Entretanto, o plano de aula expressa a intencionalidade pedagógica, auxilia o professor a organizar e direcionar o foco do ensino. Segundo Negri (2016), intencionalidade pedagógica é toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor dentro de um cenário pedagógico. De acordo com o autor, pode-se afirmar que a intencionalidade pedagógica é toda a intenção direcionada que vai além da mera transmissão do conteúdo pelo conteúdo. Ela engloba a atitude e a postura do professor, assim como o domínio de determinadas habilidades de ensino que auxiliam o aluno a aprender. Em síntese, o autor afirma que a Intencionalidade Pedagógica é toda a ação consciente do professor visando um contexto para conduzir o aluno a aprendizagem.

Entretanto, a pesquisa de D'ávila (2006) mostrou que é comum as aulas serem baseadas apenas na sequência dos livros didáticos.

De acordo com Saviani (2012), a escola deve priorizar os conteúdos, pois são fundamentais. Ele afirma que a aprendizagem transforma-se numa farsa sem conteúdos relevantes e significativos. E para que tenha significado, é necessário que tanto o conteúdo quanto a forma de apresentá-lo ao aluno estejam adequados a eles.

O olhar que inspirou esta pesquisa foi baseado em um plano de aula utilizado entre os anos de 2014 e 2016, nas oficinas de Vivência Pedagógica, em um dos Núcleos do Programa de Educação Integral “Escola Total” e atendia

crianças entre 6 e 14 anos (do Fundamental I e II). Este plano de aula consistia em aplicação lúdica do conteúdo por meio de jogos e brincadeiras e exposição dialogada (termo utilizado por LOPES, 2012) do conteúdo ‘tema’ da aula. A vivência desta prática trouxe à tona a questão que delimitou esta pesquisa, a inquietação de saber em que medida o professor do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal, insere o lúdico em seu planejamento com intencionalidade pedagógica, dentro nos conteúdos curriculares e de forma interdisciplinar.

Por meio desta pesquisa foi analisado como são organizadas as práticas docentes do 4º ano do Ensino Fundamental, de que forma os conteúdos são planejados, de que maneira o lúdico e a interdisciplinaridade são utilizados e quais espaços e autonomia os professores possuem na escola para trabalharem os conteúdos programáticos. Autonomia aqui definida como “liberdade moral ou intelectual; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente”¹, dentro das atribuições do professor estabelecidas pelo Art. 42 da Portaria n.º 17/2016 – SEDUC, de 24 de Fevereiro de 2016, do Regimento Escolar das Unidades Municipais de Ensino.

Pesquisas de autores tais como Teixeira (2018) e Roloff (2010) apontam que o lúdico em sala de aula faz com que os alunos fiquem motivados, interessados e traz à aula uma sensação de felicidade e leveza.

É necessário enxergar oportunidades de transformar atividades e atitudes em sala de aula em dinamismo e criatividade. Pois, no lúdico há prazer, segundo afirma Piaget (1946/1964) e Rios (2016).

Os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa tratam de especificidades do caminho a ser trilhado a fim de se chegar em considerações consistentes, analisando o que os teóricos abordam desde os documentos legais, as práticas docentes atuais, a intencionalidade pedagógica e planejamento, os estudos de Piaget para nortear o planejamento docente de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, interdisciplinaridade até o lúdico e seus benefícios como prática docente.

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar de que maneira os docentes do 4º ano do Ensino Fundamental desenvolvem o plano de intencionalidade

¹ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>

pedagógica utilizando o lúdico como desencadeador da interdisciplinaridade dentro dos conteúdos programáticos.

Para esta pesquisa qualitativa, foi realizado um estudo de caso, iniciando pela observações das rotinas diárias e dos planejamentos pedagógicos de três salas de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Santos. Foi observada a infraestrutura da escola e as três professoras foram entrevistadas.

Após os dados serem coletados, foi realizada a análise e a discussão, sendo traçado um diálogo entre os referenciais teóricos, o que foi observado em sala de aula e as respostas das professoras.

No período em que esta pesquisa estava sendo elaborada, o documento oficial do município que norteava os trabalhos docentes era o Plano de Curso, que foi substituído posteriormente – a partir de janeiro de 2020 – pelo Currículo Santista.

Ao final desta dissertação, é apresentado um produto final que propõe uma formação para os professores do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santos, composto por dez encontros, sugerindo uma reflexão acerca da realidade vivenciada em sala de aula pelos professores e elementos relevantes às práticas docentes, como planejamento, interdisciplinaridade, o lúdico, entre outros, visando fornecer aporte para a elaboração de planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, formado por uma sequência didática com atividades lúdicas e jogos baseados nos conteúdos propostos pelo Currículo Santista para o 4º ano do Ensino Fundamental.

1 AS PRÁTICAS DOCENTES

Historicamente, a escola passa por processos e mudanças, sempre em busca de uma transformação capaz de trazer melhorias ao ensino, como também de tentar diminuir as diferenças sociais. Torna-se relevante apresentar um breve histórico das teorias educacionais presentes na História da Educação brasileira dos últimos 50 anos, a forma como os currículos são pensados e aplicados, bem como a relevância de uma prática reflexiva por parte do professor, buscando aprimorar-se por meio de ações que tragam sentido à educação, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. Serão observadas as influências que modificam as práticas dos professores ao longo dos anos e a acerca de aulas criativas, diferenciadas e um olhar atento sobre o aluno, no intuito de atender suas necessidades educacionais.

1.1 As Teorias Educacionais e o Currículo em Relação às Práticas Docentes

As teorias da educação visam a formação integral do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades, de acordo com Gadotti (2003). Ele afirma que elas têm por missão fundamental subsidiar a prática a partir de valores tais como lucidez, responsabilidade, companheirismo, engajamento e demais virtudes que encorajam, nutram e suscitem nos meios educacionais essas práticas e valores. Para o autor, a ligação entre teoria e prática é essencial na educação, e por meio dela, torna-se vivo o pensamento.

E, caminhando juntas, teoria e prática se complementam, sendo interdependentes. Freire (2011) afirma que “[...] desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria” (p. 158).

Saviani (2012) problematiza a realidade da marginalidade em relação ao fenômeno da escolarização. O autor destaca que, sobre esta questão, diferentes teorias educacionais surgiram e foram classificadas por ele em dois grupos: o das teorias não críticas (que entendem a educação como um instrumento de equalização social, modificando a sociedade por meio da educação, organizado em sistemas de ensino Tradicional, Escola Nova e Tecnicista, que pretendem resolver o problema da marginalidade por meio da escola de forma ingênua) e

as teorias crítico-reprodutivistas (que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, ou seja, a educação como um fator de marginalização, sem propostas pedagógicas definidas, de caráter apenas explicativo).

Uma questão a ser considerada é que os autores estudados apresentam diferentes pontos acerca das teorias educacionais. Saviani (2012) defende a importância de uma educação conteudista, já Freire (1979/ 2007; 1987) e Gadotti (2003) defendem o sistema de ensino da Escola Nova.

A seguir, será exposto o que os autores afirmam acerca das teorias educacionais Tradicional, Nova e Tecnicista, que pertencem ao grupo das teorias não críticas.

1.1.1 Ensino Tradicional

As propostas pedagógicas do ensino tradicional foram constituídas em meados do século XIX e até os dias atuais embasam as práticas docentes. Muitos professores trabalham de forma tradicional até os dias de hoje, no sentido de atuarem como detentores do conhecimento e o transmitirem de forma expositiva, com aplicação de exercícios na lousa para serem copiados e lição de casa.

Pérez Gómez (1998) aponta que a perspectiva tradicional é estruturada numa prática não-reflexiva, intuitiva e rotineira, que acontece dentro da sala de aula, isolada de outros colegas de profissão. Segundo o autor, esta perspectiva na formação do professor evidencia o fato de que o ensino é um processo de transmissão de conhecimento e da cultura pública acumulada. O professor é considerado um especialista nas diferentes disciplinas e sua formação está diretamente ligada ao domínio dessas disciplinas, cujo conteúdo ele tem a incumbência de transmitir. O autor sugere que o professor desenvolva um conhecimento reflexivo sobre o exercício de sua função, a fim de “[...] evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática” (p. 365).

Gadotti (2003) afirma que Piaget criticou a Escola Tradicional pois esta “[...] ensina a copiar e não a pensar. [...] O objetivo da educação não deveria ser repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si próprio a conquista

do verdadeiro.” (p. 146) O autor declara que segundo Piaget, os sistemas educacionais tem por objetivo mais o fato de acomodar os alunos aos conhecimentos tradicionais do que formar inteligências inventivas e críticas.

Para Freire (1979/2007), na pedagogia tradicional o professor ensina de forma ‘bancária’, que significa o aluno receber os conhecimentos de forma passiva. O autor defende que a escola não deve valorizar a consciência ingênua – que é aquela que encara os desafios de forma simples, não se aprofunda na causalidade dos fatos e gera conclusões superficiais – mas sim, valorizar a consciência crítica – que é a pessoa que anseia por profundidade na análise dos problemas, testa as descobertas, é indagadora, investiga e dialoga. Freire (1987) afirma que na educação tradicional, o professor é fundamentalmente um narrador, que tem a tarefa de preencher seus alunos com o conteúdo de sua narração, ‘enchendo-os’ com seus conhecimentos e conduzindo-os à “[...] memorização mecânica do conteúdo narrado [...]” (p. 33), quanto mais docilmente o aluno se permite ser ‘cheio’ (consciência ingênua), melhor o aluno é.

De acordo com Rezende e Lenardão (2013), a pedagogia tradicional é baseada na metodologia educacional proposta por Herbart (1776-1841), e consiste em aulas expositivas e centradas no professor, que é o detentor do conhecimento científico. A marginalidade é identificada como ignorância. É uma teoria educacional conteudista.

Esta matriz teórica de Herbart que embasou o método tradicional consiste em cinco passos: a preparação, a apresentação dos conteúdos, a assimilação-comparação, a generalização e a aplicação, segundo afirma Saviani (2012).

O autor afirma que uma das críticas ao método Tradicional de ensino foi como ele se cristalizou na prática pedagógica e tornou-se mecânico, repetitivo e desvinculado de suas razões e finalidades, aplicado à uma rotina burocrática escolar e, desta forma, não obteve êxito.

Contudo, uma das características da teoria tradicional é trabalhar os conteúdos curriculares e ele defende que a escola deve ser conteudista, sendo os conteúdos fundamentais e “[...] sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]” (SAVIANI, 2012, p. 55). O autor afirma que é fundamental que se entenda isso, para que na escola se priorizem os conteúdos,

pois o domínio da cultura é indispensável para a participação política da sociedade, e sem conhecimento, ficam desarmados contra dominações. Para ele, a grande força do ensino Tradicional está no domínio do conhecimento, pois ainda que se pesquise o desconhecido, é necessário um embasamento sobre o conhecimento já existente, uma vez que um pesquisador ou cientista só o é se domina os conhecimentos existentes na área que se propõe a investigar.

1.1.2 Escola Nova

A Escola Nova teve sua origem no Brasil a partir do final do século XIX e surgiu em meio às críticas à pedagogia tradicional.

Gadotti (2003) afirma que “[...] a Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa.” (p. 142). O autor declara que a Escola Nova tinha a finalidade de ser integral (intelectual, moral e física), ativa, prática (trabalhos manuais obrigatórios, de forma individualizada) e autônoma. O aluno era o centro nesta teoria educacional, para isso, o autor afirma que os métodos precisavam ser ativos e criativos e, desta forma, os métodos de ensino na Escola Nova foram seu maior avanço. Métodos de projetos (atividade prática, manual) e métodos dos centros de interesse (educar a partir das necessidades infantis), de acordo com o autor, são alguns deles.

De acordo com Saviani (2012), esta teoria educacional tem como proposta “[...] métodos sofisticados, escolas bem equipadas, menor número de alunos por classe, educação centrada na iniciativa dos alunos” (p. 68). Segundo o autor, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa, sendo ele o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, uma atividade que delimita um problema, provoca um levantamento de dados, onde são formuladas hipóteses que explicam o problema em questão e levam alunos e professores à experimentações que confirmem ou rejeitem essas hipóteses. Porém, o autor defende que o ensino não é um projeto de pesquisa e querer torná-lo nisto, é artificializá-lo.

Um dos pontos relevantes a se considerar é o fato deste método de ensino contar com sofisticação e equipamentos que não integram a realidade de escolas públicas, tornando-se inacessível às camadas populares. Saviani (2012)

afirma que a Escola Nova não era democrática, uma vez que quem se beneficiava dela eram as classes mais altas, pois às classes mais baixas era oferecido o ensino tradicional, ficando a vivência do escolanovismo restrita apenas à pequenos grupos. Nos dias atuais, a Escola Nova ainda não é vivenciada nas escolas públicas, tendo influência sobre a metodologia de ensino de algumas escolas particulares. Porém, para grande parte do sistema de ensino público, as práticas continuam voltadas ao ensino tradicional, confirmando o que Saviani (2012) afirmou, que a Escola Nova “[...] tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (p. 53).

1.1.3 Educação Tecnista

A teoria tecnicista surgiu no final da segunda metade do século XX, em meio a preocupação com os métodos pedagógicos presentes na Escola Nova, em busca de uma eficiência instrumental. Seus princípios baseiam-se na racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo objetivo e operacional, padronizando o sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulado – o apostilamento.

Neste método, o processo é que define o que professores e alunos devem fazer e de que forma. Segundo Pérez Gómez (1998), a qualidade do ensino dentro da perspectiva técnica é evidenciada na qualidade e eficácia dos produtos. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação, ele deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, necessitando apenas dominar as rotinas de intervenção técnica destinadas a ele. O autor afirma que a atividade do profissional no ensino tecnicista é meramente instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Pérez Gómez (1998) aponta alguns limites da teoria tecnicista, pois esta perspectiva apresenta como problema uma dificuldade de determinar quais diferentes aproximações teóricas poderiam ser a base científica para assegurar o ensino, uma vez que na educação os acontecimentos não são previsíveis,

porque os processos de ensino e aprendizagem são processos de interação mental, caracterizado pela singularidade subjetiva. Outra limitação da perspectiva técnica constatada pelo autor, é que, dentro dela, o componente artístico que caracteriza toda atividade prática é abandonado.

De acordo com Saviani (2012), no ensino tecnicista a questão central é 'aprender a fazer' e sua forma de proceder segue rigorosas instruções no cumprimento de tarefas específicas, transpondo para a escola uma forma de trabalho similar à industrial. Segundo o autor, quando esta teoria de ensino começou a ser vivenciada, se deparou com as práticas tradicionais predominantes nas escolas, mas também com a influência da Escola Nova, que atraía a atenção dos professores. O autor afirma que, com isso, a pedagogia tecnicista distanciou-se da especificidade da educação e contribuiu com o caos na área educacional, “[...] gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico [...]” (p. 14).

O autor afirma que este fato agravou ainda mais o problema da marginalidade, pois o conteúdo do ensino tornou-se cada vez menos denso e os índices de evasão e repetência aumentaram.

Com isso, torna-se relevante refletir se a solução da marginalidade está apenas em encontrar as teorias educacionais adequadas para isto.

1.1.4 As teorias educacionais são a solução para o problema da marginalidade?

De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a), as teorias educacionais que se firmam nas escolas brasileiras (sejam elas públicas ou privadas), “[...] não aparecem em forma pura na maioria dos casos, mas contêm características particulares, onde muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (p. 30). Contudo, independente da teoria educacional seguida pelas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais balizam o ensino por meio de potencialidades, habilidades e competências a serem exploradas. Eles afirmam que é necessário que sejam explorados metodologias no processo educativo, capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e de comprovação de hipóteses para que ocorra a

construção do conhecimento, que os alunos sejam capazes de argumentar sobre os resultados desse processo, e que desenvolvam senso crítico que os possibilite ampliar a criatividade e todo raciocínio lógico. Complementam que é necessário que o professor desenvolva uma dinâmica de ensino que favoreça os trabalhos individuais e em grupo, estimulando a autonomia, o sentimento de segurança em relação às próprias habilidades e capacidades “[...] interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados” (BRASIL, 1997a, p. 28).

Gadotti (2003) defende a relevância das teorias educacionais e declara que o pensamento embasado pela teoria, em confronto com a prática educacional, é reapropriado e transformado de forma coletiva.

Rezende e Lenardão (2013) afirmam que as teorias pedagógicas que fundamentam as práticas educacionais vêm sendo pouco estudadas e pouco aplicadas nas escolas. Para os autores, o resultado disso não é bom, pois o conhecimento superficial do processo metodológico adotado favorece um ecletismo de tendências na prática pedagógica que geram como consequência maiores dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, Saviani (2012), não defende que as esperanças da melhoria do ensino estejam nas teorias educacionais e declara que nenhuma delas solucionou a questão da educação no Brasil. Isto confirma que as teorias educacionais não devem ser o foco da educação e que não são a solução para o problema da marginalidade, mas sim a valorização da transmissão dos conhecimentos por meio dos conteúdos, como defende o autor. Para ele, é necessário que haja uma igualdade de acesso ao saber, com a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis para, então, haver uma igualdade real de oportunidades. Ele considera como tarefa primordial do ensino a difusão de conteúdos vivos e atualizados.

Para que estes conteúdos sejam relevantes, faz-se necessário que isso seja levado em consideração na elaboração do currículo que constitui as matrizes de ensino.

1.1.5 Currículo

Além do que sugerem os PCNs, os professores têm conteúdos a serem – teoricamente – passados, como um caminho a ser percorrido. São previamente definidos por Ministérios e Secretarias de Educação. É dito “teoricamente”, pois o currículo elaborado nem sempre é ensinado fidedignamente na prática. São as diferenças do currículo manifesto, oculto e real.

Sobre isso, Sacristán (1998) considera uma ingenuidade acreditar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores dizem que querem transmitir, pois uma coisa é o que dizem aos professores o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos aprendem. Estas três perspectivas trazem algo, mas algumas delas espelham imagens mais fictícias do que outras. O autor afirma que o currículo manifesto é formado pelo resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – mas a experiência de aprendizagem do aluno nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Por sua vez, ao lado do currículo que se diz estar sendo desenvolvido, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subliminarmente, que se denomina currículo oculto. Ele defende que na experiência prática que os alunos têm se misturam ou interagem ambos e é nessa experiência que está o currículo real.

Os parâmetros educacionais estabelecidos pelo Ministério e Secretarias de Educação direcionam o ensino, porém, não trazem uma obrigatoriedade a respeito das teorias educacionais a serem escolhidas nem a maneira como os conteúdos serão ensinados. O professor tem autonomia² de escolher a forma de trabalhar. O artigo 25 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) declara que os professores deverão levar em conta a diversidade e as necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de variadas metodologias e estratégias que consideram responder melhor às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Portanto, diante de parâmetros educacionais e conteúdos previamente determinados, o professor seleciona a teoria educacional que o agrada para que

² Autonomia conforme definição anteriormente citada na pág. 17

a aprendizagem ocorra. Entretanto, o relevante não é o que teoricamente se diz que será ensinado, mas o que de fato os alunos têm aprendido:

O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizem que os alunos aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos. (SACRISTÁN, 1998, p. 133)

De acordo com Sacristán (1998), por meio do currículo é possível apreciar contradições, a separação entre intenções e prática. Ele levanta a questão de que país se arriscaria a por em seu currículo oficial o que realmente é feito nas escolas, pois desta forma assumiria o risco de afirmar que a cultura e os conhecimentos que dizem ensinar se reduzem ao conhecimento memorizado de conceitos sem relação, além de serem trabalhados com atividades rotineiras, que – segundo ele – para serem aprendidos devem ser submetidos a avaliações constantes, afirmando que do contrário os alunos não estudariam. O autor explica que as declarações e as propostas que compõem o discurso curricular têm muito pouca correspondência com as análises da realidade e, em muitos casos, são meros rituais e artifícios simbólicos que costumam ser comuns em momentos de mudanças legislativas, introdução a novos modismos pedagógicos, entre outros “[...] na pior das hipóteses são cortinas de fumaça que ocultam, confundindo o que deveria acontecer com o que realmente acontece” (p. 136). Ou seja, a realidade educativa nem sempre é compatível com as intenções educacionais:

Parece-me, essencialmente, que o estudo do currículo interessa-se pela relação entre essas duas concepções: como intenção e como realidade. Acredito que nossas realidades educativas raramente se ajustam às nossas intenções educativas. (STENHOUSE, 1984, *apud* SACRISTÁN, 1998, p. 137)

Neste embate entre o que se pretende e o que de fato é ensinado, surge como resultado uma educação inconsistente e longe de ser a ideal. Para Sacristán (1998), os conhecimentos escolares são caricaturas do real conhecimento, e alguns dos fatores que ele afirma colaborarem com isto são as escolhas de recortes de disciplinas isolados de pontos gerais de compreensão, o professor querer lecionar muitas coisas ao mesmo tempo e a falta de conexão entre os temas estudados.

Dentre currículos manifestos, ocultos e reais, o que se ressalta é a relevância de o professor atentar-se para o que de fato os alunos têm aprendido. De acordo com o autor, quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. E, para que isto aconteça, o meio através do qual se comunica um conteúdo é relevante no processo de comunicação, em seus resultados e em sua eficácia. Estes meios podem ser a atividade de ensinar, os recursos didáticos, entre outros, mas seu objetivo é alcançado devido ao conteúdo que comunicam. O autor afirma que é preciso ver o ensino como uma prática na qual os componentes do currículo são transformados ao ponto que o seu significado real torne-se concreto para o aluno.

Um questão relevante abordada por Saviani (2012) é o que ele chama de Terminalidade Ideal e Terminalidade Real, que é o 'aligeiramento do ensino', chegando ao ponto de ser apenas formal, uma vez que – em alguns lugares – o conteúdo que deveria ser dado em 8 anos é organizado em seis, quatro, ou dois e assim por diante. Segundo afirma o autor, “[...] dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (p. 54).

Ainda de acordo com o autor, há uma pressão para que haja uma igualdade formal da sociedade, partindo do pressuposto de que todos são iguais perante a lei, porém, há uma grande diferença do que é ensinado às camadas mais ricas e o que é ensinado às camadas mais pobres, o que se denomina igualdade real. Para o autor, “[...] a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SAVIANI, 2012, p. 64). O autor defende que uma profunda reforma ocorreria na escola se fosse mantida a preocupação constante com o conteúdo e fossem desenvolvidos procedimentos que garantissem sua assimilação de fato.

As bases estabelecidas pelo Ministério da Educação direcionam as ações a serem desenvolvidas em sala de aula para garantir que os alunos apropriem-se do conhecimento. Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), devem caracterizar o currículo em ação: a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificando-os e conectando-os para torná-los

significativos, baseando-se na realidade local e temporal nos quais as aprendizagens estão situadas; a decisão sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e o fortalecimento da competência Pedagógica das equipes escolares para adotarem estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas relacionadas à gestão do ensino e da aprendizagem; a seleção e aplicação das metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e, se necessário, a conteúdos complementares, para trabalhar as necessidades dos diferentes grupos de alunos, suas famílias, cultura de origem, comunidades, grupos de socialização entre outros; a concepção e prática de situações e procedimentos que motivem e engajem os alunos nas aprendizagens; a seleção, produção, aplicação e avaliação de recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

As BNCC norteiam o trabalho a ser feito pelos professores, ou seja, propostas teóricas de como a educação deve se desenvolver existem. Entretanto, com a autonomia³ que os professores têm de conduzir suas aulas, a forma como ensinam os conteúdos é que representam de fato o que o aluno aprende. Por esta razão, o professor tem um papel fundamental no processo educacional.

1.2 O Papel do Professor e sua *Práxis*

Para Sacristán (1998), o sistema educativo exige um discurso comum, fundamental como conteúdo de formação dos docentes, para que haja um consenso profissional mínimo, dando significado à ação de cada professor em particular. Entretanto, seja qual for a teoria educacional e o currículo real utilizado pelo professor, uma afirmação se torna verdadeira: inovações nas práticas docentes são possíveis, se os professores não se deixarem enrijecer pelos hábitos e se preocuparem com que os alunos têm aprendido:

[...] não adianta analisar os fatos tal como parece que se apresentam, porque o sistema educativo é formado fundamentalmente por uma série de hábitos de comportamento e de práticas que, ao tê-los vivido e experimentado, nos parecem dados da própria realidade e, talvez por isso, não observamos em que são opções possíveis.” (p. 142)

³ Autonomia conforme definição anteriormente citada na pág. 17

De acordo com Stenhouse (1984 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998), só haverá desenvolvimento curricular se houver desenvolvimento profissional do docente “[...] como um processo de investigação, no qual os professores sistematicamente refletem sobre sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade da própria intervenção” (p. 376).

É relevante que o professor saiba o seu papel e que reflita sobre ele, levando em consideração se sua prática condiz com a teoria.

Popkewitz (1986, *apud* SANTA CLARA, 2013) afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de modificá-la, implicam na compreensão estabelecida entre níveis e contextos diferentes, destacando alguns aspectos: o contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da sala de aula (simplesmente o que chamamos de ‘prática’); o contexto profissional dos professores que elaboraram um modelo de comportamento profissional (ex.: conhecimento, ideologias, rotinas, entre outros) que produzem um conhecimento técnico que respalda suas práticas e, finalmente, um contexto sociocultural que estabelece valores e conteúdos que são considerados importantes.

Quando o professor exerce a prática pedagógica, deposita nela o que pretende fazer e qual o ponto de chegada que deseja por meio de sua ação, ele aponta os objetivos, as finalidades, levando o aluno à construção de seu conhecimento e interferindo de maneira efetiva no processo de aprendizagem, segundo considera Santa Clara (2013).

Um ponto relevante para a prática pedagógica é a formação do professor que não deve estar pautada em moldes que reproduzem uma educação não reflexiva, que não tem seu enfoque na intencionalidade educacional e não valoriza o conhecimento adquirido por meio da socialização. Para Arroyo (2000), os professores são formados em locais que não valorizam a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio e de trocas humanas, apenas os prepara para serem ‘aulistas’. O autor afirma que este tipo de aprendizado cria lacunas irreparáveis, uma vez que os professores formados reproduzirão este pensamento com seus alunos.

A escola deve proporcionar oportunidades para que as trocas de experiências, socialização e oportunidades para uma aprendizagem efetiva aconteçam, e – no que diz respeito à sala de aula – o professor é responsável

por estes estímulos. Para Ollerton (2006), o importante é o tipo de cultura que o professor deseja criar, pois sua atitude para estimular uma cultura em sala de aula que promova uma aprendizagem efetiva, embasando a forma como os alunos reagem ao ensino, é um aspecto crucial do aprimoramento do professor.

Contudo, para que o professor enxergue a necessidade desta cultura, ele precisa avaliar-se e analisar a forma como trabalha. Segundo Freire (1979 / 2007), “[...] é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da *práxis*” (p. 17). De acordo com o autor, *práxis* é a ação e reflexão sobre a realidade.

Dewey (1953 *apud* SOUZA; MARTINELLI, 2009) afirma que a reflexão se diferencia do ato de pensar não coordenado, que consiste em sugestões que surgem ao acaso, sem esforço para definir hipóteses. Nas práticas docentes, o pensamento não coordenado pode levar o professor a viver dentro de uma rotina repetitiva e sem relevância educacional.

Portanto, cabe ao professor refletir sobre sua prática e sobre suas crenças, analisando todo seu processo educativo, sem alienar-se e sem acomodar-se, esperando que os resultados positivos surjam por meio de ações externas, ou ainda, ausentar-se de seu papel culpando fatores alheios. Um professor que reflete sobre sua própria prática torna relevante a aprendizagem de seus alunos.

2 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO BASEADOS EM ESTUDOS PIAGETIANOS

2.1 Intencionalidade Pedagógica

A Intencionalidade Pedagógica pode ser entendida como o 'macro' do processo de ensino, uma vez que ela engloba a intenção antes do planejamento (o que se quer ensinar), o planejamento da aula em si (o caminho a ser seguido, de que maneira e o que será necessário para ensinar), assim como a sua execução pedagógica (ação de ensinar).

O dicionário Michaelis⁴ define intencionalidade como característica do que é intencional; intenção; propósito.

De acordo com Negri (2016), a Intencionalidade Pedagógica é toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor dentro de um cenário pedagógico visando um contexto para conduzir o aluno a aprendizagem. Ele afirma que a Intencionalidade Pedagógica é cada intenção direcionada que vai além da mera transmissão do conteúdo pelo conteúdo. Ela engloba a atitude e a postura do professor, assim como o domínio de determinadas habilidades de ensino que são capazes de conduzir o aluno a aprender.

Para Stedile (2009), toda prática pedagógica está baseada em um relacionamento intencional do professor com os alunos e dos alunos com o conhecimento, de forma que as atividades de ensino-aprendizagem resultem da interação dos sujeitos entre si e com o objeto do conhecimento.

O discurso escolar é fundamentado em um tipo de racionalidade intencional, à medida que o seu campo estratégico de poder-saber articula-se por meio de intervenções calculadas e projeções que não dispensam certa previsibilidade, segundo enfatiza Uberti (2013). De acordo com a autora, a educação tem a sua previsibilidade como condição de existência, pois as ações educativas necessitam fundamentar-se no fato de se esperar algo.

Para Libâneo (2005), o fator pedagógico da ação educativa se expressa na intencionalidade e no direcionamento desta ação. Esse posicionamento é necessário porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das

⁴ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/intencionalidade/> Acesso em: 16 maio 2019.

relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade, mas sim, de forma intencional.

Aprender e ensinar são ações intencionais que têm uma metodologia, ou seja, uma forma própria de encaminhar para o alcance dos objetivos que se pretende, segundo Parolin (2011). Porém, as autoras declaram que nem sempre a boa intenção, o que se faz ou a forma como as ações são desenvolvidas realizam os objetivos educacionais necessários ou idealizados, pois cada pessoa tem uma forma peculiar de aprender e de ensinar e precisa aprender sobre a forma peculiar de aprender e ensinar.

É necessário ter um norte a ser seguido, trilhar o caminho da educação sabendo onde se quer chegar. Larchert (2012) afirma que, na educação escolar, a política da educação é o 'mapa', a organização escolar e a formação do professor definem os espaços da educação e do ensino, e o compromisso, as competências, as habilidades e a autonomia são a 'bússola' que orientam a educação.

A intencionalidade deve estar presente em cada ação pedagógica, e é colocada em prática por meio do planejamento, conduzindo o aluno à aquisição de novos conhecimentos.

2.2 Planejamento

Segundo o dicionário Michaelis⁵, planejamento significa ato de planejar; organização de uma tarefa com a utilização de métodos apropriados; determinações de ações para atingir as metas estipuladas por uma empresa, órgão do governo, entre outros; planificação.

Gandin (2001, p. 83), afirma que:

[...] é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, [...] a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade a propor ações e atitudes para transformá-la.

⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/planejamento/> Acesso em: 16 maio 2019.

Ele afirma que a primeira coisa que vem à mente em relação à finalidade do planejamento é a eficiência, que é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza. O planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência. Por meio da elaboração de planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que o que se faz seja bem feito, dentro dos limites previstos para aquela execução. Segundo ele, o planejamento também visa a eficácia, devendo alcançar não apenas que se faça bem as coisas que devem ser feitas (eficiência), mas também que se faça as coisas que realmente são importantes a se fazer (eficácia), que – por sua vez – é atingida quando, entre as ações possíveis, se escolhem aquelas que levam à consecução de um fim previamente estabelecido e condizente com o que se crê.

Muitas causas externas contribuem para que o planejamento não seja levado à sério, segundo o autor. Para ele, todas essas causas talvez apontem para uma mesma direção: o planejamento existe para que haja transformação, porém há o fato de algumas pessoas não desejarem uma mudança.

Hoffmann (2014) afirma que a organização e planejamento das atividades diárias na sala de aula proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e suas metodologias, sendo possível a ele analisar os resultados de suas atividades.

Segundo Sacristán (1998) planejar é fundamental, pois por meio dele é que se elabora o próprio currículo. Para o autor, o plano de aula indica a elaboração de um apontamento, rascunho, esboço ou esquema (que representa uma ideia, uma ação ou sucessão de ações), ou seja, um projeto que serve para guiar e ordenar a atividade. Segundo ele, o plano de aula pode ser comparado a uma planta de um edifício que antecede uma construção, contendo suas formas, proporções, elementos e localização num terreno, sendo que esse trabalho anuncia como será o quadro final. Desta forma, o plano de aula predefine a prática do professor, servindo de guia para sua realização.

De acordo com Larchert (2012), na realidade escolar há diferentes níveis de planejamento. Em um nível macro, há o planejamento no Sistema de Educação, que estabelece o planejamento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal, que elabora, incorpora e reflete as políticas educacionais; o planejamento global da escola, que corresponde às ações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico da escola. Em níveis mais

específicos nas unidades escolares, há o planejamento curricular (que é a organização da dinâmica escolar, sistematizando ações escolares desde o espaço físico às avaliações de aprendizagem), passando pelo planejamento de ensino (que organiza as ações dos professores durante o processo de ensino, integrando professores, alunos e equipe escolar na elaboração das propostas de ensino), até o planejamento de aula (que é preparado pelos professores e organiza suas ações ligadas às aulas, tendo como finalidade o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, devendo ser coerentemente articulado com o planejamento curricular, escolar e de ensino).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) declaram que para que haja a concretização curricular é necessário que seja realizada uma programação das atividades de ensino aprendizagem por parte do professor. Esta programação consiste em um planejamento de aulas, distribuindo os conteúdos segundo um cronograma referencial, definindo as orientações didáticas que são prioritárias, selecionando o material a ser utilizado, planejando projetos e a sua execução. Os PCNs afirmam que este planejamento é de responsabilidade dos professores, porém, é fundamental que a equipe da escola seja corresponsável por essa ação.

Para Alencar *et al* (2018), o preparo antecipado da aula é essencial para a exposição correta da didática, proporcionando ao professor o domínio integral do conteúdo e favorecendo o incentivo e a motivação. De acordo com as autoras, o planejamento deve contar com definição clara dos objetivos, a seleção adequada de conteúdos, a organização sequencial do assunto, apresentação inteligente de exemplos, desenvolvimento de raciocínios e uso correto dos recursos didáticos. Além disso, a interligação do assunto com os demais deve ser naturalmente enfocada, chegando à conclusão pertinente aos objetivos propostos.

A ausência de planejamento nas escolas resulta em ações fragmentadas, práticas pedagógicas não adequadas e falta de compromisso dos professores. Fusari (2008) declara que a ausência de uma rotina de planejamento educacional nas escolas (atrelada à outras dificuldades enfrentadas pelos professores) tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. O autor enfatiza que o que deveria ser uma prática eventual acaba virando uma

'regra' e prejudica a aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, o próprio trabalho escolar como um todo.

O planejamento deve ser guiado pela intencionalidade pedagógica e ser elaborado de acordo com a realidade, perfil e faixa etária de cada sala. Um ação pedagógica realizada fora destes padrões pode causar desinteresse e desmotivação nos alunos. Amorim (2016), afirma que o interesse, a curiosidade, as necessidades e desejos dos alunos são modificados conforme sua faixa etária e realidade. Diante dessa situação, o professor tem o papel de estudar o perfil de cada aluno e propor diferentes intervenções, considerando a faixa etária dos sujeitos.

Neste mesma direção, Gadotti (2003) afirma que, segundo os estudos piagetianos, “[...] para obter bons resultados, o professor devia respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento da criança” (p. 146). Considerando esta afirmativa, é necessário que o professor conheça as particularidades de cada estágio do desenvolvimento da criança, a fim de planejar aulas intencionalmente voltadas a fase específica que se encontram seus alunos. Um dos autores que trouxe grandes contribuições para a educação com seus estudos acerca das fases de desenvolvimento foi Jean Piaget.

Na sequência, será abordado seu estudo dos estágios de desenvolvimento e as particularidades da fase operatório-concreta – público-alvo desta pesquisa (alunos de 4º ano) e o que outros pesquisadores declaram a respeito.

Inspirados nos estudos de Piaget (1964; 1970; 1973a; 1932/1994), autores como Viotto Filho *et al* (2009), Camargo e Becker (2012) e Bartelmebs (2014) embasaram suas pesquisas nos estágios de desenvolvimento e fornecem de forma prática uma base para que o professor possa se aprofundar nestes estudos e planejar suas aulas com intencionalidade pedagógica dentro do estágio de desenvolvimento adequado à faixa etária de seus alunos.

2.3 Os Estágios De Desenvolvimento e o Conhecimento Prévio da Criança Nos Estudos de Piaget

Os estágios de desenvolvimento abordam características do desenvolvimento humano atribuídos a cada fase, com idades aproximadas e que

servem como base de outros estudos. Este subitem será embasado pelas afirmações de Jean Piaget acerca dos estágios de desenvolvimento. Seus estudos não eram voltados à área educacional, porém, tomando conhecimento das peculiaridades pertencentes à cada fase de desenvolvimento, o professor tem a possibilidade de planejar suas aulas de maneira que contribua para a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Outra abordagem relevante para o planejamento é o fato do professor buscar o conhecimento prévio de seus alunos para, a partir dele, iniciar novo ensino, assegurando que possuam estruturas necessárias para apropriar-se de um novo conhecimento.

A partir de pesquisas experimentais, com inúmeras observações e testes cognitivos, Piaget implementou o método clínico de intervenção. Nele, propunha tarefas e desafios para as crianças estudando o processo de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Bartelmebs (2014), a obra de Piaget tornou-se popular no Brasil especialmente a partir da década de 1960, por meio de discussões sobre a necessidade de renovar as práticas metodológicas nas escolas. A autora aponta que de certa forma, a teoria de Piaget chegou até as escolas fragmentada, incompleta e sem o devido aprofundamento teórico necessário para a compreensão de toda sua obra que, além disso, sofreu transformações ao longo dos anos. Segundo a autora, mesmo Piaget e seus colaboradores de Genebra tendo dedicado grande parte de seus estudos ao desenvolvimento da inteligência na criança, não significa que tenham pensado em uma aplicação pedagógica direta de sua teoria. Entretanto, alguns pesquisadores, como Constance Kamii (em 2008), pesquisaram a aplicação teórica em aprendizagens de conteúdos específicos, como no caso da aquisição da língua escrita e alfabetização matemática.

A obra de Piaget é dividida em quatro períodos, segundo afirma Camargo e Becker (2012). O primeiro compreende os anos 1920 e começo dos anos 1930, e apresenta uma preocupação do autor em explicar o pensamento infantil, buscando conhecer a lógica da criança, diferenciando-a da do adulto. No segundo período (meados dos anos 1930 a 1945), seus estudos mostram que o pensamento precede a linguagem, investigando a ação dos bebês, Piaget (1970) explica como acontece o processo de representação no pensamento destes. O terceiro período, que se estabelece entre o fim dos anos 1930 até o fim dos anos

1950, Piaget e Inhelder (1955/1976) abordam a construção das estruturas operatórias formais. No quarto período (anos 1970), seus estudos abordam que o conceito de cooperação está relacionado à explicação da abstração reflexionante, ou seja, a coordenação consiste em extrair os conteúdos por meio da reflexão. Esta só é possível pois os conteúdos abstraídos são integrados e conservados.

Piaget desenvolveu muitas teorias e publicou artigos e livros em sua língua materna. Suas publicações em Português chegam a aproximadamente 60 obras, dentre as quais estão: A Linguagem e o Pensamento na Criança; O Juízo e o Raciocínio na Criança; A representação do mundo na criança; A Psicologia da Inteligência; O juízo moral na criança; O desenvolvimento das quantidades físicas; A gênese do número; A noção de tempo na criança; A geometria espontânea na criança; A representação do mundo na criança; A gênese das estruturas lógicas elementares; Memória e Inteligência; Da lógica da criança à lógica do adolescente e A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação; entre outras.⁶

Piaget (1923/1993), após observações e experimentos com crianças, buscou esclarecer o desenvolvimento da lógica infantil, elaborando leis do desenvolvimento da inteligência, identificando uma hierarquia lógica, que é composta de três leis irrevogáveis e consecutivas no processo de desenvolvimento cognitivo. A primeira é a lei da conservação da matéria, que acontece por volta de 5 e 7 anos de idade, configurando-se quando uma criança consegue identificar que uma 'bolinha de massa' pode transformar-se em uma 'cobrinha de massa', mas a matéria continua a mesma, mesmo mudando de forma. Esta conservação ocorre quando a criança reconhece que tanto a 'bolinha' quanto a 'cobrinha' têm apenas formas diferentes, mas são oriundas da mesma matéria (massa). A segunda lei é a da conservação do peso, que ocorre por volta de 7 e 9 anos de idade. Esta lei se caracteriza quando a criança consegue identificar que uma 'bolinha' e uma 'cobrinha' de massa têm o mesmo peso, apesar de terem diferentes formas. A terceira lei é a da conservação de volume, e ocorre por volta de 9 e 11 anos de idade. Esta lei se configura quando

⁶ Fonte: Blog da Psicologia da Educação. Disponível em <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/publicacoes-de-piaget-no-brasil/> Acesso em 29 maio 2019.

uma criança consegue identificar que a 'bolinha' e a 'cobrinha' de massa têm o mesmo volume, compreendendo que as diferentes formas podem assumir uma mesma matéria.

Outro foco de estudo de Piaget (1978) foi o de que todo ser humano apresenta dois aspectos de desenvolvimento cognitivo: o psicológico (também chamado de espontâneo) e o psicossocial. O aspecto psicológico (espontâneo) apoia-se nas características orgânicas do sujeito, configurando-se por tudo que a criança é capaz de aprender por si mesma em sua relação com o ambiente, utilizando seus sentidos inatos para estabelecer essa relação com o mundo ao seu redor. O outro aspecto, o psicossocial, está alicerçado nas relações sociais que o sujeito estabelece ao longo de seu desenvolvimento, iniciando-se na família e se estendendo para os outros meios de interação social, como a escola, o grupo de amigos, por exemplo. De acordo com o autor, o aspecto psicossocial é representado por tudo que o sujeito aprende de forma transmitida, a partir de outra pessoa. Segundo Viotto Filho *et al* (2009), “[...] a teoria piagetiana valoriza o aspecto psicológico/espontâneo do desenvolvimento cognitivo e afirma que é preciso esperar o tempo correto (o desenvolvimento) para submeter a criança a determinadas aprendizagens por transmissão (psicossociais)” (p. 33).

Piaget sonda e analisa o funcionamento dos seres vivos, tomando o conceito de adaptação biológica e aplicando-o sobre o desenvolvimento da inteligência em cada pessoa conforme amadurece da infância até a vida adulta. Ele define um conceito onde os princípios básicos são os de que existe completa interdependência entre um organismo vivo e o ambiente que ele vive, o organismo e seu ambiente estão empenhados em um contínuo processo de ação e reação, cada um em relação ao outro e de que haverá um equilíbrio ou relação de equilíbrio entre eles.

Ele elabora algumas categorias a fim de compreender o processo de desenvolvimento humano, tendo a equilibração como uma categoria fundamental. Para o autor, todo organismo vivo precisa viver em equilíbrio com o meio ambiente, para que consiga sobreviver. Este possibilita ao sujeito novas, desafiadoras e conflitantes situações causando-lhe desequilíbrios necessários para o progresso de seu desenvolvimento. Mediante a um conflito, que pode ser uma nova tarefa, um novo objeto a ser conhecido ou uma nova palavra a ser aprendida, o sujeito se desequilibra e, para reequilibrar-se, utiliza alguns

mecanismos fundamentais, próprios do indivíduo. Dentre esses mecanismos estão a assimilação, que se manifesta quando o organismo procura significado para compreender um novo conflito a partir de experiências anteriores, sem se alterar. Um segundo mecanismo é o de acomodação, onde o organismo tenta restabelecer o equilíbrio com o meio através da transformação do próprio organismo. Os processos de acomodação e assimilação coexistem e se alternam ao longo de todo o processo de desenvolvimento, possibilitando ao indivíduo enfrentar e resolver os conflitos encontrados no ambiente para que ele possa se equilibrar e continuar se desenvolvendo.

Quanto a estes processos, é possível afirmar que são duas faces de uma mesma moeda, sendo indissociáveis, pois toda acomodação implica uma assimilação e vice-versa. No início, assimilação e acomodação se confundem e, aos poucos, começam a distinguir-se a ponto de se identificar o que é próprio da assimilação e o que é próprio da acomodação.

Por sua vez, a inteligência é a adaptação gerada por meio do equilíbrio dos processos de assimilação e acomodação determinados pela relação com o meio. Conforme afirma Piaget (1970):

A inteligência é uma adaptação. Para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente. De fato, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais completas e uma busca progressiva do equilíbrio entre estas formas e o meio (p. 16).

O autor declara que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, considerando-se que a acomodação é o resultado das pressões exercidas pelo meio. Ele afirma que esta definição pode ser aplicada também à própria inteligência, sendo ela assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência vivida. Ele declara que tanto o pensamento agrega o novo ao já conhecido, apropriando as coisas ao seu redor às suas próprias noções, como a inteligência sensório-motora estrutura, da mesma forma, as coisas que percebe reconduzindo-as aos seus esquemas. Nestes dois esquemas, a adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, ou seja, uma estrutura que incorpora a realidade exterior às atividades do sujeito. Quando há um equilíbrio, então há uma adaptação. Porém, o autor pontua que a adaptação não ocorre se a nova realidade impõe atitudes mentais ou motoras contrárias aos dados fornecidos pelas realidades anteriores, só havendo adaptação se

houver coerência, ou seja, assimilação (estrutura existente que incorpora a realidade exterior ao sujeito).

Cada experiência vivenciada é introduzida na mente e ajustada a experiências anteriores. A nova experiência é modificada a fim de ajustar-se. Quando algumas experiências não se ajustam, são rejeitadas. Ou seja, para que a experiência seja compreendida pela criança, é preciso que ela seja capaz de ajustar esta experiência a seu modelo mental, pois toda aprendizagem nova precisa ser baseada em aprendizagem velha, como cita o autor.

De acordo com esta teoria, em termos mais gerais, todo conhecimento será apropriado pelo sujeito a partir de conhecimentos prévios. Baseado nisto, é relevante o professor inteirar-se dos conhecimentos anteriores de seus alunos que servirão como base para um novo conteúdo, verificando se apresentam as estruturas necessárias (assimilação) para garantir que as novas informações sejam acomodadas, caso contrário, não haverá adaptação (desenvolvimento da inteligência).

A criança – nos estudos de Piaget – é ativa e tem um desenvolvimento marcado pela constância funcional de continuidade, e se relaciona com seu entorno produzindo hipóteses e tentativas de confirmar ou negá-las.

De acordo com Piaget (1932/1994), sobre seus estudos acerca do juízo moral, existem, na criança, duas morais distintas originárias de processos formadores, que se sucedem, porém, sem constituir estágios propriamente ditos. A inicial refere-se à coação moral do adulto (caracterizada pelo respeito unilateral, que é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever), que resulta na heteronomia e no realismo moral, que, segundo o autor, é “[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (p. 93). Na segunda, a criança adota um comportamento de cooperação que gera reciprocidade, independente de condicionalismos. Há uma reciprocidade nas relações de empatia e respeito mútuo. A cooperação reprime o egocentrismo e resulta numa aplicação efetiva e uma noção interiorizada e compreensiva das regras em geral, resultando esta moral na autonomia. O autor afirma que “[...] a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a

necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (p. 155). Contudo, entre essas duas morais há uma fase intermediária de interiorização e generalização das regras e das ordens. Nesta fase, “[...] a criança não obedece mais somente as ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original” (p. 155). Esta é uma fase de transição, de uma semiautonomia.

Piaget (1973a) formulou uma teoria de desenvolvimento cognitivo, apoiado na lógica formal e considerando as estruturas naturais do organismo e as experiências com objetos (interação com o meio). Esta teoria é dividida em quatro estágios que demonstram o desenvolvimento aproximado de cada fase: Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal.

Sensório-motor: inicia-se com o nascimento e se concretiza nas crianças até aproximadamente os 2 anos de vida. Nesta fase, a criança entende o mundo por meio de sensações e ações, é expressada pela capacidade natural que o ser humano apresenta para enfrentar os conflitos encontrados no ambiente. Os primeiros esquemas são reflexos (natos), com ações espontâneas que surgem automaticamente na presença de certos estímulos, como sucção e preensão. O desenvolvimento desta fase estabelece a base de todos os processos cognitivos do sujeito. Em suma, ao longo deste estágio a criança se desenvolve progressivamente, iniciando-se com reflexos natos, que a partir do contato com o mundo exterior, vai desenvolvendo condutas de adaptação que, aos poucos, são levados pelos processos de acomodação e assimilação a construir sua própria subjetividade.

Pré-operatório: Entre 2 e 7 – 8 anos de idade aproximadamente. Fase de transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. Nela, a criança entende o mundo por meio de linguagens e imagens mentais, apresentando o início da representação mental, sendo capaz de pensar de forma simbólica e abstrata, expressando a representação de uma imagem mental (abstração) por meio da linguagem e da capacidade de representar um objeto por meio de um símbolo. Além da interação social, fatores endógenos prévios são condições necessárias para a transição do período sensório-motor para o pré-operatório:

[...] a passagem das condutas sensório-motoras às ações conceptualizadas não se deve apenas à vida social, mas também ao

progresso da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios em parte endógenos, nem a aquisição da linguagem nem as transmissões e interações sociais seriam possíveis, pois que constituem delas uma das condições necessárias. (PIAGET, 1973a, p. 139)

Piaget (1973a) afirma que nesta fase, a criança torna-se capaz de inferências elementares, como de classificação em configurações de espaço, de correspondências, entre outros. Há o aparecimento precoce dos "por quê?", dando início de explicações causais.

Operatório Concreto: Inicia-se a partir dos 7 - 8 anos de idade aproximadamente, até por volta de 11 - 12 anos. Nesta fase, a criança entende o mundo por meio de pensamento lógico e categorias, atingindo o nível de reversibilidade da matéria. Há uma definição da compreensão da noção lógica de que um objeto pode transformar-se e reverter-se sem perder suas características materiais:

Esta novidade fundamental é devida uma vez mais ao progresso das coordenações, vindo as operações se constituir em sistemas de conjunto ou "estruturas", suscetíveis de se fecharem e por este fato assegurando a necessidade das composições que elas comportam, graças ao jogo das transformações diretas e inversas. (PIAGET, 1973a, p. 145)

Piaget (1973a) aponta que por volta de 9 a 10 anos, atinge-se o equilíbrio geral das operações concretas. O autor afirma que esta fase é o degrau onde as lacunas – que são próprias da natureza das operações concretas – começam a ser mais perceptivas em certos setores, principalmente no da causalidade. Estes novos desequilíbrios preparam o reequilíbrio do conjunto que caracterizará o estágio seguinte e do qual já é perceptível alguns esboços intuitivos. Ele declara que nesta fase, parte-se de um nível inicial de indiferenciação entre sujeito e objeto, e atingem-se progressos complementares e equivalentes em relação à coordenação interna das ações depois das operações do sujeito, e a coordenação externa das ações depois operatórias atribuídas aos objetos. Há a evolução das operações lógico-matemáticas e a da causalidade.

Operatório Formal: Inicia-se entre 11 - 12 anos, aproximadamente, e consolida-se até os 15 – 16 anos de idade. Nesta fase, o adolescente entende o mundo por meio do pensamento hipotético e raciocínio científico, tornando-se capaz de raciocinar, de deduzir e de hipotetizar a partir de proposições verbais. Por meio da lógica do discurso, dos raciocínios dedutivos e propositivos, o jovem

é capaz de refletir a partir do ponto de vista de outra pessoa, consolidando uma lógica hipotética-dedutiva.

Segundo Piaget (1973a), as operações formais assinalam uma etapa em que o conhecimento ultrapassa o real para “[...] inserir-se no possível e para relacionar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto” (p. 154).

A idade cronológica usada para determinar a duração dos estágios é aproximada e pode ser considerada apenas como guia geral, podendo variar de acordo com fatores como cultura, época e sociedade (PIAGET,1970). A transição de um estágio para o seguinte acontece a partir das transformações nos esquemas. Embora cada estágio ofereça fundamento para o seguinte, não significa que os modos anteriores de pensamento desapareçam.

Eles referem-se às diferenças na estrutura do pensamento e não ao aumento de conhecimentos. Isto significa que é possível aumentar o acervo de conhecimentos sem alterar a estrutura de conhecimentos prévios.

Os estudos piagetianos oferecem um meio pelo qual os modos de pensamento de uma criança em situações específicas podem ser medidos. Baseado nisso, o professor pode procurar a presença ou ausência desses modos observando o aluno, conversando com ele ou promovendo experiências como situações de teste para saber em qual estágio de desenvolvimento seus alunos estão e, desta forma, poder proporcionar-lhes a aprendizagem compatível ao estágio que se encontram.

Por meio do conhecimento das fases de desenvolvimento, é possível o professor planejar aulas que proporcionem algum desafio aos alunos, fazendo com que não sejam fáceis demais (por serem pertinentes a estágios anteriores), nem difíceis demais, por serem próprias de estágios futuros.

O público-alvo desta pesquisa são crianças de 4º ano do Ensino Fundamental, e tem idade entre 9 e 10 anos aproximadamente. Por se encontrarem no estágio de desenvolvimento Operatório Concreto, é pertinente um aprofundamento das características pertencentes a esta fase.

2.4 O Estágio Operatório Concreto no Planejamento das Aulas

Neste estágio, a criança descentraliza seu ponto de vista e deixa o egocentrismo, notando-se igual a seus pares. As regras de comportamento passam a ser uma questão de aceitação mútua de forma gradual.

De acordo com Piaget (1964) nesta fase, há um florescimento da socialização e o desenvolvimento de construções, trabalhos manuais, desenhos, que vão sendo cada vez melhores adaptados à realidade. O autor observa que o jogo de regras se institui neste estágio.

O estágio operatório concreto é a fase que a criança é cada vez mais capaz de fazer registros mais precisos do que veem e dos resultados de suas experiências. Há a capacidade de formar classes e fazer relações mais complexas.

Piaget (1932/1994) afirma que no operatório concreto as crianças desenvolvem a necessidade de um entendimento no domínio do jogo, e a partir de então se atribui à palavra ganhar o significado de vencer os outros participantes do jogo. Neste momento, é atribuído ao jogo uma função social, pois "o divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social" (p. 44).

Em relação às regras do jogo neste estágio, há o surgimento da cooperação, da autonomia, a criança já conhece as regras e – desde que o grupo esteja de acordo – aceita suas mudanças. As crianças jogam juntas, entretanto, há outras regras concomitantes durante o jogo. A diversão em participar do jogo é marcada pela interação social.

Ionashiro (2018) declara que os alunos do estágio operatório concreto jogam jogos de forma simplificada, e muitas vezes imitam o jogador que demonstra saber mais sobre as regras do jogo e, em outros momentos, ignoram situações que podem levar à dúvida. No início desta fase, as crianças ainda não desenvolveram interesse profundo pelas regras do jogo, segundo cita Piaget (1932/1994), que a criança "chega a coordenações coletivas momentâneas, mas não sente ainda interesse pela própria legislação do jogo" (p. 47), porém é desenvolvido ao longo do estágio.

Piaget (1973a) afirma que a partir dos 7 a 8 anos a criança é capaz de elaborar estruturas de multiplicação tão bem quanto as de adição, bem como

tabelas com registros duplos (matrizes) que comportem classificações de acordo com dois critérios ao mesmo tempo, correspondências em série ou seriações duplas (por exemplo: dois tipos de seriação diferentes para o mesmo item).

O professor deve estar atento ao nível das atividades, estando sensível à forma como as crianças têm respondido a elas. Viotto Filho *et al* (2009) enfatizam a importância do conhecimento e análise das teorias piagetianas “[...] para se pensar nas possibilidades de construção de novos conhecimentos, teorias e métodos a partir dos existentes [...]” (p. 38).

Mastella *et al* (2014) afirmam que a educação básica precisa de professores que sejam comprometidos com o processo de desenvolvimento da criança e reconhecem a necessidade do professor ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, para compreender como e por que a criança de tal faixa etária se comporta de uma determinada forma, para então poder influenciar de maneira positiva no seu desenvolvimento e propor estímulos e atividades adequados.

Isto nos expõe a questão, como citado aqui por alguns autores, do professor planejar as aulas de acordo com as características próprias de cada estágio de desenvolvimento estudado por Piaget, para que as atividades lancem desafios possíveis aos alunos, proporcionais às suas estruturas cognitivas e que cooperem com o processo de assimilação e acomodação destes. Por meio do planejamento, é possível o professor inserir atividades que o auxiliarão a analisar o quanto o aluno conhece sobre determinado conteúdo e quais conhecimentos precisa ter como base para se apropriar de um novo conteúdo, proporcionando a ele o real desenvolvimento da inteligência, uma vez que esta – como afirma Piaget (1970) – só se desenvolve quando há uma adaptação (gerada por meio do equilíbrio dos processos de assimilação e acomodação), e esta por sua vez, não ocorrerá se o novo conteúdo impuser atitudes mentais contrárias aos dados fornecidos pelas realidades anteriores, só havendo adaptação se houver coerência.

3 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS COMO NORTEADORAS DAS PRÁTICAS DOCENTES

No vasto campo das produções acadêmicas, muito se encontra a respeito de textos voltados à educação e políticas educacionais, assim como é simples o acesso às leis e documentos legais (diretrizes, parâmetros, bases, portarias) na área da educação.

Este capítulo aborda definições de política, e de algumas de suas dimensões, como políticas públicas, sociais, educacionais e uma síntese de como as leis educacionais se estabeleceram no Brasil, até culminar nas que regem e direcionam todo sistema educacional brasileiro.

Acerca-se de como os próprios documentos legais salientam a relevância de serem observados, analisados, discutidos e utilizados, uma vez que embasam o trabalho do profissional da educação como uma ferramenta que auxilia nos objetivos educacionais.

Para que se compreenda os termos a serem abordados adiante, se faz necessária suas definições. Segundo o dicionário Michaelis⁷, Diretrizes são linhas gerais que orientam um projeto; conjunto de instruções para se levar a termo um negócio ou empresa; linha segundo a qual se traça um plano de qualquer caminho. Por sua vez, Parâmetro é aquilo que serve de base ou norma para que se proceda à avaliação de qualidade ou quantidade; medida, padrão; padrão segundo o qual pode-se estabelecer a relação ou a comparação entre elementos ou termos. Base é o que serve de fundamento; princípio fundamental no qual se apoia um raciocínio, uma proposição ou um sistema. E Portaria é um documento oficial e administrativo, proveniente de qualquer autoridade pública que contém recomendações, ordens, normas de serviço, punições, nomeações, instruções sobre aplicação de regulamentos ou leis e outras determinações.

Nas Diretrizes e leis educacionais estão os direitos e deveres de cada uma das partes integrantes deste processo, seja o Estado, a família, a escola e os docentes.

Entretanto, no cotidiano escolar paira uma atmosfera de atribuição ao Estado pela falta de cumprimento de determinadas diretrizes educacionais,

⁷ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diretriz/>

como também pela necessidade de elaboração de novas leis. Porém, a despeito da parte que cabe verdadeiramente ao Estado em relação à destinação de verbas e sua real aplicação, algumas questões se levantam: no meio docente há o conhecimento das leis e dos documentos legais (aqueles que, inclusive, embasam o trabalho prático dos professores)? Eles sabem quais são seus direitos, mas também deveres, no que diz respeito às leis e documentos legais que regem suas práticas, que dão o norte e servem como 'objetivos' a serem alcançados em seu trabalho?

Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) são exemplos de textos que embasam o trabalho e o cotidiano escolar, contudo, há dúvidas se são conhecidos profundamente pelos professores e utilizados como norteadores das práticas docentes. As leis são cumpridas na íntegra pelos professores e pela escola? Se não são, é por falta de conhecimento? Questões como estas ainda emergem sem respostas efetivas, uma vez que não foram encontrados muitos teóricos que discorrem especificamente sobre este assunto.

Alguns autores relatam que nem sempre as leis são cumpridas integralmente, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico de cada escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, art. 14, estabelece a participação dos profissionais da educação na sua elaboração, porém suas pesquisas afirmam que há professores que não participam do processo.

Os autores Cassan e Bryan (2004) abordam a necessidade da "[...] apropriação do desvelamento da legislação, como conhecimento construído" (p. 123) por parte dos professores. Contudo, os próprios documentos legais, tais como os PCNs (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), enfatizam a relevância dos professores os consultarem e utilizarem para construção de seus projetos educacionais.

3.1 Política, Políticas Públicas e Políticas Educacionais

Para que se tenha melhor compreensão das Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais, é relevante abordar o que alguns autores definem acerca delas.

Charlot (1986) define política (numa perspectiva idealista) como uma atividade de transformação social, baseada em ideais. Segundo ele, ela manifesta relações de força, inclusive por ideais opostos.

De acordo com o autor, tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa determinada sociedade.

Para uma explanação sintética e introdução ao assunto, será abordada a definição de políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais.

De acordo com Höfling (2001), *políticas públicas* são projetos de governo, que se implantam por meio de programas e ações voltados para setores específicos das sociedade. Segundo a autora cita a definição de Gobert e Muller (1987), é o Estado em ação. Ela define que as políticas públicas são as de responsabilidade do Estado em relação à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Höfling (2001) ainda afirma que “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (p. 38).

Por sua vez, *política social* é definida por Figueiredo (1997) como um conjunto de atividades ou programas governamentais destinados a remediar as falhas das formações econômico-sociais, que regula as necessidades sociais básicas. A autora cita que a política é usada na tentativa equilibrar o mercado em pelo menos três direções, tais como a garantia de uma renda mínima às famílias como o salário mínimo, segurança em relação a riscos, como benefícios previdenciários, seguro desemprego, aposentadoria por velhice ou invalidez, e serviços sociais assegurados a todos os cidadãos, independente de seu status ou classe, como serviços de saúde, educação e habitação.

Em outras palavras, Höfling (2001) define as políticas sociais como ações que determinam o padrão de proteção social que é implementado pelo Estado, voltadas a redistribuição de benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais que são produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Segundo ela, as políticas sociais “[...] são formas de

interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.”

Para a autora, a educação é uma política pública de corte social e de responsabilidade do Estado, mas que não é pensada apenas por seus organismos. Segundo ela, as políticas sociais e a educação atuam como formas do Estado interferir na manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Sobre *políticas públicas educacionais*, Piaia e Scalabrin (2011) afirmam que são medidas anteriormente planejadas colocadas em prática por um governo, que cria acessórios para melhorar a educação no meio da sociedade local, como por exemplo a criação de escolas e melhorias na qualidade do ensino. Por sua vez, Cassan e Bryan (2004) definem Políticas Públicas Educacionais como um conjunto de ações e direções de um Estado voltadas às necessidades educacionais.

Para que as políticas educacionais sejam relevantes, devem ser voltadas à democratização e à formação do cidadão, ao invés de torná-lo competitivo em relação ao mundo globalizado, segundo afirma Höfling (2001).

3.2 Breve Histórico Sobre Políticas Públicas Educacionais no Brasil

O primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os Regimentos de D. João III, editados em dezembro de 1548, que tinham como objetivo orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil (Tomé de Souza), que aqui chegou em 1549 acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas, que eram chefiados por Manuel da Nóbrega, segundo afirma Saviani (2008). De acordo com o autor, em 1564, a coroa portuguesa adotou um sistema onde dez por cento de todos os impostos arrecadados na colônia brasileira passaram a ser destinados aos colégios jesuítas, o que os levou a uma fase próspera, com condições materiais favoráveis. Embora a educação fosse financiada com dinheiro público, era de domínio privado quanto às questões materiais e pedagógicas (os prédios, sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação), uma vez que os jesuítas as controlavam.

Anos mais tarde, com a expulsão dos jesuítas do país pelo Marquês de Pombal em 1759, deu-se início à Pedagogia Pombalina (período que se estendeu até 1827), e correspondeu aos primeiros ensaios de se estabelecer um ensino público.

Dom Pedro I governou por anos, mas não apresentou novidades nas leis educacionais, de acordo com Alves (2009). Em função da proclamação da independência, houve, na constituinte de 1823, uma tentativa, de incrementar o sistema de ensino, por meio do artigo 250, que determinava a criação de escolas primárias em cada vila, ginásios em cada comarca e universidades, porém não foi posta em prática, pois o imperador dissolveu a constituinte e no ano seguinte outorgou a primeira Constituição do Império, que no seu artigo 179 declarava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Porém, mesmo com o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, tendo colocado o ensino primário sob a jurisdição das Províncias (desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino) atravessou o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada, uma vez que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino.

Durante o Segundo Império, entre os anos de 1840 e 1888, os recursos financeiros investidos na educação caracterizavam-se como um investimento irrisório, embora não faltassem propostas no parlamento, segundo afirma Saviani (2008).

Nas primeiras décadas da República e de acordo com o federalismo que estava presente na segunda Constituição, de 1891, apenas o ensino superior era da alçada do governo federal, conforme Veiga (2007). Os outros níveis de ensino eram de responsabilidade das secretarias do interior de cada estado, e elas tinham autonomia na sua organização.

Os baixos investimentos financeiros na educação refletiram no nível de instrução da população. Segundo Saviani (2008), no decorrer da Primeira República o ensino manteve-se praticamente inerte, fato elucidado pelo “[...] número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920” (p. 10).

Apenas em 1930, foi criado por Getúlio Vargas o Ministério da Educação e Saúde e era encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino e à saúde pública.

Neste ano, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver um aumento nos índices de escolarização, mas em ritmo aquém ao necessário em relação aos escassos investimentos financeiros nesta área, conforme aponta Saviani (2008).

Em 1934, Getúlio Vargas outorgou a terceira Constituição brasileira e apenas três anos mais tarde, por meio de um golpe, instalou o Estado Novo (que vigorou de 1937 a 1945) e outorgou a quarta Constituição, de acordo com Alves (2009).

Com a Revolução de 30, anularam-se todas as tentativas populares de manifestos, no qual os pioneiros da Escola Nova buscavam uma socialização de diferentes níveis de ensino e se manifestavam em defesa do voto livre e secreto, liberdade de ensino, entre outros, segundo afirma Piaia e Scalabrin (2011). Porém, não conseguiram conter a interferência dos interesses da iniciativa privada no campo da Educação. Por conta disto, as autoras afirmam que ocorreu uma “falsa democracia” na educação. Durante o Estado Novo, o governo se desincumbiu da educação pública por meio de sua legislação máxima, assumindo apenas o papel subsidiário, desenvolvendo um esforço no sentido apenas de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional que situavam-se na época, a pedagogia Tradicional e a Escola Nova.

As autoras afirmam que com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, começaram a renascer antigos debates ideológicos entre defensores da Pedagogia Tradicional e os liberais-intelectuais.

Em 1946, tem início a Segunda República, que se estende até o golpe militar em 1964, de acordo com Alves (2009). O autor afirma que neste período, promulga-se a quinta Constituição do Brasil e, em 1948, têm início os trabalhos da Lei de Diretrizes e Bases, que se concretiza apenas treze anos mais tarde.

Mais adiante, em 1953, o Ministério que era encarregado dos assuntos pertinentes à educação e à saúde foram desvinculados, passando a existir um Ministério específico para cada área de atuação. O que era incumbido de tratar dos assuntos referentes à educação, passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura e dessa época em diante houve uma maior preocupação em

traçar um projeto nacional de educação, como é observado nas várias reformas educacionais, como cita Veiga (2007).

Em 1961, surge a primeira lei que englobava todos os graus e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4024/61, que foi inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, apresentando modificação na estrutura e conteúdo curricular diversificado, conforme abordam Piaia e Scalabrin (2011).

Em 1967, ocorre a edição da sexta Constituição brasileira. No ano seguinte, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, pelo decreto n.º 62.455, que era um método de alfabetização de adultos.

De acordo com Alves (2009), o Ato Institucional 5 (decreto emitido pelo governo militar) editou uma Emenda Constitucional, também conhecida como Constituição de 1969, que, na área da educação, manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre 7 a 14 anos nos estabelecimentos oficiais.

Em agosto de 1971, ainda durante o período do regime militar, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases, n.º 5.692/71 que, entre outras alterações, incluiu a educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso como facultativo.

A Constituição de 1988 dá início às leis da era atual e contou com algumas reformas nos anos 90. Uma delas – relevante para a educação – foi a Lei de diretrizes e Bases n.º 9.394/96, sancionada em dezembro de 1996, que trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como por exemplo, a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Esta lei teve a redação de seus artigos de n.º 29, 30, 32 e 87 alterada pela lei n.º 11.274 de fevereiro de 2006, instituindo o ensino de 9 anos (Fundamental I do 1º ao 5º ano e Fundamental II do 6º ao 9º ano) com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2005) reforça o que está na Constituição de 1988, e em seu Art. 2º afirma que a educação é dever da família e do Estado, “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nesta lei também está

prevista a criação do Plano Nacional de Educação (PNE – que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional).

Segundo consta neste documento da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1997), para dar conta do objetivo de propiciar a todos uma formação básica comum, houve a preocupação na formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, consolidando uma organização curricular de modo a conferir maior flexibilidade em relação aos componentes curriculares, reafirmando o princípios da base nacional comum – os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Configuram-se como uma proposta flexível, não homogênea, nem impositiva, dando autonomia⁸ à professores e equipe pedagógica e respeitando a diversidade sociocultural das diferentes regiões do país.

Apenas a partir do final dos anos 80 se inicia uma preocupação com os desempenhos escolares, de acordo com Gatti (2014), e foi ganhando força gradativamente na década de noventa e nos anos dois mil, quando a valorização desses processos foi colocada como parte imprescindível das políticas educacionais, no contexto da globalização e em âmbito internacional.

Mediante a esta preocupação com a qualidade educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) está referido no art. 214 da Constituição de 1988, como um instrumento que orienta “[...] a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor [...] definindo os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior [...]” (BRASIL, 2014, p. 7). O PNE que está em vigor foi sancionado em 2014, lei n.º 13.005/2014, e traz metas a serem alcançadas e executadas num período de dez anos (2014 – 2024). Conta com dez diretrizes (entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, valorização dos profissionais de educação, que é um dos maiores desafios das políticas educacionais). O documento aponta que de acordo com o art. 7º desta lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão atuar em regime de colaboração para que as metas sejam atingidas e para implementar as estratégias previstas no texto. Segundo consta no texto do PNE (BRASIL, 2014), é uma diretriz a ser estudada e observada, uma vez que seu cumprimento é monitorado e avaliado continuamente:

⁸ Autonomia conforme definição anteriormente citada na pág. 17

O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. (p. 7)

Embora as leis educacionais sempre existiram visando solucionar os problemas existentes, a história demonstra que eram elaboradas baseadas em ideais, que ora pendiam para uma vertente, ora para outra, gerando descontinuidade das políticas educativas, “[...] a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido”, como afirma Saviani (2008, p. 11). Em relação a isso, Piaia e Scalabrin (2011) enfatizam a relevância de se construir políticas educacionais que visem as melhorias qualitativas na educação pública, qualidade esta que consiste em construir propostas articuladas e consequentes visando a educação emancipatória, centrada em razões ético-políticas.

A formulação das políticas públicas educacionais é feita por pessoas que não conhecem a realidade da sala de aula, conforme afirma Cassan e Bryan (2004). Eles levantam a questão de priorizar um olhar para as práticas cotidianas e o que realmente acontece na escola. Para eles, a política pública educacional é pensada por pessoas que conhecem apenas os modelos teóricos de estudos. Os autores levantam como questão se este fato não é suficiente para demonstrar a necessidade de uma outra maneira de formular as políticas públicas, olhando “[...] para o cotidiano, para a prática do professor, para os embates, para as dificuldades e avanços?” (p. 125).

Embora a LDBEN em vigor, n.º 9394/96, tenha sido baseada no princípio do direito universal de educação a todos e tenha trazido algumas mudanças quanto às anteriores, Saviani (2008) afirma que o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver a universalização do Ensino Fundamental. A erradicação do analfabetismo não foi alcançada. Planos de Educação são estabelecidos mantendo isto como meta, porém, ao não obter sucesso, as metas são estendidas por mais 10, 15 anos, até chegarmos na atual que estabelece um novo prazo, projetando a solução do problema para 2022. O autor não duvida de que em 2022 essa meta seja prorrogada por mais 20 anos.

3.3 Diretrizes Educacionais e as Práticas Docentes

Muitas discussões são feitas em torno da melhoria do ensino e perpassam salários melhores aos professores, investimentos maiores na área de educação, condições mínimas de acesso e permanência dos alunos, uso de novas tecnologias e equipagem das escolas, novas metodologias, entre outras. A respeito disso, percebe-se que a solução do problema educacional brasileiro não é tão simples assim, pois muitas questões estão envolvidas.

Entretanto, o que se espera aqui é discorrer a respeito de um 'pequeno tijolo' que pode ser posto a este imenso muro que é a educação, abordando a relevância do conhecimento das políticas educacionais e das diretrizes que embasam o trabalho do professor, como uma ferramenta que auxilia nos objetivos pedagógicos.

Alguns documentos legais têm em seus textos a relevância dos professores consultá-los e utilizá-los como norteadores de seus projetos e práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) compõem um documento que Ministério da Educação cita em seu texto que o disponibilizou aos educadores, a fim de garantir o acesso ao seu conteúdo e seu melhor aproveitamento, para que o professor “[...] possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.” A Secretaria de Ensino Fundamental escreve em sua apresentação que os parâmetros auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, apresentando algumas possibilidades para sua utilização, mas dando autonomia ao professor de transformá-las continuamente.

Outro documento que estabelece algumas incumbências aos professores são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que abordam em seu texto aspectos da realidade em sala em aula e como o professor pode proceder para resolvê-los.

É relevante que os professores conheçam os documentos legais, uma vez que eles regem todo o trabalho elaborado na escola. Tendo o conhecimento do que consta em tais textos, os professores firmam seu trabalho de forma mais consistente, em consonância com as leis, mas também para acompanhar o

trabalho da equipe escolar e de autoridades, tomando ciência das responsabilidades, direitos e deveres concernentes a cada um envolvido no processo educacional:

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade. (BRASIL, 2013, p. 118)

Da mesma forma, a LDBEN n.º 9.9394/96 (BRASIL, 2005) norteia o trabalho do professor em seus deveres, pois estabelece algumas atribuições, tais como sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e com a comunidade.

Ela estabelece, no Art. 12, inciso I que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, e em seu Art. 14 inciso I, estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Mesquita e Silva (2012) definem o projeto pedagógico da escola como um eixo organizador, sistematizador e orientador do processo ensino-aprendizagem de sala de aula, que traça metas para a escola como um todo, tanto pedagógicas quanto administrativas. Segundo os autores, o projeto político-pedagógico tem a função de nortear a ação de todos os envolvidos no processo educacional, como diretores, supervisores, coordenadores e pessoas da comunidade que participam do cotidiano escolar, constituindo-se um referencial onde “[...] a comunidade escolar pode procurar subsídios para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para a construção/ampliação coletiva da gestão escolar democrático-participativa” (p. 11).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento cuja construção “[...] parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática

e valorização do magistério.” (VEIGA, 1998, p. 6). É relevante que o PPP seja uma ferramenta útil para nortear e embasar as ações escolares, deixando de ser algo apenas burocrático, pois, como cita Silva e Cazumbá (2015), ele não deve ser elaborado apenas para atender a uma exigência burocrática, precisa ser contínuo, não deve ser guardado e esquecido, pois é uma ferramenta fundamental a ser usada como guia das atividades pedagógicas, colocando em prática ações propostas, podendo a escola avaliar continuamente estas ações, e futuramente sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, alguns autores discorrem a respeito do projeto político-pedagógico não ser elaborado de forma democrática, contando com os profissionais da educação, ou seja, contrariando a LDBEN. Ribeiro (2014) afirma que é inconcebível a confecção do Projeto Político-Pedagógico de uma unidade escolar ser realizada apenas por alguns dos segmentos que dela fazem parte, como por exemplo a equipe técnico-administrativa e, menos ainda, que seja elaborada por encomenda, confiada a pessoas ou grupos de pessoas que não fazem parte da comunidade escolar. Malheiro (2005) também pesquisou a respeito deste assunto e encontrou casos onde se deparou com alguns professores desanimados, os quais alegavam que não estavam dispostos a se esforçarem por algo que – segundo eles – não valia a pena.

Os gestores e a equipe pedagógica das escolas não tornam o projeto político-pedagógico participativo a todos os envolvidos no processo escolar, segundo afirma Natividade e Medeiros (2014). Para elas, elaborar este documento significa buscar mudança, inovação, novidade, e declaram ser inútil pensar em mudança na educação se o foco principal não for tais mudanças, que levam a uma educação pública de qualidade.

O projeto político-pedagógico é um documento que, por lei, deve ser elaborado com a participação de todos os profissionais da educação e comunidade escolar. Porém, tendo em vista que alguns autores relatam sobre professores não se envolverem na elaboração do documento, gera a reflexão de que ou não têm o conhecimento da relevância de sua colaboração no processo, ou não conhecem a lei.

Para enxergar as Políticas Públicas Educacionais e suas ações, segundo Cassan e Bryan (2014), é necessário reconhecer inicialmente a existência delas,

as quais permeiam todos os momentos vivenciados no cotidiano, e não somente olhá-las como provenientes de um poder central inabalável, no qual o Estado e suas ações se constituem o alvo das críticas mais severas dos profissionais da educação, pois ao Estado é atribuída a responsabilidade pela causa e solução de todos os problemas da escola, e é aquele a que a maior parte dos professores se submetem, e por isso eles têm a ilusão de estar lançados à sorte da imutabilidade dos fatos, das ações, de si mesmos, e da dominação.

Estes autores afirmam que quem chega subitamente na escola é conduzido às práticas tradicionais construídas pela coletividade, que vai se mantendo ao longo dos anos, como se houvesse uma prática de repetição consolidada em “[...] modelos pedagógicos anteriores, justapostos, a qual se mantém inalterada, independente das ações externas – políticas públicas educacionais – que possam suscitar uma mudança no ensino e no sistema” (CASSAN; BRYAN, 2004, p. 13).

Eles abordam o fato de que não é o desvelamento do processo de implementação de um determinado programa abordado pela legislação que torna o cotidiano diferente ou solucionará os problemas, mas sim a *apropriação* do desvelamento deste processo por parte do professor. Para eles, somente essa apropriação do conhecimento adquirido e a atuação do professor diante deste processo no cotidiano escolar que podem desencadear propostas e soluções.

Em suas considerações finais, um dos pontos citados por eles é reconhecer a existência e a necessidade da relação micro – a Escola – e a macro – a Educação, que envolve um conhecimento mais amplo em relação à gestão e financiamento escolar, legislação, entre outros. Eles declaram que os professores precisam conhecer as Políticas Públicas Educacionais e sua influência sobre as práticas pedagógicas, para que possa haver um desencadeamento de propostas e soluções para os problemas e incômodos sentidos na escola.

Assim como para um pesquisador é relevante rever seus objetivos para que sua pesquisa não se perca ao longo do caminho, é relevante que o professor tenha conhecimento das leis que embasam seu trabalho e, vez ou outra, volte a elas para analisar se sua prática está coerente. Uma vez que as leis educacionais estão postas, cabe aos docentes terem o conhecimento delas para

cobrar a quem é de direito, mas também, para fazerem a sua parte em busca de uma educação de qualidade.

Entretanto, se as leis não são postas em prática integralmente, o que deve ser feito? Para que direitos e deveres possam ser – respectivamente – reivindicados e executados, há a necessidade de compreensão destes por parte daqueles que estão debaixo de tais leis. Se não há esta compreensão, facilmente elas serão descumpridas e não desempenharão seu papel.

Como exemplo de aplicação, há o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que contém metas a serem alcançadas até 2024. É relevante acompanhar o cumprimento destas metas em nível nacional, para fiscalizar de perto quais medidas o Ministério da Educação tem tomado, mas também, para que os professores estejam cientes de como podem colaborar com o alcance delas, por meio de seu trabalho.

O conhecimento dos documentos legais acerca da educação pode enriquecer a prática docente, pois foram elaborados para embasar o trabalho do professor.

No cenário abordado anteriormente por Cassan e Bryan (2004), onde as tradições estagnantes são mais fortes em algumas escolas do que as políticas educacionais, como proceder a fim de levar os professores à uma reflexão de que, não adianta existirem leis, se não forem cumpridas integralmente, pois não há como avaliar quais efetivamente funcionam, e quais simplesmente não funcionam se não forem colocadas em prática.

São muitas as questões que giram em torno da apropriação dos docentes acerca do conhecimento da leis e de sua aplicação integral, porém, há de se estimular essa discussão a respeito da relevância deste assunto, para que a atuação do professor ocorra em concordância com as políticas que regem a educação.

Exposto isto, uma prática docente que os documentos legais abordam e sugerem é a interdisciplinaridade. Ela é necessária para que as aulas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental não sejam fragmentadas e, com isto, os professores possam trabalhar os conteúdos de forma complexa e contextualizada com a realidade dos alunos. Entretanto, ainda não é uma prática constante em sala de aula.

4 A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES

A interdisciplinaridade é amplamente pesquisada, porém, ainda não vivida como realidade em todo cotidiano escolar. Analisando teóricos que pesquisam sobre o tema, algumas questões se levantam em um comparativo entre o que ela sugere e as práticas docentes atuais, desde a fragmentação dos conteúdos existentes nos cursos de formação de professores, até escolas com currículos e horários inflexíveis. Em meio a estas questões, surgem também as dificuldades que professores de diferentes disciplinas têm em fazerem projetos juntos. Entretanto, os professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental são responsáveis por grande parte das disciplinas ministradas do 1º ao 5º ano – chamados de professores polivalentes – e têm a oportunidade de ensinar de forma interdisciplinar. Mas, mesmo entre estes, não é uma prática cotidiana.

De que maneira o professor polivalente pode transformar a fragmentação das disciplinas em uma prática onde não há barreiras disciplinares? Fazenda (1995) afirma que é possível por meio de análises e autocrítica, criando novas formas e planejamentos. Santomé (1998) também defende que é preciso planejar.

A interdisciplinaridade surgiu nos anos 60 na Europa – mais especificamente na França e Itália – diante do anseio dos estudantes por uma renovação educacional, do rompimento com um ensino fragmentado. Segundo Fazenda (1995), os movimentos estudantis que surgiram colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola. Em 1961, Georges Gusdorf, apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas à UNESCO, reunindo grupos de cientistas para realizar um projeto, com a proposta de indicar as principais tendências de pesquisa, no intuito de sistematizar a metodologia. Este projeto foi publicado apenas em 1967.

Em 1971, Jean Piaget redige a obra intitulada “Para onde vai a educação”, em atendimento à comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, órgão dependente da UNESCO, e nela aborda “[...] o caráter interdisciplinar necessário das iniciações, e isso em todos os níveis, em oposição ao fracionamento que ainda vigora de forma tão habitual, não só na universidade, como nos níveis secundários” (PIAGET, 1973b, p. 16).

No Brasil, um dos primeiros autores a refletir sobre a interdisciplinaridade foi Hilton Japiassu. Em 1976, publicou o livro 'Interdisciplinaridade e Patologia do Saber', que, segundo Franscischett (2005), apresenta uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade e anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. A autora cita que o livro de Japiassu consistia numa resposta a como um projeto pode tornar-se possível apenas com os recursos disponíveis para sua realização.

Ainda na década de 70, Ivani Fazenda tratou – em sua pesquisa de mestrado – mais dos aspectos relativos à conceituação da interdisciplinaridade do que à metodologia, a partir dos estudos de Japiassu e outros na Europa, pois seu propósito era investigar e analisar as proposições sobre interdisciplinaridade mediante as reformas de ensino no Brasil, de acordo com Franscischett (2005).

Segundo Fazenda (1995), há três momentos distintos na história da interdisciplinaridade. Na década de 70 há o primeiro momento, o da definição; na década de 80, o da explicitação do método e na década de 90, o da construção da teoria. A autora afirma que nos três momentos, a interdisciplinaridade apresenta a perplexidade diante da fragmentação do conhecimento e um esforço em buscar novas alternativas.

Os estudos acerca da interdisciplinaridade demonstram que as disciplinas são limitadas a suas especialidades, fragmentando e reduzindo o conhecimento. Este padrão de ensino é moldado pelo paradigma da simplicidade, que segundo Morin (1991, p. 71) “[...] é um paradigma que coloca ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. [...] O princípio da simplicidade quer separa o que está ligado (disjunção), quer unifica o que está disperso (redução)”.

O paradigma da simplicidade era aplicado ao conhecimento científico e, de acordo com Morin (1991), “[...] a obsessão da simplicidade conduziu a aventura científica às descobertas impossíveis de conceber em termos de simplicidade” (p. 73), tendo como missão acabar com a complexidade dos fenômenos, a fim de revelar a ordem simples a qual obedecem. Ou seja, tentando encontrar respostas simples, os cientistas se depararam com a complexidade de um universo que traz consigo a desordem, “[...] que está ligada a qualquer trabalho, a qualquer transformação” (p. 73). Mais adiante, essa simplicidade “[...] se generalizou mesmo para as pessoas comuns, não-

cientistas, definindo uma única maneira como a maneira ‘correta de pensar’” (CARVALHO, 1998, p. 8), sendo retomada como alternativa na construção do conhecimento, e com isso, sendo aplicada também ao ensino.

Mediante a complexidade das concepções do universo, da sociedade e da vida, Morin (1991) afirma que é impossível pensar o universo em termos simples.

Se os estudos de Morin (1991) demonstram que o paradigma da simplicidade é algo já superado, há de se questionar por que ainda é difundido por meio de disciplinas fragmentadas no ensino.

De uma forma sucinta, é possível afirmar que a interdisciplinaridade é a aplicação do pensamento complexo sobre a prática cotidiana escolar, uma vez que transcende a fragmentação e o pensamento simples, como uma forma de superar a visão restrita de mundo, permitindo uma melhor compreensão da realidade e de nós mesmos.

Porém, a questão que se levanta é como os professores podem ensinar aos alunos o que é complexidade, se eles mesmos fragmentam conhecimentos, disciplinas, assuntos, projetos, como se todos não tivessem interdependência e correlação, uns com os outros e também com a vida?

Nos estudos acerca da interdisciplinaridade e do pensamento complexo, os autores afirmam que é possível derrubar as barreiras entre as disciplinas, porém, isto exige do professor um olhar interdisciplinar, planejamento e uma revitalização das próprias práticas.

Na própria literatura especializada em interdisciplinaridade não há uma definição unívoca do seu conceito, conforme afirma Pombo (1994). Como exemplo, a autora cita a afirmação de Jean Luc Marion (1978 *apud* POMBO, 1994), que define a interdisciplinaridade como a cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto. Para Piaget (1973b), a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco. Palmade (1979) vai além, propondo que por interdisciplinaridade se entenda a integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma conclusão nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um setor do saber. De acordo com a autora, tomando como base apenas estas três definições, podemos nos dar conta de como o significado da palavra

interdisciplinaridade “[...] é objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (POMBO, 1994, p. 10).

A indefinição sobre interdisciplinaridade surge dos equívocos ainda existentes sobre o conceito de disciplina, conforme afirma Fazenda (1995).

Piaget (1973b) enxerga na complexidade da interdisciplinaridade um campo promissor, porém, que ainda deixava a desejar. Para ele, as especialidades devem ser abordadas de uma forma interdisciplinar, em um conjunto que englobe outras disciplinas, para que os alunos percebam as conexões entre elas, mas para isto, os professores necessitam de um conhecimento amplo. Porém, o autor afirma que “[...] tais homens são atualmente raros” (p. 25).

Se vivemos de forma complexa e por meio de uma reflexão observamos que somos parte de um mesmo todo e de um vasto mundo interligado, logo concluímos que nosso trabalho, dentro da sala de aula, também não pode ser fragmentado.

Esta fragmentação é o que Morin (1991) chama de paradigma da simplicidade. Para ele, “[...] o paradigma da simplificação obriga-nos quer a separá-los [*os conhecimentos*], quer a reduzir a mais complexa a menos complexa” (p. 72, grifo nosso).

Assim, o paradigma da simplicidade se iniciou na área das ciências, Morin (1991) afirma que “o conhecimento científico consagrava-se à missão de revelar a simplicidade escondida por detrás da aparente multiplicidade e da aparente desordem dos fenômenos” (p. 72). Porém, logo se estendeu para a vida comum e o universo escolar.

Santomé (1998) afirma que no início do século XX, as escolas preocupavam-se mais em manter as aparências. Apresentavam exercícios caprichados, preocupavam-se em acabar a tempo, em não falar sem permissão, manter a ordem nas filas, entre outros. Ele cita que o menos importante eram os processos de reconstrução cultural que deviam ocorrer nas salas de aula, e o que realmente importava eram as notas escolares. Ou seja, a fragmentação de todo o currículo escolar reforçou-se mediante ao formato fragmentado dos

trabalhos, onde os trabalhadores não necessitavam de saberes muito aprofundados para exercerem suas funções nas fábricas.

A interdisciplinaridade, segundo Carvalho (1998), é uma maneira de organizar e produzir o conhecimento, procurando integrar as diferentes dimensões dos campos de estudos, superando uma visão especializada e fragmentada do conhecimento, para alcançar a compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. “[...] Podemos nos referir a ela também como uma nova postura, ou uma nova atitude diante do ato de conhecer” (p. 9).

Para a autora, no mundo em que vivemos, os aspectos tomados isoladamente pelas disciplinas estão permanentemente relacionados, e ela compara estes aspectos a fios de um só tecido. Se puxamos apenas um fio, tratando-o como fato único e isolado, cada área especializada do conhecimento não apenas perde a visão do conjunto, como pode “esgarçar irremediavelmente essa trama onde tudo está entrelaçado” (p. 8). Ela afirma que com isso, a multiplicidade das camadas de significados que constituem a realidade é traduzida em fatos analisados sob uma única perspectiva. Ela cita que quando a escola é organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, o resultado se dá de forma que os professores não entram em assuntos que estão relacionados à outras disciplinas. Para a autora, os educadores são profissionais mergulhados nas questões práticas do mundo da vida e podem facilmente identificar, em sua prática, as lacunas deixadas pelo saber disciplinar. Ela questiona: “Que professor já não constatou a precariedade dos programas de aula, dos conteúdos curriculares preestabelecidos diante dos problemas que enfrentamos na vida cotidiana?” (p. 8).

A Resolução n.º 2/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, reconhece a relevância da interdisciplinaridade enquanto prática dialógica:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. [...] O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 1998, p. 38).

Classificações sobre os níveis de interdisciplinaridade foram elaboradas por Erich Jantsch, segundo cita Santomé (1998). De acordo com elas, a interdisciplinaridade estabelece uma interação entre uma ou mais disciplinas, resultando em uma intercomunicação e enriquecimento recíproco. Segundo o autor, a interdisciplinaridade tem poder estruturador, uma vez que os conceitos, contextos teóricos e procedimentos vivenciados pelos alunos são organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas que são compartilhadas por vários componentes curriculares. Ele defende que isto colabora para que o aluno tenha facilidade de realizar transferências das aprendizagens adquiridas para outros contextos disciplinares tradicionais e, com isso, “[...] alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos” (p. 73).

Para Rochefort Neto (2013), não há dúvidas de que um trabalho interdisciplinar deve ir muito além do que de misturar intuitivamente disciplinas como geografia e química, matemática e português. De acordo com o autor, o objetivo dessa metodologia é bem mais profundo do que apenas procurar interconexões entre as diversas disciplinas e não basta também apresentar um bom conteúdo, o assunto tem que fazer sentido, tem que tocar os alunos. Para ele, outra dificuldade decorre da falta de entendimento da concepção de interdisciplinaridade e da sua reprodução. Ele exemplifica o caso de quando a proposta é construída em conjunto, mas a execução é feita individualmente. Se cada professor executar a proposta segundo a sua percepção, isso pode trazer variações significativas no processo. Para ele, isto pode acontecer quando um grupo decide fazer alguma tentativa na direção interdisciplinar, mas não tem condições de execução por problemas de ordem curricular (grade de horário) e administrativa (registros acadêmicos e de recursos humanos), por exemplo.

Ainda segundo o autor, em função de não saber como participar ou de não se identificar diretamente com o processo, o professor acaba realizando as suas atividades pedagógicas de maneira desarticulada, solitária e, na maioria das vezes, intuitiva. Para ele, esta é uma das causas do insucesso de algumas propostas interdisciplinares. Outro fato observado por meio de sua pesquisa, é que o professor tem dificuldade de trabalhar os assuntos que ele já domina e

não sabe trabalhar com os que não domina, e com isso, se sente inseguro e não produz, não avançando no cotidiano de seu trabalho escolar, praticando a mesmice do seu dia a dia. O autor afirma que isto afeta diretamente a vontade dos alunos de participarem e frequentarem as aulas destes professores.

Contudo, professores que desejam mergulhar neste universo interdisciplinar podem encontrar oposições e dificuldade para aplicá-la. Para Santomé (1998), um dos fatores que contribui para atrapalhar os processos de interdisciplinaridade são as fortalezas que as escolas em geral costumam construir no interior das disciplinas, causando o isolamento e a propagação de um pensamento dogmático.

Para que a interdisciplinaridade aconteça, é relevante que haja a contextualização. Se contextualizarmos os assuntos, as disciplinas, enxergaremos facilmente como, de forma natural, elas se entrelaçam e fluem como partes integrantes umas das outras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a interdisciplinaridade e contextualização são recursos complementares que ampliam as possibilidades de interação entre os componentes curriculares e recomendam que o professor exerça o direito de escolher a forma que quer trabalhá-los, a fim de apropriar-se do “[...] que a LDB recomenda em seu Artigo 26: as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2000, p. 84).

A contextualização vem ser a forma mais eficiente de resgatar a realidade dentro da sala de aula, segundo Rochefort Neto (2013). Ele observa que ao nos dedicarmos somente a trabalhar com o núcleo duro das disciplinas, ou seja, as disciplinas por elas mesmas, perdemos muito das possibilidades de exploração dos contextos, empobrecendo as nossas aulas. Para ele, estes contextos estão intimamente ligados ao que os estudantes percebem do mundo e a contribuição de cada um é riquíssima, pois é possível perceber o mundo sob outros ângulos. Ele afirma que a discussão é uma consequência importante da contextualização, pois é por meio dela que socializaremos na turma os diversos aspectos percebidos sobre um determinado tema. O autor cita que “[...] embora existam alguns obstáculos, é possível evidenciar que trabalhar de forma interdisciplinar, contextualizada e interativa estimula a participação dos alunos por meio do diálogo, argumentação e estabelecimento de relações e interações” (p. 285).

A interdisciplinaridade precisa ser planejada. O planejamento das aulas auxiliará o professor a articular as disciplinas de tal forma que nenhum conteúdo relevante fique de fora, e de acordo com Santomé (1998), as aulas devem abranger os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimentos durante pelo menos um ano letivo, e deve ser planejado de tal forma que não gere lacunas nos conteúdos a serem assimilados pelos alunos.

Uma vez conquistada a prática interdisciplinar em sala de aula e constatado que geram estes sentimentos, cabe aos envolvidos no processo não permitirem que haja a desmotivação e que haja o esforço para que a prática interdisciplinar torne-se um hábito.

Professores de qualquer especialidade podem vivenciar a interdisciplinaridade, entretanto, os professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental – por lecionar mais de uma disciplina – têm a oportunidade de fazer um trabalho interdisciplinar que articule todas as áreas do conhecimento.

4.1 O Professor Polivalente e a Interdisciplinaridade

O primeiro ciclo do ensino fundamental conta com um professor que ministra grande parte das disciplinas, tais como Português, Matemática, Geografia, Ciências, entre outras. A ele, ao longo dos anos e ainda hoje, são atribuídas algumas nomenclaturas referentes à sua função em sala de aula, mas a comumente usada é ‘polivalente’.

O professor polivalente é definido por Rangel (2017) como o educador que atua nos anos iniciais, sendo capaz de apropriar-se do conhecimento básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e é capaz de articulá-los, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

De acordo com o Dicionário Michaelis⁹ (2018), o termo polivalente significa: 1. Que tem várias funções ou possibilidades de uso; multifuncional. 2. Que possui vários valores. 3. Que é eficaz em tarefas variadas; versátil. 4. Que envolve diferente campos de atividade.

⁹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/polivalente/> Acesso em: 27 jun. 2019.

A polivalência deve ser assegurada pelo desenvolvimento de competências gerais, amparada em base tecnológicas, científicas e humanas, como também criativos, autônomos, com senso crítico e capaz, como cita Barros (2016). A autora declara que o professor do Ensino Fundamental I precisa se apropriar dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento, articulando-os de forma interdisciplinar. Para ela, um professor polivalente é um profissional capaz de formar seres humanos em todas as suas dimensões.

A este respeito, Guedes e Lima (2017) afirma que ser professor polivalente nos anos iniciais significa adquirir conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos que compõem a BNCC. Segundo os autores, este professor é “[...] um profissional com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade e conhecimento em diferentes áreas” (p. 657).

De acordo com Carvalho (1998), o professor precisa de uma postura interdisciplinar, mas ela depende de uma vivência que o conhecimento escolar muitas vezes cega, que é a experiência do trânsito entre as formas de conhecer. Isso significa sair dos lugares habituais, de onde aprendemos a olhar as coisas e identificá-las de um único ponto de vista. A autora afirma que para isso, é necessário deixar o porto seguro de nossas certezas e conviver com as diferenças e a pluralidade de pontos de vista.

Mesmo a interdisciplinaridade estando presente em documentos oficiais, não há um maior suporte quanto a garantir ao professor como trabalhar desta forma. De acordo com Guedes e Lima (2017), estes documentos citam a interdisciplinaridade sem especificar sua compreensão, nem garanti-la em cursos de formação, além de valorizar algumas disciplinas em detrimento de outras.

E neste processo, o professor se vê sem suporte em relação à sua prática, à forma como pode trabalhar interdisciplinarmente, tendo que buscar por si só as ferramentas necessárias para uma prática interdisciplinar. Ele deve ser aprendiz, pesquisador, se reinventando e buscando novidades para suas aulas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu

papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos (p. 111).

Os professores – inclusive os polivalentes – precisam aceitar o desafio de renovar suas práticas, trabalhando as disciplinas de forma integral, enxergando a complexidade do cotidiano e do que ensinam, pois em suas mãos está uma oportunidade valiosíssima. Segundo Salvador (2005), ser um professor que trabalhe interdisciplinarmente no Ensino Fundamental é um desafio, mas também uma saída, pois é trabalhar os conteúdos, metodologia, objetivos, público-alvo e finalidade, que segundo a autora são “[...] ações que exigem competência teórico-metodológica, aliada ao compromisso com a humanização da humanidade. Demanda vivência pelos educadores, de estudiosa humildade, de mútuo respeito, de intransigente ética, enfim, de amoroso trabalho” (p. 8).

Compromisso com a humanização, com valores, afetividade e ética. Atributos que fazem parte do trabalho de um professor. O que lhe é necessário para uma prática que não se reduz a um pensamento de simplicidade? Trabalhar interdisciplinarmente, aplicando às disciplinas o princípio do pensamento complexo.

4.2 O Pensamento Complexo – Integrando a Sala de Aula à Realidade

O conceito de pensamento complexo, em síntese, refere-se ao desenvolvimento de estratégias de pensamentos que se opõem à simplificação e à redução, mas que observa o mundo de uma forma indissociável, que levam à reflexão a respeito das diferentes dimensões da realidade, opondo-se à divisão disciplinar, ao reducionismo e à fragmentação do conhecimento, mas levando em consideração as partes do todo. De acordo com Morin (1991), a complexidade não poderia ser definida de maneira simples nem poderia tomar o lugar da simplicidade. Ele a define como palavra problema e não solução, pois a complexidade conduz à eliminação da simplicidade.

Segundo o autor, a complexidade nos torna prudentes e não nos estagna em determinismos mecânicos, mas faz-nos enxergar a constante evolução das coisas. Ele afirma que “[...] sacudir esta preguiça de espírito é uma lição que o pensamento complexo proporciona. [...] O pensamento complexo não resolve

ele próprio os problemas, mas constitui uma ajuda à estratégia que pode resolvê-los” (p. 100).

O estímulo ao pensamento complexo, à reflexão e à criação de estratégias para resolução de problemas de uma forma não fragmentada precisa ser uma prática do professor em sala de aula. Para que os alunos compreendam o pensamento complexo, é necessário propor-lhes uma reflexão partindo do pressuposto de que nós mesmos temos uma multiplicidade de identidades e personalidades, representada por meio dos vários papéis sociais que vivemos, segundo cita Morin (1991). Tudo o que nos cerca é complexo: os seres humanos, os relacionamentos, a sociedade, o mundo, o universo, enfim, não há uma esfera existente que possa ser analisada segundo o paradigma da simplicidade. Somos sujeitos, centro do nosso próprio mundo, e este mundo engloba tantas coisas e pessoas que não pode ser analisado com simplicidade.

É necessário que o professor proponha aos alunos a reflexão para que eles compreendam que a ordem e a desordem são parceiras necessárias para que haja uma organização. Mostrar-lhes por meio da história, por exemplo, que para que novos paradigmas sejam estabelecidos, houve um desordenamento do que antes estava em ordem, para que uma nova organização surgisse.

Para o autor, não podemos isolar os objetos uns dos outros, ou seja, podemos propor aos alunos a reflexão de que, se tudo é interligado e interdependente, por que nós isolamos todas as coisas para analisá-las? Por que separamos disciplinas, fragmentamos conhecimentos, como se cada coisa tivesse seu campo isolado de estudo?

Há de se levar em conta também, a reflexão de que, por mais que tudo seja estudado de forma multidimensional, num sentido de completude, não há como escapar das incertezas, do pensamento inseguro, pois a complexidade nos faz compreender que não podemos nunca ter um saber total, um saber absoluto de certeza, pois na própria complexidade reside a impossibilidade de unificar, do estar acabado, da totalidade.

Um padrão de educação que é reduzido apenas à instrução, “[...] centrado na transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados, e que entende o conhecimento como acúmulo de informações, não dá conta da complexidade inerente a este século” (CURY, 2012, p. 41).

É relevante explorar essa temática em sala de aula, propondo aos alunos a reflexão a respeito da complexidade, por meio de um comparativo entre a realidade – que é complexa – e a forma como se aprende – que é voltada à simplificação e à fragmentação. Se os professores fossem estimulados a refletir sobre a complexidade desde os tempos de escola, hoje o pensamento complexo fluiria de forma natural em suas práticas. Pois, para encarar a tarefa de passar adiante o pensamento complexo, é necessário, primeiramente, vivê-lo.

Morin (1991, p. 108) cita que “[...] num universo de ordem pura, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva, nem humana”, como também não há possibilidade de desordem pura para que haja estabilidade. Porém, em sala de aula, por vezes é exigida uma ordem pura, com aulas engessadas, disciplinas centradas em si, e por isso não há ‘inovação, criação e evolução’. É necessário permitir uma ‘desordem’ mental para que uma nova organização na forma de ensinar e mesmo na forma de enxergar as práticas docentes possa surgir.

Varella (2008) faz um convite a uma reforma do pensamento, modificando paradigmas através de se pensar em ações interdisciplinares. A reforma do pensamento traz uma reflexão tal que impulsiona a novos caminhos. Para Morin (2000), essa reforma do pensamento se refere à aptidão para organizar o conhecimento.

Sobre esta reforma, Cury (2012, p. 42) recomenda uma reforma na forma de pensar e no sistema de ensino, “[...] não apenas na trama pedagógica, mas em relação às experiências vivenciadas como produção do conhecimento. O ensino atual precisa *ensinar a viver*, muito mais do que servir para transmitir conteúdos”.

É necessário refletir sobre as práticas para que elas agreguem valores aos alunos, como por exemplo, a auto-organização e a autonomia, que fazem parte do *ensinar a viver*. Segundo Morin (1991), para que sejamos nós mesmos é necessário aprendermos uma linguagem e também uma cultura, porém, essa cultura deve ser bem variada, para que nós possamos “[...] fazer a escolha no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma” (p. 80).

Para Piaget (1973b, p. 69):

[...] não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por

imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

A complexidade não é a chave do mundo, mas sim, um desafio a se enfrentar, pois ele não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo ou mesmo ultrapassá-lo, segundo afirma Morin (1991).

É preciso avaliar que tipo de alunos as práticas docentes têm formado e quais se querem formar, para que se assuma essa posição de ensiná-los a viver, por meio de um estímulo ao pensamento complexo, que os leve a ser autônomos, responsáveis, solidários e, desta forma, levem isso para suas vidas.

Entretanto, os componentes curriculares continuam sendo ensinados de forma isolada. Os professores encontram dificuldade de trabalhar a complexidade dos componentes por diversas questões como resistência a mudanças, falta de compreensão de como a interdisciplinaridade ocorre, entre outras. Mas, diante disto, pode-se decidir continuar da forma como sempre foi: fragmentada e com barreiras disciplinares, ou se lançar em novos desafios, lançando mão do pensamento complexo, aplicando-o nas práticas docentes. Esta é uma escolha, muitas vezes árdua, uma vez que é mais cômodo ficar estagnados nos moldes tradicionais de ensino.

A complexidade da vida cotidiana e escolar exige um posicionamento dos professores perante a interdisciplinaridade, e isso constitui um desafio, que, segundo Carvalho (1998), pode ser ignorado, reproduzindo apenas os esquemas prontos e fingir que não há outras formas e práticas de ensinar. Entretanto, todos os fatores abordados por Morin (1991) sobre o pensamento complexo precisam vir à luz, sendo esclarecidos e abordados em sala de aula, para que não fiquem mais em oculto, mas antes, sejam elementos que colaborem com a clareza e compreensão de mundo.

Para que o professor passe adiante o pensamento complexo, precisa primeiramente, refletir sobre ele, abrindo sua mente, reformando o pensamento para poder enxergá-lo em todo seu cotidiano e, posteriormente, aplicá-lo em seus afazeres, produzindo uma 'cultura do pensamento complexo'. Pois, segundo Morin (1991), o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, porém, o pensamento complexo integra, o mais possível, os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras,

unidimensionais e ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade.

Baseando-se nisto, o professor pode trabalhar as disciplinas de forma a não desintegrar o real, para não mutilar nem reduzir a realidade, mas contextualizando sua especificidade, abordando todos os aspectos no qual está inserida, inclusive, outras disciplinas. Neste contexto, o professor polivalente tem em suas mãos uma riqueza de oportunidades, pois, dentro de seu cotidiano multidisciplinar, transitam diferentes áreas do conhecimento, porém, o que ele precisa é articular estas áreas de forma interdisciplinar. Do ponto de vista prático, o professor polivalente tem a vantagem de não depender de nenhum outro professor para que seja elaborado um projeto interdisciplinar.

É necessário que o professor busque conhecimento acerca dos benefícios de uma prática interdisciplinar, pois ela coopera para uma educação de qualidade, proporcionando aos alunos motivação, interação e envolvimento, além de formar pessoas que, segundo Santomé (1998), serão mais abertas, flexíveis, solidárias, democráticas e críticas.

Uma das práticas que corroboram com essa interação e envolvimento que a interdisciplinaridade gera (e pode ser facilmente integrada a ela) é elaboração de atividades lúdicas em sala de aula, utilizando o lúdico como facilitador no processo de aquisição do conhecimento, inserindo-o nos temas das aulas.

5 O LÚDICO E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Muitos teóricos clássicos e contemporâneos pesquisaram a respeito do lúdico e sua contribuição às práticas pedagógicas. Por sua relevância, também é citado em documentos legais que embasam a educação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), declara que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares contextualizam diversas práticas, “[...] considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (p. 63). Ou seja, o lúdico é uma realidade relativa à cultura infantil, defendida pela BNCC como prática que deve ser considerada no Ensino Fundamental. Entretanto, por meio desta pesquisa bibliográfica verificou-se que ela nem sempre é uma realidade vivida em sala de aula.

Durante todo o período de elaboração desta pesquisa, o documento oficial de Santos que norteava os conteúdos programáticos foi o Plano de Curso. Porém, a partir de janeiro de 2020, entrou em vigor o Currículo Santista¹⁰, substituindo o Plano de Curso. O Currículo Santista é um documento elaborado pela Secretaria de Educação de Santos e teve como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista.

Por meio de uma pesquisa no Currículo Santista (2020), foi possível encontrar a palavra “lúdica” e “jogos” referentes à Língua Portuguesa para o 4º ano do Ensino Fundamental no contexto dos alunos desenvolverem a habilidade de reconhecer as dimensões lúdicas dos textos literários; ler e compreender jogos de palavras; assistir à programa infantil com instruções de montagem de jogos e brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, para a produção de tutoriais em áudio ou vídeo; identificar, em instruções de montagem de jogos e brincadeiras (digitais ou impressos), o tema/assunto, a estrutura de composição (lista, apresentação de materiais e instruções, etapas do jogo...), o estilo (verbos no imperativo ...) e a situação comunicativa e utilizar na produção de texto oral, instruções de montagens de jogos de brincadeiras.

¹⁰ Documento completo disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>
Acesso em: 26 fev. 2020

O lúdico no contexto de jogos e brincadeiras foi encontrado em componentes curriculares de professores especialistas, como Língua Inglesa, Educação Física e Artes.

Mas, afinal, no que consiste o lúdico? Quais suas contribuições culturais, sociais e pedagógicas? A seguir, estas questões são respondidas por meio de pesquisas, definições e conceitos de lúdico por pesquisadores clássicos e contemporâneos.

5.1 Definições de Lúdico

Segundo o dicionário Michaelis¹¹, lúdico significa ‘relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos; relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte; [pedagogia] relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.’

A palavra Lúdico vem do latim *Ludus* e surgiu na língua portuguesa no século XVI, referindo-se a jogo ou brinquedo, segundo Andreetta (2019). O autor afirma que no século XX, na língua portuguesa, do radical da palavra surge ‘lúdico’, fazendo referência ao francês *ludique*. Ele cita que o sufixo ‘-ico’ remete à noção de participação, referência e pertinência. Este significado é complementado pela origem em latim relacionado a exercício, drama, teatro, circo ou à escola ao considerar a expressão ‘magister ludi’, que significa exercício escolar. O autor considera que o ‘lúdico’ compreende a participação e a pertinência dos indivíduos em jogos e brinquedos.

Outra palavra proveniente do latim para jogo é *jocus*, e também significa divertimento. Na língua portuguesa *jocus* tem o significado ‘do que diverte, do que desperta o riso’, segundo afirma Cabral (1990).

Em sua obra *Homo Ludens*, Huizinga (1938/2000) considera o jogo – dentro do mesmo conceito de brincadeira – uma manifestação cultural. Para ele, o lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado. Segundo o autor, no jogo há regras, ordem. Nele há também a descoberta de si, há possibilidade de experimentar e de modificar a realidade.

¹¹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lúdico/>
Acesso em: 25 jul. 2019.

E, assim como os jogos podem expressar diferentes formas de conhecer e viver, também possuem e desenvolvem nas crianças diferentes aspectos. Caillois (1958/2017) descreve os tipos de jogos e os separa em categorias, de acordo com suas características. Para ele, esquemas sociais são desenvolvidos por meio do jogo, uma vez que a cordialidade, o respeito e a resiliência devem estar presentes no momento que se joga. Segundo ele, sem exagero algum, a estes jogos pode ser atribuída uma virtude civilizatória, pois ilustram os valores morais e intelectuais de uma determinada cultura e ainda contribuem para a sua definição e desenvolvimento. O autor descreve que o jogo é uma atividade livre (o jogador não pode ser obrigado); separada (com limites de espaço e tempo); incerta (seu resultado não é previsto); improdutivo (não cria bens nem riqueza); regrada (submetida a convenções) e fictícia (realidade diferente, ou franca irrealidade em relação à vida cotidiana).

Por tantas características próprias e diversos benefícios, o lúdico se estabelece como cultura. Brougère (1998) afirma que a cultura lúdica, que é a inerente às crianças, dispõe “[...] de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (p. 108). Para o autor, o brincar não é uma atividade inerente do indivíduo, ou seja, não é inata, deve ser aprendido. Ele afirma que a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança, o que é enfatizado por D’Ávila (2006), quando afirma que a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica.

Mesmo que, no momento que jogam ou brincam, as crianças utilizem elementos da cultura à sua volta, reproduzindo a realidade que as cerca, brincam sem reproduzir preocupações, estresses ou medos. Caillois (1958 / 2017) afirma que o jogo só existe quando os jogadores desejam jogar e jogam, ainda que seja o jogo mais absorvente ou mais cansativo, na intenção de se divertir e de fugir das preocupações. Para o autor, o mais importante é que os jogadores tenham a liberdade de deixar o jogo quando bem entenderem. Para Huizinga (1938/2000), o jogo caracteriza-se pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana.

Há diferença entre o lúdico instrumental, onde o jogo é compreendido enquanto um recurso motivador, um simples instrumento para a realização de

objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de inúmeras naturezas e está centralizado na produtividade, tendo um caráter utilitário; e o lúdico essencial, onde o jogo é visto como uma atitude essencial, como uma categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se validar e a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez que nesta concepção, jogar é intrinsecamente educativo e essencial como forma de humanização, segundo afirma Maria *et al* (2009).

Também há uma diferença entre brincar e jogar, para Kishimoto (1994). Segundo a autora, o jogo deve ser visto como um sistema que ocorre em um contexto social, com regras e visando um objetivo. Já o brincar supõe uma relação em que não é organizado por um sistema de regras.

Por meio do lúdico, há o desenvolvimento de regras sociais. De acordo com Caillois (1958/2017), o jogo supõe, àquele que joga, a vontade de ganhar ao utilizar da melhor forma possível as habilidades e ao recusar as ações proibidas, mas também exige que seja cortês com o adversário, confiando nele por princípio e combatendo-o sem aversão. O autor afirma que é necessário também aceitar antecipadamente o eventual fracasso, a falta de sorte ou a fatalidade, aceitar a derrota sem fúria nem desespero, pois quem se irrita ou se lamenta é desacreditado. Segundo o autor, quando uma nova partida se inicia, aparece como um início absoluto, dando a certeza de que nada está perdido, e o jogador, em lugar de se recriminar ou de se desencorajar, precisa redobrar seu esforço.

Psicologicamente, o lúdico expressa uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz, afirma D'Ávila (2006).

5.2 O lúdico na obra de Piaget

Na obra “A Formação do Símbolo na Criança”, Jean Piaget (1946/1964) estuda como acontece o início da imitação por parte da criança, onde os processos individuais da mente predominam sobre os fatores coletivos e mais adiante faz um estudo detalhado sobre o desenvolvimento da imitação na criança e sua relação com o jogo. Junto com a inteligência, a imitação, o jogo simbólico e a representação cognitiva também evoluem com a adaptação que é

gerada do equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação. Cada fase prepara para as seguintes.

Para ele, a inteligência é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação e o jogo é essencialmente uma assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação. Ele chama o jogo de assimilação reprodutora. O jogo da imaginação é orientado pela satisfação pessoal, sujeitando-se às atividades da criança, sem regras ou limitações. Porém, com a socialização da criança, o jogo vai adotando regras ou adaptando a imaginação simbólica à realidade, mediante ao símbolo de assimilação individual que cede tanto à regra coletiva quanto ao símbolo representativo ou objetivo, ou ambos.

O autor estudou o comportamento das crianças desde os recém-nascidos e nos meses iniciais de uma criança, quando o bebê brinca, é pura e simplesmente um prazer funcional, um complemento da imitação. O autor afirma que por volta de 1 ano e 4 meses a 1 ano e 6 meses, o símbolo lúdico se desliga da ritualidade. Há o surgimento do jogo simbólico e não o jogo meramente motor, pois há uma assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema simbólico. Isso é percebido quando o sujeito utiliza o objeto modificando suas características objetivas, manuseando-os como se fossem outras coisas, atribuindo-lhes outras funções simbólicas.

Ele analisa e classifica as formas de símbolos lúdicos que surgem entre 1 ano e 6 meses e 7 anos como Fase 1 (de projeção dos esquemas simbólicos em novos objetos até combinações simbólicas antecipatórias, onde antecipa as consequências de uma desobediência ou imprudência, caso ocorra, de forma lúdica). Na Fase 2, entre os 4 e 7 anos de idade, surgem novas características e os jogos simbólicos começam a declinar e ao se aproximar ainda mais da realidade, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se assemelhar a uma simples representação imitativa da realidade. Entre 7, 8 anos até os 11 ou 12 anos, estabelece-se a Fase 3, e “[...] é caracterizado pelo declínio evidente do simbolismo, em proveito quer dos jogos de regras, quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado” (PIAGET, 1946/1964, p. 180). Há um florescimento da socialização e uma coordenação estreita dos papéis, assim como o desenvolvimento de construções, trabalhos manuais, desenhos, que vão

sendo cada vez melhores adaptados à realidade e marcam o final do simbolismo lúdico.

O autor afirma que os jogos de exercícios percebidos no primeiro estágio da vida estão presentes mesmo nos adultos. O jogo de exercício, segundo ele, embora canse e cause uma espécie de saciedade quando seu objetivo deixa de ser para aprendizagem, é mutável, podendo aparecer em cada nova aquisição, ultrapassando assim os primeiros anos da infância. Outra ligação entre o jogo e suas formas residuais na vida adulta são os personagens fictícios inventados pelas crianças, por meio do jogo só ganham vida pois servem de ouvintes passivos ou espelhos de si, uma vez que sua invenção supre o que futuramente – na vida adulta – será o pensamento interior em sua forma egocêntrica, da mesma forma que os monólogos das crianças, mais tarde, serão a linguagem interior.

Segundo ele, há uma evolução dos jogos de exercícios, que o autor dividiu em duas categorias: a primeira é a dos jogos de exercício simples, que são aqueles que se limitam a reproduzir de maneira fiel uma conduta adaptada, da repetição do banal a algo que se quer, um exercício totalmente funcional. O sujeito exerce atividades já adquiridas, porém passa a construir novas combinações lúdicas sem finalidades específicas, mas realizadas pelo simples prazer de o praticar; a segunda categoria é a de ‘destruição’ de objetos, segundo explica: “[...] na maioria dos casos, há simplesmente uma exploração tateante pelo prazer de agir ou de encontrar novas e divertidas combinações; e, como é mais fácil desfazer que construir, o jogo converte-se então em destruição” (PIAGET, 1946/1964, p. 154).

De acordo com Piaget (1932/1994), a compreensão e o respeito às regras são diferentes à cada fase do sujeito. No período sensório-motor, a primeira fase, nomeada de motor/individual, a regra é praticar uma atividade com um fim em si mesmo, com a finalidade apenas de se divertir. Na fase seguinte, egocêntrica, a regra é pouco respeitada, não havendo o jogo coletivo, ou seja, as crianças podem jogar no mesmo espaço e o mesmo jogo, porém, cada um joga o seu jogo particular. O autor afirma que quando a regra passa a ser considerada, ganha um valor social e as crianças passam a considerar outros pontos de vista, passando a agir em função das regras. Nas próximas fases, a criança passa a

compreender a estrutura das regras e aceitar que podem ser modificadas, desde que haja um consenso com os demais participantes do grupo.

Piaget (1946/1964) explica que em sua pesquisa colheram informações sobre a maior quantidade possível de jogos infantis praticados na escola estudada por ele, em casa e na rua, a fim de classificá-los. Os jogos sensoriais (assobios, gritos, entre outros), jogos motores (bolas, corridas, entre outros), jogos intelectuais (imaginação e curiosidade), jogos afetivos e os exercícios de vontade (jogos de inibição) foram classificados na primeira categoria, que se chama “Jogos de Experimentação” ou “Jogos de funções gerais”. Na segunda categoria estão os jogos de luta, perseguição, cortesia, os jogos sociais, familiares e de imitação, e foi denominada “Jogos de funções especiais”.

Contudo, o autor declara que a maior dificuldade de classificar os jogos é situá-los em apenas uma categoria. Ou seja, um jogo que classicamente é sensório-motor, como o caso do jogo de bolas de gude – que utiliza as funções de mirar e atirar, mais adiante, em um próximo estágio, também torna-se de competição, pelo sentimento que atribui a seus participantes. De acordo com ele, “[...] desde que o símbolo ou a regra intervenham, a classificação pelo conteúdo torna-se impossível e só os jogos sensório-motores elementares respondem, assim, a esse princípio de classificação” (PIAGET, 1946/1964, p. 141). Uma terceira categoria é o do jogo de regras, que supõe relações sociais e interindividuais. Quanto às regras, ele afirma que a regra de jogo não é uma simples regra inspirada na vida moral ou jurídica, por exemplo, mas sim, uma regra especialmente construída em função do jogo, embora possa conduzir a outros valores. As regras são regulamentos impostos pelo grupo, onde o não cumprimento representam uma falta. Jogos de exercícios ou simbólicos podem mudar para esta terceira categoria assim que recebem, como novo elemento, a regra. Já os jogos de construção não têm uma fase específica, eles representam uma transformação interna na noção de símbolo, em relação à representação adaptada.

Como critérios do jogo, o autor afirma que ele encontra sua finalidade em si mesmo, “[...] enquanto que o trabalho e as outras condutas não-lúdicas comportam um objetivo não compreendido na ação como tal. O jogo seria, portanto, como se diz, ‘desinteressado’ [...]” (PIAGET, 1946/1964, p. 189). Porém, o autor afirma que há imprecisão neste critério porque, segundo Souriau

na obra '*Esthétique du mouvement*' (de 1889), todo jogo é altamente interessado, pois o jogador se preocupa com o resultado de sua atividade. O segundo critério avaliado é o da espontaneidade do jogo, que o autor cogita serem opostas às obrigações do trabalho e da adaptação real. Ele distingue os jogos superiores (que são a ciência e a arte) e os jogos não superiores (que são os jogos puros e simples) em dois polos: o da atividade espontânea, não controlada e o da atividade controlada pela sociedade ou pela realidade.

Um terceiro critério analisado por ele é o do prazer, enquanto uma atividade séria tem a tendência a ter um resultado útil e não depende de um caráter agradável. Porém, o jogo tem a tendência a repetir lembranças penosas, mas não para mantê-las assim, e sim para transformá-las em suportáveis e agradáveis. Resumindo, pode-se reduzir o jogo a uma busca de prazer, mas com a condição de conceber essa busca como subordinada à assimilação do real ao eu, ou seja, o prazer lúdico seria assim a expressão afetiva dessa assimilação. Um quarto critério apresentado pelo autor é a relativa falta de organização no jogo, sendo desprovido de estrutura organizada, diferente do pensamento sério, que segundo ele, é sempre regulado. O quinto critério apresentado é a libertação dos conflitos, uma vez que o jogo ignora os conflitos.

Em relação ao conteúdo do jogo e a sua estrutura, o autor afirma que há uma distinção entre eles. Para o autor, conteúdo são os interesses lúdicos particulares ligados a um determinado objeto, tais como bonecas, animais, construções, máquinas, entre outros. Já a estrutura é a forma de organização mental, como exercícios, símbolos, regras e suas variedades. Ele afirma que em relação a conteúdo, o jogo está ligado à participação da vida cotidiana.

Como visto, Piaget fez um extenso estudo acerca do desenvolvimento da criança e como o jogo surge e se estabelece neste processo. Entretanto, qual espaço o lúdico encontra em sala de aula, como instrumento pedagógico, facilitador da aprendizagem? O que pesquisadores contemporâneos analisaram acerca de sua contribuição como ferramenta educacional e de que maneira é utilizado em sala de aula será abordado em seguida.

5.3 O Lúdico nas Práticas Docentes

Toda e qualquer aula é lúdica na medida em que professor e estudantes se encontrem prazerosamente integrados e focados no conteúdo que se tem a trabalhar, segundo D'Ávila (2006).

Por meio do jogo, o sujeito adquire habilidades atitudinais, como disciplina, respeito, atenção e cooperação; habilidades procedimentais, como inferir, relacionar, antecipar, ordenar, excluir e identificar; e habilidades conceituais, como quantidade, números, formas, letras, figuras, cores, vocabulários entre outras, segundo Silva (2018).

Além disso, os jogos são capazes de promover processos favoráveis ao desenvolvimento e a aprendizagem de competências e habilidades dos alunos, auxiliando-os a pensar e agir, utilizando a razão diante dos conteúdos que aprendem, superando as limitações dos alunos, de acordo com Macedo (2009).

Segundo a pesquisa realizada por Ressurreição e Porto (2006), os professores responderam que consideram que o lúdico desperta o sujeito para a vida, disponibilizando e flexibilizando sua convivência com o outro, produzindo bem-estar, descontração, bom humor e, como linguagem, dá sentido à prática pedagógica. Além disso, destacam que o lúdico contribui para formação pessoal e profissional, fortalecendo os relacionamentos e aumentando o contato com o material de aprendizagem, auxiliando a mobilizar e sensibilizar o aluno para o conteúdo.

O ensino de forma lúdica auxilia o aluno a aprender a lidar com frustração do erro, entendendo que isto faz parte do processo educacional, pois por meio de múltiplas tentativas-erro, há a persistência e a segurança de que o erro faz parte do processo de aprendizagem, segundo Maria *et al* (2009). Para eles, é fundamental que o professor crie situações lúdicas de aprendizagem, pois estas farão com que o aluno associe o aprendizado ao prazer.

Entretanto, o lúdico acontece amplamente na Educação Infantil, mas quando o aluno chega ao Ensino Fundamental, isso se perde. Amaral (2013) afirma que o brincar não deveria estar restrito somente às crianças pequenas, pois é constituidor das dimensões que formam o ser cognoscente, independente do ser que aprende. Segundo ela, é o que todos nós somos desde o dia em que

nascemos. E por esta razão, a autora defende que as experiências educativas lúdicas deveriam fazer parte do dia a dia de toda sala de aula, independente da faixa etária dos alunos.

Para Roloff (2010), as instituições de ensino ainda têm explorado muito pouco o jogo, mesmo já fazendo algum tempo que as pesquisas relacionadas ao tema vêm atribuindo valor de destaque ao lúdico como alavanca de aprendizagem. Segundo ela, temos que acabar com esse conceito inútil de que depois que crescemos não podemos mais brincar e aproveitar cada nova situação para aprendermos algo, inclusive de forma lúdica.

Entretanto, mesmo com todos os benefícios já estudados acerca do lúdico, ele não é amplamente utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula. Santos (2006) afirma que o lúdico tem encontrado muita resistência por parte dos próprios professores, pais e alunos, que questionam em uma aula lúdica a respeito de quando começarão a estudar, pois só brincaram. A autora declara que a falta de conhecimento acerca das possibilidades lúdicas no processo de aprendizagem provoca este tipo de comportamento dos alunos, dos pais e, em muitos casos, dos próprios professores, pois consideram que brincadeiras e jogos em sala de aula não são coisas sérias. Ela declara que é essencial repensar a formação do professor, proporcionando vivências lúdicas, experiências que utilizem ação, pensamento e linguagem. A autora afirma que desta forma, serão maiores as chances de se trabalhar com os alunos de forma prazerosa.

Muitos professores não têm conhecimento sobre a 'seriedade' do lúdico, atribuindo o brincar apenas à Educação Infantil. Rios (2016) observou em sua pesquisa que quando as crianças iniciam o Ensino Fundamental, raramente encontram o brincar presente nas rotinas escolares. A autora declara que inúmeras vezes, é possível escutar os professores dizendo que os alunos já estão grandes, que não é hora de brincar, ou até mesmo que eles já cresceram, que não são mais crianças e que o Ensino Fundamental é coisa séria, é hora de aprender.

Segundo observaram em sua pesquisa, Soares e Porto (2006) afirmam que o lúdico era valorizado no discurso dos professores, mas de fato, não se encontravam presentes no seu fazer-pedagógico, e quando utilizado na escola, perdeu muito das suas características. As autoras afirmam que essa mesma

constatação é apresentada por outros autores pesquisados por elas. Elas destacam que a desvalorização do lúdico é mais intensa nas escolas de formação das crianças das camadas populares, pois as professoras creem que o brincar é perda de tempo, pois para elas, a escola necessita suprir as necessidades das crianças carentes e os seus comportamentos violentos e indisciplinados, e não se preocupar com jogos e brincadeiras.

O professor precisa ter acesso ao conhecimento sobre a utilização do lúdico no ensino dos alunos, segundo Sant'anna e Nascimento (2012). Para elas, este conhecimento deve ser despertado desde sua formação inicial, dando aos professores condição de utilizar esta ferramenta, pois, de acordo com elas, para que o professor atinja um estágio de maturidade para identificar bloqueios de aprendizagem e quais recursos utilizar para a diminuição desses, deve estar preparado para isso, e o local apropriado para o avanço deste conhecimento é a formação inicial.

Mesmo com muitas pesquisas acerca dos benefícios de uma aula lúdica, alguns professores não aderem à estas práticas por acreditarem que os jogos colaborarão com a indisciplina. Soares e Porto (2006) compreenderam, por meio de sua pesquisa, a resistência das professoras às atividades lúdicas. Elas criam que as atividades lúdicas gerariam bagunça. De acordo com as autoras, essa crença busca justificar a resistência das professoras às crianças vivenciarem jogos e brincadeiras na escola e na sala de aula, principalmente em salas de aula cheias.

Entretanto, baseando-se no que Huizinga (2000) declara em relação à disciplina em um momento lúdico, é desmistificada a crença dessas professoras, tornando-a infundada. O autor afirma que para que haja a presença do elemento lúdico, é necessário que haja ordem. Segundo ele, esta ordem não é concebida como obediência cega, repressora e arbitrária, mas como elaboração coletiva para o bom andamento do que se propõe a realizar.

A comunicação entre os alunos em sala de aula – muitas vezes mais acalorada por conta dos jogos – não pode ser confundida com indisciplina. Os diálogos e algumas formas de manifestação dos alunos fazem parte do processo educacional. Arroyo (2000) afirma que manter os alunos silenciados em classe é a negação de uma matriz educativa fundamental, uma vez que só há educação humana na comunicação, no diálogo e na interação entre os humanos. De

acordo com o autor, uma escola silenciosa é a negação da vida e da pedagogia, pois no silêncio os alunos até poderão aprender saberes fechados, competências úteis, porém, não aprenderão a serem humanos, nem o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo e a capacidade de aprender os significados da cultura.

Em relação a este fato, Andreetta (2019) observou em sua pesquisa que a prática de tentar manter os alunos quietos e parados é algo comum no cenário educacional atual, baseado na educação tradicional vivida no século passado.

Outro ponto relevante para que uma atividade lúdica ocorra em sala de aula, é que precisa ser planejada. Segundo Sant'anna e Nascimento (2012), o professor precisa ter o conhecimento dos objetivos que ele quer alcançar, assim como adequar a metodologia que deseja utilizar à faixa etária com que trabalha, pois, se isso não acontecer, o jogo torna-se uma brincadeira sem objetivos e os alunos não terão uma aprendizagem real baseada na atividade e esta será infrutífera.

A elaboração de uma aula lúdica por meio do planejamento é essencial para atingir o objetivo das atividades e para que o aluno relacione conteúdos e formule seus próprios esquemas internos, de acordo com Roloff (2010). Ela afirma que “[...] se o professor apenas “brincar” com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula” (p. 4). Por isso, os jogos e brincadeiras devem ser direcionados aos conteúdos programáticos e previamente planejados.

Outras pesquisas descrevem a relevância acerca da utilização do lúdico como meio de aplicação de conteúdos nas práticas do Ensino Fundamental I. No Quadro 1, encontram-se pesquisas realizadas entre 2014 e 2019 acerca deste tema (vide APÊNDICE A).

Na pesquisa de Ionashiro (2018) sobre a aplicação do lúdico em sala de aula, a autora observou que a utilização do jogo deu espaço aos alunos para que fizessem perguntas, depoimentos e intervenções no decorrer da atividade. Ela notou que durante o jogo, as relações entre os próprios alunos e entre alunos e professor ocorreram de forma mais espontânea e divertida. Também foi observado que os alunos faziam perguntas para a professora sobre conceitos do componente curricular que estava sendo aplicado sem inibições. A autora declara que foi observado um ambiente de descontração gerado pelo jogo, o que

possibilitou aos alunos interagirem com os colegas e professor sem medo de uma possível crítica, repreensão ou erro em suas respostas. Ela afirma que o momento de descontração fez com que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de maneira fluida, natural e sem cobranças e, ainda, possibilitou que a professora avaliasse de perto este processo. A autora defende que o jogo possibilita uma melhoria na capacidade argumentativa dos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Esse ambiente de descontração e interação observado pela autora ocorre porque o lúdico tem grande influência sobre as crianças e adolescentes, mesmo em uma era tecnológica, onde *tablets* e *smatphones* reinam na vida dos alunos da atualidade:

Em nossa sociedade ainda encontramos características que aparecem ligadas ao jogo e ao lúdico. Mesmo com o crescimento do desenvolvimento tecnológico aumentando a cada dia, diferentemente do que postulou Huizinga, esse desenvolvimento não acabou por eliminar os jogos e lúdico em nossa sociedade e sim acabou por desenvolver e criar “novas” formas de jogos e interação (COELHO, 2011, p. 306).

E quais são as características desta nova geração? Como a criança da atualidade se porta e se relaciona com a escola e com o formato que as aulas assumem em geral? Em seguida, será abordado o que autores pesquisaram a respeito deste assunto.

5.4 Quem são os Alunos de Hoje?

Segundo Justo (2013), estamos na era do ‘*fast food*’, que prioriza os produtos acabados, a satisfação imediata e o pronto atendimento das necessidades de consumo. O autor afirma que por isso, inclusive, os alunos preferem recorrer à internet e não mais aos livros, pois a internet oferece um conhecimento enciclopédico, semelhante às enciclopédias impressas, mas com muito mais vantagens, pelo fato da consulta ser muito mais rápida e o texto não precisar sequer ser copiado manualmente, pois pode ser “colado” em qualquer outro lugar. De acordo com o autor, vivemos na era da instantaneidade, da superficialidade e do consumismo, ocorrendo o mesmo no campo educativo, e, para ele, essa é uma das razões pelas quais uma formação profunda, sólida e consistente não tem mais espaço, é anacrônica, pois esta é uma geração onde o aluno procura soluções rápidas e efeitos momentâneos.

O artigo “The Net Generation in the Classroom”, de Scott Carlson (2005 *apud* PRADO, 2015), publicado no *The Chronicle of Higher Education*¹², cita a facilidade que os alunos atuais têm no uso de novidades tecnológicas, a dificuldade em manter a atenção, a confiança em sua habilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, a saturação de informações e a crença de que sabem tudo, são características dessa geração e fatores que representam um verdadeiro desafio para os professores e para a educação em geral. Além disso, o autor afirma que são espertos, porém impacientes, buscando resultados imediatos, rejeitam modelos e rotinas engessadas por fazerem parte de uma geração onde o tradicionalismo vem ruindo, como o caso da estruturação familiar, por exemplo. Buscam formas de misturar os estudos e o trabalho com prazer.

A BNCC (BRASIL, 2018), considera que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades da atualidade, em decorrência do avanço das tecnologias de informação e comunicação. De acordo com o documento, em virtude de um maior acesso a computadores, telefones celulares e *tablets*, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura e, cada vez mais, os jovens têm se tornado protagonistas da cultura digital, estando diretamente ligados à novas formas de interação das tecnologias digitais, que, por sua vez, se realizam de modo cada vez mais rápido. O documento afirma que por conta disso, essa cultura se caracteriza como um forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, o que privilegia análises superficiais e formas de expressão mais sintéticas, diferentes da argumentação característica da vida escolar.

Em virtude deste dinamismo da cultura digital e da era imediatista, a escola precisa atualizar-se no que tange as formas de disponibilizar e abordar o conhecimento aos alunos. Há, também, a necessidade de uma renovação na forma de enxergar os alunos. Segundo Arroyo (2014), o momento que vivemos é desafiador porque as próprias crianças, adolescentes e jovens exigem que

¹² Carlson, Scott. ‘The Net Generation in the Classroom’. *The Chronicle of Higher Education*. Outubro, 2005. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/The-Net-Generation-Goes-to/12307> Acesso em: 1 nov. 2019.

aceleremos o ritmo e caminhemos na mesma velocidade da realidade que eles vivenciam. De acordo com o autor, os alunos da atualidade exigem que repensemos a visão da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais da infância, adolescência e juventude atuais. Ele afirma que será difícil os professores se encontrarem na visão da pedagogia e da docência quando os alunos não se encontram mais nela.

O autor ressalta que o aluno idealizado de tempos atrás está condenado a desaparecer, pois já desapareceu no cinema, na mídia, na literatura e nas ciências humanas, porém, ainda sobrevive no imaginário escolar. Ele questiona o porquê de os professores resistirem tanto a perceber que essas crianças e jovens não são mais os mesmos. E afirma que esta resistência é devida ao fato de os professores terem que rever suas imagens profissionais, pois, redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia. Segundo o autor, os professores precisam construir outras imagens dos alunos para reencontrar suas próprias identidades, e este pode ser o desafio que neste momento incomoda a categoria docente.

De acordo com ele, os professores precisam reeducar seu olhar, sua sensibilidade para com os alunos, pois desta forma, podem mudar suas práticas e concepções, posturas e planos de aula de uma maneira tão completa que serão levados a aprender mais, a ler mais, a estudar de forma coletiva novas teorias, metodologias e didáticas. O autor ressalta que a maneira como os professores enxergam os alunos pode determinar a maneira como os ensinam, pois são alunos reais com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados, e os professores precisam se ver ensinando e avaliando seres humanos, como eles. “[...] Se a indiferença é esterilizante para a inovação educativa, a empatia cada vez mais frequente para com os educandos poderá nos levar a intervenções realistas [...]” (ARROYO, 2014, p. 62).

Narodowzky (2001 *apud* FÁVERO SOBRINHO, 2010), educador argentino, pensa no mesmo sentido que Arroyo (2014) quando afirma que o imaginário da educação moderna de que as crianças e jovens são obedientes e dependentes não corresponde mais à realidade atual. Para ele, tanto a infância quanto a adolescência devem ser ressignificadas diante do cruzamento de dois grandes polos:

Um é o polo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores, os sessenta e cinco canais da TV a cabo, os videogames, e há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. (...) O outro ponto de fuga é constituído pelo polo que está conformado pela infância des-realizada. É a infância que é independente, autônoma porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo, é a infância não da realidade virtual, mas da realidade real (p. 2).

Os alunos de hoje não são mais aqueles que aceitam qualquer proposta ou atividade, de acordo com Herbertz (2014), pois, independente de sua faixa etária, posicionam-se criticamente questionando os porquês, não realizando as atividades propostas pelos professores ou até mesmo se evadindo da escola. A autora declara que muitas vezes o professor idealiza um tipo de aluno que na realidade não existe, ele idealiza um aluno comportado, que atende a todas as solicitações e realiza tudo o que é proposto em aula. Entretanto, quando isso não acontece, há uma frustração e um mal estar docente.

Outra característica crescente entre alguns alunos contemporâneos são os problemas comportamentais ou algum tipo de déficit de aprendizagem. De acordo com Justo (2013), atualmente a escola vive uma grande frustração e fracasso, pois a disciplina, a 'docilização' da rebeldia e da desobediência, que antes exibia como seu grande triunfo e produto para a sociedade, hoje não consegue produzir disciplina nem para dentro de seus próprios muros.

Os alunos com comportamentos considerados incompatíveis com o ambiente escolar terminam sendo marginalizadas pelo professor e excluídas do processo ensino-aprendizagem, de acordo com Santos (2006). A autora afirma que são rotulados de problemáticos, imaturos, desinteressados, agressivos, violentos, entre outros.

A questão que se levanta é a seguinte: estes alunos são 'incompatíveis' ao universo escolar ou será que a escola, por não estar adaptada a um novo tipo de aluno – mais dinâmico e com um ritmo mais acelerado – não o aceita?

A sociedade de hoje requer um sujeito plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo, intempestivo, incontrolável e aventureiro, de acordo com Justo (2013). O autor defende que a sociedade atual requer um sujeito que possa transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, de um produto a outro, migrando também de forma interna, alargando o máximo possível suas possibilidades afetivas, cognitivas e executivas, acelerando ao extremo o ritmo de seu funcionamento.

Na pesquisa de Martins e Bellini (2007), em uma das questões feitas aos professores foi solicitado o perfil do aluno atual e, segundo as autoras, as respostas foram bem homogêneas, projetando um aluno bem informado, porém, sem princípios éticos, mal educado, desinteressado, indisciplinado e que frequenta a escola sem responsabilidade com a aprendizagem.

Por meio de sua pesquisa, as autoras entrevistaram os alunos, e estes têm opinião bem definida acerca do tipo de escola que desejam. Segundo elas, eles querem inovações metodológicas para as aulas, não aceitam mais o modelo usado pelos seus professores, que são aulas expositivas feitas apenas ao redor do livro didático, cobram uma conduta ética dos professores, como por exemplo, não faltar às aulas, também querem professores atualizados, que deem aulas diferenciadas e querem uma posição em relação aos professores que não cumprem a carga horária. As autoras ressaltam a urgência das escolas terem melhores bibliotecas, com livros científicos atuais, vídeos e tecnologia acessível aos alunos e professores. Porém, elas afirmam que o maior desafio é o saber ensinar, pois é necessário que o professor veja o aluno não como um estranho que não quer saber de nada, mas sim, como uma geração que mesmo sem estrutura familiar e sem condições financeiras, mudou, tanto quanto como a sociedade em que vivemos.

Cortella (2014, p. 116), também discursa acerca desta questão:

[...] quantas vezes algum colega nosso diz que “os alunos de hoje não são mais os mesmos”? Aliás, trata-se de uma informação absolutamente óbvia – alguém que diz uma coisa dessas está demonstrando pelo menos um mínimo de sanidade. (Distúrbio de fato é alguém que diz isso e continua dando aula do mesmo jeito que dava há 10 anos, ou há 20 anos, porque se o professor sabe que os alunos não são os mesmos como é que continua fazendo do mesmo jeito?

A empatia, o fato de colocar-se no lugar do aluno e desejar que ele aprenda, apropriando-se do conhecimento, faz a diferença quanto à metodologia, teoria e didática que é utilizada pelo professor. É relevante na escolha de formas de ensinar que cativem os alunos e os desperte a se envolverem e quererem mais. O lúdico utilizado de maneira pedagógica, dentro de um plano de aula, inserido de forma planejada e convergente aos conteúdos programáticos é capaz de atingir esse objetivo.

6 OBJETIVO GERAL

Investigar de que maneira o professor do 4º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede municipal de Santos desenvolve um plano de aula interdisciplinar com intencionalidade lúdico-pedagógica utilizando como aporte os conteúdos programáticos.

6.1 Objetivos Específicos

1. Averiguar as práticas docentes e os desafios encontrados pelo professor na aplicação de suas aulas por meio de observação e entrevistas;
2. Levantar a organização do professor em relação ao planejamento do conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula por meio da observação do conteúdo aplicado, entrevista e análise documental do planejamento;
3. Verificar se o lúdico é utilizado de forma interdisciplinar, sendo planejada intencionalmente como conteúdo integrante dos saberes a serem trabalhados com os alunos.
4. Descrever se o espaço físico da escola possibilita a aplicação de aulas lúdicas;
5. Elaborar como produto uma formação para professores, preferencialmente, do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santos, elucidando elementos relevantes às práticas docentes e sugerindo um plano de aula com intencionalidade lúdico-interdisciplinar.

6.2 Delimitação do Problema

Em que medida o lúdico é inserido interdisciplinarmente de forma planejada e intencional no conteúdo curricular do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Santos?

6.3 Hipótese

O lúdico, quando inserido nas práticas docentes de forma planejada, intencional e como desencadeador da interdisciplinaridade, dentro do conteúdo curricular, dinamiza as aulas e auxilia na apropriação do conhecimento.

7 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois envolve instrumentos como entrevistas com redução de dados, que de acordo com Gil (2017), consiste em processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo; categorização dos dados – que Gil (2017) descreve como organização dos dados de forma a conseguir tirar conclusões – e interpretação destes dados, e, segundo Zanella (2013, p. 99), “[...] preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”.

Foi realizado estudo de caso, uma vez que houve observação individual, direta intensiva, sistemática, pois, segundo Lakatos e Marcol (2003), responde à propósitos pré-estabelecidos, sendo planejada; e não participante, onde o pesquisador, de acordo com Zanella (2013, p. 122) “[...] atua como espectador temporário que, com base nos objetivos da pesquisa, elabora um roteiro de observação e registra os fatos que interessam ao seu trabalho”, em relação às turmas estudadas.

Assim como afirma Vianna (2003), a observação é uma fonte importante de informações em pesquisas qualitativas em educação, pois sem uma observação minuciosa, não há ciência. O autor afirma que anotações detalhadas constroem dados abrangentes das observações.

7.1 Procedimentos

O estudo de caso desenvolveu as seguintes etapas:

- 1) Observação das rotinas nas salas de aula selecionadas e dos espaços da escola, considerando-se os objetivos geral e específicos desta pesquisa;
- 2) Realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras destas salas. As entrevistas foram realizadas em sala de aula, durante o HTI das professoras (momento em que os alunos estavam na aula de Educação Física). Os depoimentos foram gravados e transcritos e,

desta forma, conservaram a fidedignidade das informações fornecidas pelas entrevistadas;

- 3) A etapa seguinte foi a análise e discussão dos dados coletados, levando-se em conta a realidade observada, os referenciais teóricos e a delimitação do problema levantado anteriormente.

7.2 Participantes da Pesquisa

Como critério de escolha dos participantes da pesquisa, foram selecionadas professoras que trabalhavam com o 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Santos. Quanto à escolha da escola, foi selecionada por possuir três salas desta série.

A escola é localizada em um bairro de classe média e atende, em sua maioria, crianças do bairro, mas também algumas de uma cidade vizinha. Presta atendimento de 1º a 9º ano, divididos nos períodos matutino e vespertino.

7.3 Instrumentos

Entrevistas semiestruturadas, que, segundo Zanella (2013), seguem um roteiro criado pelo pesquisador, porém, sem seguir rigidamente a sequência das perguntas, a fim de obter explicações e interpretações do que ocorre em seu cotidiano. As entrevistas ocorreram no final do mês de agosto de 2019, após observação das rotinas escolares das três salas de 4º ano, durante o final do mês de julho e todo o mês de agosto de 2019.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As gravações e os termos assinados serão arquivados pela pesquisadora.

Foram verificados documentos como o Plano de Curso disponibilizado pela Seduc e os diários de classe das professoras.

A pesquisa foi enviada e aceita pelo Comitê de Ética da Universidade UNIMES por meio da Plataforma Brasil, CAAE: 26065219.3.0000.5509, Parecer n.º 3.735.436.

8 RESULTADOS

Os resultados foram obtidos por meio da observação das rotinas das três salas de aula e da entrevista com suas respectivas professoras, buscando verificar os pontos abordados nos objetivos específicos da pesquisa. Com a finalidade de sigilo, as professoras são aqui identificadas como **P1** (professora da Turma 1), **P2** (professora da Turma 2) e **P3** (professora da Turma 3). As falas transcritas das professoras aparecem escritas em itálico, entre aspas.

O período de observação de cinco semanas respeitou o horário matutino das aulas fornecido pela coordenadora da UME, conforme APÊNDICE D.

8.1 Práticas docentes e desafios encontrados pelo professor

8.1.1 Turma 1

A Turma 1 era formada por 29 alunos matriculados. Maioria dos alunos assíduos, classe com média de 25 alunos por dia, segundo a professora e confirmado por meio da observação. A P1 utilizou aulas expositivas e exercícios na lousa para serem copiados e resolvidos no caderno. Algumas vezes passou lições para casa.

Segundo a P1, confiava na forma tradicional de ensinar como propulsor da compreensão dos alunos: *“No começo foi um pouco tradicional, entendeu? BA, BE, BI, BO, BU, mas eu falava: ‘eu confio nisso aqui’, não estou fazendo eles serem tradicionais, assim, sem pensar, não faço isso, mas aí eles começaram a observar: ‘ai, tia, olha, ali tem um S e um A, ah, SA!’, e eu não tinha trabalhado ainda a sílaba. É isso, porque vem um start.”*

As revisões e explicações dos conteúdos foram feitas na lousa, de forma expositiva, onde a P1 falou e os alunos apenas observaram. Os exercícios passados na lousa ou contidos nos livros didáticos foram guiados, com a P1 lendo todas as questões e dando a introdução das respostas. A professora tinha a preferência por todos fazerem os exercícios juntos. Durante a correção, os alunos respondiam as questões, mas nem todos participavam.

Durante uma das provas, a P1 leu as questões e as colocou na lousa para serem feitas por todos ao mesmo tempo, montou as contas dos problemas de Matemática contidos na prova, interpretando-os e dizendo qual operação

matemática deveria ser feita. Esta prova era com consulta à folhinha de tabuadas.

Na observação da aplicação das provas desta turma, a P1 fez a leitura das questões, uma por vez, e os alunos tinham que escrever suas respostas ao mesmo tempo, esperando uns aos outros para irem juntos à próxima questão. Houve alguns casos de alunos que tiveram dúvidas em questões que ela ainda não havia abordado e ela pediu para esperarem ela ler estas questões. À medida que os alunos iam acabando a prova de Matemática, iam entregando-as para a P1 e copiando da lousa outros exercícios no caderno de Português (substantivos próprios, comuns e compostos). Enquanto ela corrigia as provas.

Em entrevista, a P1 afirmou que trabalhava os erros dos alunos de forma coletiva, e então chamava a criança para que ela corrigisse, mostrando pra ela onde estava sua dificuldade.

A P1 utilizou algumas vezes o livro didático. Eles ficavam guardados em uma prateleira no fundo da sala e ela costumava chamar alguns alunos para ajudá-la a entregá-los. Durante a observação, todas as vezes que os livros foram utilizados, foram feitos um ou dois exercícios deles. A P1 leu o enunciado do exercício, alguns alunos respondiam em voz alta e depois, registravam a resposta. Segundo declarou, além do livro, utilizava outras formas de atividades: *“Eu não gosto só de livro, eu gosto de atividades na lousa, porque eles precisam escrever, as folhinhas, que nem ó, o que eu quero trabalhar [mostrando uma folha xerocada de atividades]: os sinônimos, daí tem um textinho, produção de texto, mas eles têm que trocar as letras que estão em negrito por outra palavra que seja sinônimo, então eu procuro os meus meios também, tenho muitos livros em casa, mas não é didático, são de atividades diferenciadas.”*

Quanto à lição de casa, a P1 declarou que costumava dar de duas a três vezes na semana e apenas dava lição pra casa quando as considerava fácil para que eles fizessem sozinhos, sem auxílio dos pais, pois já teve experiências onde mandou a lição e a mãe não entendeu o que era pra fazer e isso gerou estresse entre a mãe e a criança. Segundo a P1, lição de casa não podia ser em exagero, porque a criança se cansaria.

Quando os alunos da classe terminaram a lição e sobrou tempo, a P1 permitiu que brincassem de forma livre com os brinquedos da sala, que pertenciam à turma de 1º ano que utilizava o mesmo ambiente em outro período.

As aulas da Turma 1 eram intercaladas entre a P1, professores especialistas (Inglês às segundas e terças; Educação Física às terças e sextas e Artes às quartas e quintas – 45 minutos de aula cada), 15 minutos de intervalo (das 8:30 às 8:45) e o horário de almoço das crianças (das 10:50 às 11:15), conforme APÊNDICE D.

Na classe havia um aluno autista, de inclusão, que chorava dizendo que não sabia copiar ou fazer o exercício proposto. Segundo a P1, as inclusões são seu maior desafio, pois, conforme afirmou, *“tem inclusão que você consegue ajudar, acompanhar, agora, tem inclusão que não dá [...] Então, é a inclusão e muitas vezes eu entendo que é difícil ter uma criança com deficiência, mas as mães têm que estar junto com a gente e não vir pra criticar, porque muitas vezes vem pra jogar pedra e não é bem assim. Mesmo que não saiba a realidade da sala de aula, tem que estar conversando”*.

8.1.2 Turma 2

A Turma 2 consistia em 25 alunos matriculados, porém a P2 disse que eram muito faltosos e foi observada uma média de 15 alunos por dia.

A P2 iniciou a aula todos os dias com um momento que ela chamou de ‘meditação’. Ela apagou as luzes da sala, fez exercícios de respiração com os alunos, e repetiu ‘mantras’ como “Eu estou em paz / Minha escola está em paz”. Este procedimento demorava cerca de 4 minutos. Após a meditação, a P2 cobrava as lições de casa, mas nem todos apresentavam, uma vez que estas lições eram mensais. Então, os alunos tinham o mês inteiro para levá-las.

Segundo ela, costumava deixar os livros didáticos EMAI e Ler e Escrever como lição de casa, por considerá-los “densos”. Ao ser questionada sobre o que significaria serem “densos”, respondeu que são livros com atividades em que os alunos precisam pensar muito e mandá-los para casa foi a forma que encontrou para que os pais estejam orientando os filhos e vendo um pouco mais a dificuldade individual de cada um porque, às vezes, ela não conseguia perceber em sala de aula.

Após a meditação diária inicial e a cobrança acerca da lição de casa, a P2 lia um capítulo de um livro escolhido pelos alunos por votação. O livro, no período

observado, foi “Memórias de Emília”, de Monteiro Lobato. Os capítulos do livro eram extensos e a leitura durava cerca de 20 minutos.

Foi observado que as aulas da P2 eram expositivas, com lições na lousa para serem copiadas no caderno e sem participação ativa dos estudantes.

Todos os dias, para todos os conteúdos curriculares, ela escrevia os textos e atividades na lousa para que os alunos copiassem nos cadernos. Ela dava um exemplo da atividade na lousa, para que os alunos seguissem o modelo. Enquanto copiavam e faziam a lição, a P2 andava pela sala olhando os cadernos e tirando dúvidas. De acordo com ela, sempre acreditou muito na proposta construtivista, mas na Prefeitura ela se sentia um pouco insegura de atuar apenas desta forma, pois achava importante ter o registro das atividades no caderno. Ela afirmou que acreditava atuar misturando o construtivismo e o tradicionalismo, uma vez que considerava as aulas expositivas as mais ‘ricas’, e se sentia insegura em relação a alguma cobrança que possa vir dos familiares, caso não trabalhe de forma tradicional. Declarou que isso já aconteceu, no início, mas por conta disso, acabou diferenciando sua postura. Então, todas as atividades que dá têm registro, e quando não tem, disse sentir que alguma coisa está faltando. Então, acredita que trabalha de forma variada, mas defende ser mais tradicional do que construtivista.

Em entrevista, a P2 afirmou que se sentia confortável em estabelecer rotinas e segui-las. De acordo com ela, após o momento de concentração e meditação, tentava direcionar sobre o que dar para eles naquele dia, pois afirmou que eles tinham uma determinada ansiedade e comentavam que, quando a lição não era na lousa, a impressão que eles tinham é que não era aula. Por isso, ela costumava fazer algum registro na lousa, quando dava alguma lição do livro, explicava as atividades antes deles iniciarem e depois deixava para que eles a procurassem, caso tivessem dúvidas.

Segundo a P2, os alunos tinham muita dificuldades pedagógica e eram muito lentos. Ela citou que esta classe foi formada apenas com os alunos que tinham baixo rendimento em relação aos outros do mesmo ano, foi uma classe propositalmente criada para que os alunos com dificuldade estivessem juntos, para nivelar o ensino e tentarem auxiliá-los. Porém, ao longo do ano, novos alunos foram matriculados nesta sala e alguns deles tinham um rendimento

melhor, dificultando o trabalho da professora, pois segundo ela, não havia como nivelar por baixo o conhecimento da turma.

A P2 atribuiu o nível de compreensão dos alunos ao fato da frequência deles ser baixa. Ela afirmou que o entendimento deles para conteúdos básicos era pequeno.

Em alguns exercícios de Matemática, a P2 precisou fazer revisão dos conteúdos por mais de uma vez (representação de frações, escrever por extenso as frações, cálculo de frações e como armar contas de divisão), pois grande parte dos alunos não se lembrava.

Foi observado que a P2 dava para os alunos um componente curricular por dia, cerca de três exercícios diários. Como por exemplo, no dia em que passou um texto na lousa para os alunos copiarem e, na sequência, três exercícios: um de interpretação do texto com duas questões; um de separação silábica e outro de classificação das sílabas. Em outro dia, levaram a manhã toda para fazerem três exercícios de Matemática. Os alunos de maior rendimento terminaram e sentaram no fundo da sala para brincarem com *cards*, enquanto os considerados mais lentos ora copiaram e responderam a lição, ora conversaram ou distraíram-se.

As aulas da Turma 2 eram intercaladas entre a P2, professores especialistas (Inglês às quartas e sextas; Educação Física às terças e quintas e Artes às terças – 45 minutos de aula cada), 15 minutos de intervalo (das 8:30 às 8:45) e o horário de almoço das crianças (das 10:50 às 11:15), conforme APÊNDICE D.

Na maioria dos dias observados, as atividades propostas pela P2 foram corrigidas na lousa por volta de 10:30 / 10:40, ou seja, pouco antes dos alunos saírem para almoçar. Segundo ela, a última aula, das 11:15 às 11:45 era uma aula infrutífera, onde ela não dava conteúdos, eles apenas guardavam seu material e brincavam de forma livre.

Esta turma tinha duas crianças de inclusão, um com grau leve de autismo e outra com paralisia cerebral, cadeirante, que tem danos mais físicos do que intelectuais. Os dois tinham apenas uma mediadora para atendê-los.

Segundo a P2, ela encontrava muitas dificuldades em relação ao gerenciamento do comportamento dos alunos e dificuldade de aprendizagem que apresentavam. Para ela, *“o grande desafio mesmo é tentar transmitir algo*

sem ter a cobrança excessiva em questão de rendimento, porque eles têm uma defasagem muito grande e o comportamento eu tento no diálogo, eu tento com parceria com os pais, pra tentar minimizar um pouco o que acontece dentro da sala.” Quando questionada sobre de onde parte essa cobrança excessiva, respondeu que era uma auto cobrança apenas. De acordo com ela, “a equipe sempre me deu muito respaldo em relação a tudo, então, assim, os projetos de reforço, quem vai, quem não vai, até questão de conteúdo, da cobrança não ser tão excessiva em relação aos conteúdos porque sabem que a dificuldade da sala é um pouco diferente das outras salas do 4º ano. Então, assim, não é uma cobrança externa, é uma auto cobrança.”

A P2 afirmou sentir falta de formações diferenciadas para as professoras. Disse que gostou muito de formações que teve com a Professora Iva Passos, dentro de seu projeto de pesquisa, mas que formações desse tipo não são comuns. Afirmou: *“Sinceramente, as formações que eu fiz, eu fiz por minha conta, antes de vir pra Prefeitura, foi o PROFA e eu queria fazer o Letramento, que é de Matemática com a Luciana Arruda. Mas assim, nunca tinha vaga e dentro do período você não pode fazer, tem que ser no contra turno ou à noite. Então assim, a gente às vezes não tem nem o acesso, pra te dizer a verdade, a esse tipo de formação. A Iva tem muitas ideias legais pra gente, assim, de música pra trabalhar com eles, ritmo, foram algumas semanas que ela deu, uma vez por semana dentro da pesquisa dela. Essas formações que saem no D.O. têm que ser dentro do período, e se tiver com falta de professor, não deixam você ir.”*

8.1.3 Turma 3

A Turma 3 era composta de 25 alunos matriculados e tinha em média cerca de 20 alunos assíduos.

A P3 trabalhou com aulas expositivas, lições para serem copiadas da lousa no caderno e atividades a serem feitas nos livros didáticos. Em entrevista, afirmou que enxergava sua linha pedagógica como uma mistura, mas não se considerava tradicional, pois não dava para os alunos cópias, questionários e ditados. Para ela, o que diferenciava sua prática da tradicional é o fato de levar aos alunos diferentes informações, mapas, imagens, utilizar a sala de vídeo,

teatro em sala e aulas expositivas dialogadas. Nos dias observados, estes elementos não fizeram parte das aulas.

A P3 fazia a correção dos exercícios na lousa e, algumas vezes, chamava alunos para fazerem os exercícios na lousa também. De acordo com ela, era melhor corrigir os exercícios assim, pois, desta forma, percebia melhor as dificuldades dos alunos. Por conta desta forma de correção, ela afirmou: *“por isso eu não consigo olhar o caderno, porque eu fico às vezes numa atividade de manhã resolvendo quatro, cinco problemas, porque eu quero que cada um se posicione naquela atividade, porque aí eu tiro deles e percebo como eles estão pensando, como eles chegaram naquele raciocínio.”*

Durante o período em sala, observou-se que não costumava passar lições de casa, porém não eram descartadas por completo. Alguns exercícios do dia anterior foram corrigidos por ela no dia seguinte, porém, não foram exercícios dados como lição de casa, e sim, exercícios que apenas haviam ficado sem tempo para a correção. Em entrevista, a P3 afirmou que não acreditava em lição de casa, pois os pais não acompanhavam e nem cobravam o aluno para que a fizessem e, por este motivo, a maioria dos alunos voltavam com a lição em branco, pois esqueciam de fazer.

Quando perguntada se possuía rotinas em sala de aula, declarou *“que a minha rotina é mais sobre a entrada, eu sou muito sistemática com disciplina, eu não sei trabalhar com bagunça. Então eles têm disciplina ao entrar, horário pra ir ao banheiro, as aulas eles têm que esperar todos sentados. Eu não consigo trabalhar com bagunça. Então, meus alunos não circulam pela sala. Eu não deixo circular, porque aí eles se perdem.”*

Durante a observação, notou-se que a Turma 3 era disciplinada, atenta e interessada às explicações e se mantinha focada fazendo as atividades, mesmo quando a P3 precisava se ausentar da sala por alguns instantes.

A P3 tinha um ritmo acelerado e a turma a acompanhava. Foi observado que ela dava, no mínimo, conteúdos de dois componentes curriculares por dia. Ela pontuou que há uns três alunos em sua sala que são extremamente faltosos, e para estes, ela não seguiu com a mesma lição da classe. Observou-se que ela deu conteúdos retroativos, referentes às provas que estavam se aproximando, pois estavam sem o conteúdo para estudar.

Foi observado que uma das dificuldades da P3 em sala de aula eram os alunos com pouca assiduidade, pois não conseguiam acompanhar o conteúdo. Um dos alunos tinha mais de 47 faltas só no primeiro trimestre, segundo afirmou a P3. Outra dificuldade citada por ela era o fato de não ter tempo suficiente para dar para a classe todo o conteúdo que ela desejava.

De acordo com a P3, outro aspecto que dificultava o andamento da aprendizagem dos alunos era a falta de estímulo e acompanhamento dos pais. Segunda ela, os pais deixavam a responsabilidade para a professora, e quando ela cobrava dos filhos, eles não gostavam. De acordo com a P3, *“se os pais fossem diferentes, nós teríamos uma outra escola. Porque todos os meus alunos que os pais participam, são bons. Os alunos que não são bons, são os que os pais não participam”*. Ela afirmou que quando os pais acompanhavam seus filhos, eles se interessavam em saber quais eram as suas dificuldades e os auxiliavam.

A P3 afirmou que acreditava que os problemas de aprendizagem diminuiriam se a escola contasse com assistentes sociais, psicólogas e profissionais que auxiliassem a família.

As aulas da Turma 3 eram intercaladas entre a P3, professores especialistas (Inglês às quartas e sextas; Educação Física às terças e quintas e Artes às quartas e sextas – 45 minutos de aula cada), 15 minutos de intervalo (das 8:30 às 8:45) e o horário de almoço das crianças (das 10:50 às 11:15), conforme APÊNDICE D.

Todos os alunos do período da manhã cantavam o Hino Nacional e o Hino da cidade de Santos no pátio, uma vez na semana (o dia varia, não é fixo) na hora da entrada. Este momento tomava cerca de trinta minutos da primeira aula.

As professoras das três turmas afirmaram que tinham autonomia¹³ tanto para se organizarem em relação aos componentes curriculares diários, quanto aos conteúdos que são dados diariamente. Ambas disseram que não eram cobradas por parte da equipe da escola ou da Seduc em relação ao conteúdo que seria dado para os alunos.

¹³ Autonomia conforme definição anteriormente citada na pág. 17

8.2 Organização do professor e análise documental do planejamento

8.2.1 Turma 1

Foi observado que na Turma 1, em alguns dos exercícios de Português em que a P1 escrevia na lousa, as frases não eram copiadas de livro, semanário ou outro tipo de apontamento. Ela as escrevia diretamente na lousa, sem copiá-las de lugar algum.

Em entrevista, a P1 afirmou que planejava suas aulas baseando-se no Plano de Curso da Prefeitura e ia adequando segundo as necessidades de cada aluno. De acordo com ela, adequava *“no todo da sala de aula e também de cada aluno, se eu percebo que um aluno está com determinada dificuldade, eu pego e trabalho também em cima daquilo, vou corrigindo as atividades deles e aí eu faço um planejamento naquilo que eu percebi de dificuldade das crianças, então é sempre em cima do que eles trazem pra mim de dificuldade e também de melhora, de conquista.”* Segundo ela, seu planejamento era semanal e que, embora trabalhasse de acordo com o documento disponibilizado pela Seduc (Plano de Curso), costumava abordar assuntos em pauta e atualidades, pois tinha liberdade para trabalhar a forma e conteúdos que achasse pertinente. Quando perguntada sobre a conexão do plano de Curso e dos livros didáticos, afirmou que *“no Plano de Curso você tem um norte, você tem uma orientação, você tem um caminho a seguir, entendeu? Precisa disso, necessitamos disso, então está ótimo. Só que os livros didáticos, muitos, que nem, livros de História, não tem nada a ver com o conteúdo da cidade de Santos, mas isso é o caso do 4º ano, quando é sobre a cidade de Santos, mas tem a apostila da cidade de Santos.”* Segundo ela, esta apostila era disponibilizada pela Seduc.

Quando questionada sobre como se adaptava quando o conteúdo do livro não era compatível com o Plano de Curso, afirmou que procurava conteúdo em outros livros em casa e levava para os alunos. Declarou que nem sempre seguia o livro por achar que eles não tinham o conteúdo que a turma precisava. Segundo ela, não havia cobrança por parte da equipe da escola e nem da Seduc em relação à utilização dos livros didáticos. De acordo com a P1, as únicas cobranças existentes eram acerca das notas e *“que todos estejam alfabetizados, sabendo ler e escrever, produzir texto e raciocínio”*.

Baseado no que afirmou, surgiu a questão sobre se a equipe auxiliava as professoras com ideias ou sugestões e a P1 respondeu: *“Não, a gente se vira. Mas aí está a autonomia que eu gosto, entendeu? Porque, às vezes, a ideia que o outro me traz não é pra minha realidade.”*

Quando questionada sobre a forma que planejava, disse que gostava de tomar nota em uma caderneta (disse mostrando uma pequena caderneta espiral, de 110mm x 154mm, onde alguns tópicos são anotados), mas que trabalhava também com o planejamento que fazia “de cabeça”, como afirmou: *“já vem na minha cabeça o que que eu tenho que trabalhar, o que que eu quero pra esta semana. Aí eu já tenho na minha mente, mas eu escrevo, os livros eu já tenho, na página tal, o que eu quero trabalhar, produção de texto, ou interpretação, o livro tem. Aí vejo qual assunto que eu quero, e aí eu vou trabalhar. Então, eu tenho na mente, mas eu passo pro caderno, daí eu vejo o que eu faço. Porque em casa, eu tenho um texto, vai, aconteceu alguma coisa, como, vou voltar [a falar] da Amazônia, então eu vou ver um vídeo que mostre a Amazônia, não o que está acontecendo, a importância que a floresta tem. Então, eu vou vendo o que está acontecendo aqui, que ajuda que precisa, aí eu vejo atualidade, vejo o livro, aí eu joga pro vídeo também. Então, é uma ligação, entendeu? Então, eu planejo pra semana e eu vou adaptando.”*

Foi observado que a P1 delimitava cada componente curricular, escrevendo todos os componentes curriculares que seriam trabalhados no dia antes de iniciar a aula. Escrevia na lousa o nome de cada um, por exemplo, ‘Língua Portuguesa’ ou ‘Matemática’ e, durante o período, pedia para as crianças pegarem estes cadernos. Então, começava a colocar na lousa exercícios de cada componente, separadamente.

Quando perguntada se encontrava espaço para trabalhar interdisciplinarmente nas suas aulas, afirmou que sim: *“Eu posso pegar um assunto de ciências, vou dar um exemplo de novo da Amazônia, a Baleia, eu posso trabalhar o aparecimento da Baleia em Português, Ciências, Geografia, eu posso mostrar pra eles, ainda tenho vontade de mostrar pra ele onde fica Ilha Bela, que é litoral norte, aí eu posso trazer floresta Amazônica... Ontem, a gente estava lendo um texto que falava sobre a Mata Atlântica, aí eles: ‘O que é mata? O que é Mata Atlântica?’ Aí eu pego o celular, mostro a foto... Então, eu sempre tento fazer isso.”*

Questionada se conseguia trabalhar de forma interdisciplinar diariamente, ela respondeu que às vezes não conseguia, pois precisava de tempo para planejar e nem sempre tinha, porém, conseguia trabalhar mais do que meses anteriores, pois tinha outro registro como professora no período da tarde, que lhe tomava tempo, mas que tinha se aposentado dele. Posteriormente, questionada se elaborava um planejamento interdisciplinar, a P1 respondeu que era algo mais trabalhoso, pois precisava pensar mais: *“Principalmente na Matemática, como que eu vou usar? Aí eu vou usar o quê? Eu posso pegar na distância, no tamanho da baleia, a vida dela, entendeu? Eu estou colocando a baleia [assunto que trabalhou com as crianças pouco tempo antes], mas e outro assunto? Às vezes não encaixa.”*

8.2.2 Turma 2

Em um dos dias observados, a P2 trouxe um texto impresso com um exercício de Língua Portuguesa. Na lousa, ela lia o texto impresso na folha, enquanto escrevia duas questões de interpretação de texto sem copiar de lugar algum. Em outro momento, foi até o armário, pegou um livro didático e procurou algo. Quando encontrou, foi até a lousa e copiou algumas frases do livro de Português.

Durante entrevista, a P2 afirmou que planejava as aulas baseando-se no Plano de Curso disponibilizado pela Seduc, para saber qual conteúdo escolher para os alunos, porém ela achava que o documento abordava os conteúdos de forma ‘solta’, afirmou que a Secretaria poderia dar uma espécie de “esqueleto” do conteúdo a ser seguido, algo mais detalhado.

A P2 afirmou que consultava o material e o adequava ao nível de seus alunos: *“Então, eu vejo no material didático que eles têm, livro de Português, livro de Matemática, se está adequado ao nível deles, porque minha sala é uma sala com mais dificuldade, e aí se não tiver, eu tenho que trazer algumas atividades de casa. Se não, eu utilizo o material didático mesmo. E sempre as lições de casa eu planejo com antecedência, faço cronograma mensal porque eu tento reforçar todos os conteúdos que eu vou dar naquele período.”*

Quando questionada se planejava mensal, semanal ou diariamente, respondeu: *“Eu tento ver mensalmente, porque como eu tenho que fazer a lição*

de casa dentro desse conteúdo todo, aí eu já vejo um mês antes, aí eu preparo a lição de casa e aí eu já vejo mais ou menos: 'vou dar tal atividade...', e aí, as atividades impressas, eu tenho que imprimir semanalmente, mais ou menos assim que eu faço, mas eu vejo assim pra um mês mais ou menos."

A P2 declarou que fazia seu planejamento 'mentalmente', que não utilizava apontamentos por escrito para guiar seu trabalho. *"Quando eu iniciava dando aula, eu precisava mais da ajuda do papel, mas hoje eu já consigo direcionar melhor mentalmente."*

Ela afirmou que nem sempre o conteúdo do Plano de Curso era compatível com o contido nos livros didáticos. Declarou que, quando isso acontecia, pesquisava na *Internet* atividades para os alunos. Exemplificou o conteúdo de Geografia e História que, de acordo com o Plano de Curso, devia ser ensinado sobre a cidade de Santos e que a Seduc disponibilizava uma apostila com todo o material necessário. Porém, até o final do 1º semestre a Turma 2 ainda não tinha recebido.

Sobre isto, ela afirmou: *"Eu estava com muita dificuldade este ano de aplicar História e Geografia pra eles porque é um conteúdo de Santos, e você não encontra esse material compilado na Internet, então eu peguei as apostilas dos anos anteriores pra que eu pudesse fazer um material digitalizado, aí agora esta semana eu recebi a apostila, chegou agora [em Agosto]. Conteúdo era pra estar sendo com uma sequência desde o início do ano. Então, assim, por exemplo, a parte de Geografia, continente, estado, cidade, isso a gente até consegue na Internet de uma forma segura, confiável, mas a história de Santos mesmo, uma fonte confiável, isso você não encontra, só tem nesse material. Algumas vezes, eu tentei propor pra que eu pudesse colocar na lousa, pra que eles copiassem, mas aí eu vi que isso não dava muito certo, porque eles têm dificuldade de leitura, então, eu estava digitalizando o material, eu dei mais voltado ao livro didático, a parte de África, índio, e aí eu fugia um pouco do conteúdo por não ter material. História e Geografia eu tentei fazer as adequações trazendo da minha casa, mesmo. Mas em alguns momentos ficou incompleto mesmo, não consegui seguir totalmente o conteúdo do Plano de Curso."*

Em posterior pesquisa na internet, foi encontrada a apostila intitulada "Santos – Vivenciando a História e a Geografia", para o 4º ano, datada de 2019,

cedido pela Secretaria Municipal de Educação, no Portal da Educação¹⁴. A apostila se encontrava na íntegra no site e era a mesma enviada para as crianças na escola. Neste mesmo site era disponibilizado o Plano Municipal de Educação (PME), com metas educacionais para o município até 2021, o Regimento Escolar e o Plano de Curso.

Foi observado que a P2 delimitava cada componente curricular. No início das aulas, escrevia na lousa o nome do primeiro componente, exemplo, 'Língua Portuguesa' ou 'Matemática' e, ao longo do período, pedia para as crianças pegarem estes cadernos. Então, começava a colocar na lousa exercícios relacionados a eles. Da mesma forma foram as provas, que eram específicas de cada componente curricular.

Quando questionada se trabalhava de forma planejada interdisciplinarmente, a P2 respondeu: *“Eu acho que a gente acaba trabalhando tudo da mesma forma, a gente só não pensa sobre isso. Porque quando eu estou dando o conteúdo de Matemática, que é um problema, eu estou fazendo o aluno ler, interpretar o problema pra poder responder com calma. Eu acho que a gente já faz isso, a gente só não comenta muito sobre isso. Se eu dou um conteúdo de Ciências e eu dou um texto pra ele localizar a informação, eu estou trabalhando Língua Portuguesa e Ciências, então, eu acho que isso já é intrínseco dentro daquilo que a gente já faz diariamente. Eu não vejo como uma coisa que a gente faça ou não faça, de repente, não é uma coisa muito pensada. É algo natural, eu acho que a gente já precisa disso, não consigo ver conteúdos de forma muito isolada, sempre vejo que eles estão interligados de alguma forma.”*

8.2.3 Turma 3

Na Turma 3 foi observado algumas vezes, a P3 mexendo no celular por alguns instantes. Logo em seguida, foi em direção à lousa com o telefone na mão e copiando um exercício na lousa. Em uma das vezes, um dos alunos disse para ela que já haviam feito aquele exercício. Ela respondeu: *“Faz novamente! Não vou lembrar do que eu já fiz!”*.

¹⁴ Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?190> Acesso em 23 out. 2019

Outra vez, durante um exercício, colocou algumas contas de divisão na lousa para os alunos resolverem, sem copiá-las de lugar algum.

Em entrevista, quando perguntada se planejava suas aulas, a P3 afirmou: *“Planejo, mas nem sempre consigo cumprir, depende do retorno, se eu passo uma atividade pra casa e eles não fizerem, eu mudo a aula. Então aquela aula fica perdida, porque dali eu daria continuidade àquela matéria. Se aquilo não aconteceu, eu tenho que mudar a dinâmica, então eu vou dar outra coisa. Mudo também quando eu faço uma avaliação e vejo que a classe não foi bem, retorno aonde eu estava, porque aí eu sinto que eu não atingi o que eu queria, então eu volto e retorno o que eu fiz. Então, mais ou menos isso, mas eu tenho um planejamento de semana, mas assim, eu sigo este planejamento, mas na realidade, na maioria das vezes, eu não consigo cumprir, porque se eu sinto necessidade de...comecei Matemática, no dia seguinte eu daria Português, mas se eles precisam de Matemática, eu volto pra Matemática. Eu tenho uma rotina mais ou menos estabelecida, mas que eu não sigo à risca. Vou de acordo com a dinâmica da sala, conforme eles estão fluindo, eu vou acrescentando, ou tirando, vou modificando. Não dá pra seguir, acabei a aula de Matemática, eu programei Português, não, eles precisam de Matemática, e não vou dar Português, porque eles já estão na dinâmica da aula, estão interessados, então vou no interesse que eles estão.”*

Quando perguntada se era cobrada pela equipe acerca do conteúdo a ser ensinado, a P3 afirmou: *“Não. Eu simplesmente posso até registrar na caderneta uma coisa que de repente eu dei, ou vou dar futuramente, mas naquele dia não deu pra eu dar.”* Quando a P3 foi questionada sobre de que forma registra seu planejamento, respondeu que não faz o registro escrito. Segundo ela: *“Eu já sei o que vou fazer. Porque eu já tenho o conteúdo programático do trimestre, então, dentro daquilo, eu vou trabalhar. Porque muitas vezes, você não encontra isso no caderno [livro], encontro mais no celular, é mais fácil pra mim, e aí depois eu acrescento alguma coisa ou pegando de um livro que eu tenho aqui, e vou passando, porque o livro deles, na realidade, não tem nada.”*

A P3 declarou que se baseava no Plano de Curso disponibilizado pela Seduc para dar suas aulas. Quando questionada como desenvolvia seu trabalho quando não havia convergência entre o Plano de Curso e o livro didático, respondeu: *“Só quando tem alguma atividade relacionada àquilo que eu estou*

dando e aí, normalmente, eu tenho que acrescentar, não tem, tem que trazer de fora. Sempre eu trago de fora. Não tem nada no livro. Os livros didáticos, na realidade, todos os anos que você trabalha, é muito raro, eles não são bons. Eles impõem mais ou menos o que o 4º ano precisa, mas se você for ver não tem...por exemplo, o livro de Ciências não tem mais nada, não fala nada. Agora, tudo que eu trazer tem que ser de fora, entendeu? [...] eu fico só no livro pra eles terem alguma atividade mais facilitada pra mim, então tem a lição e eu vou lá e dou a lição pra eles.”

Em observação, notou-se que a P3 delimitava cada componente curricular. No início das aulas, escrevia na lousa o nome da primeira disciplina, exemplo, ‘Língua Portuguesa’ ou ‘Matemática’ e pedia para as crianças pegarem os cadernos referentes a elas. Então, começava a colocar na lousa exercícios destes componentes. O mesmo acontecia com as provas, que eram específicas de cada componente curricular.

Quando questionada se utilizava a interdisciplinaridade em suas aulas, a P3 respondeu: *Eu utilizo bastante. Todas as minhas atividades são contextualizadas, todas as avaliações que eu faço são tudo contextualizadas. Então, uma matéria de História eu posso pôr Português. Numa matéria de Português eu posso jogar História. Eu posso falar do Pau-Brasil num texto de Português e nesse texto eles podem procurar substantivo, adjetivo. Então, eu faço isso. Matemática, a mesma coisa. Mesmo Matemática, eu normalmente, já pego Matemática e distribuo com outras coisas pra eles, já com gráfico, em Geografia a mesma coisa, eu gosto assim, eu acho que tem que ser sempre contextualizado. Eu só dou frases – no caderno deles não tem frases – só quando eu estou explicando agora pronome de início, mas depois, tem que estar dentro de um contexto, se não, eu acho que não funciona. Isso aí é fácil, todo mundo vai acertar. Então eu acho que puxo muito dos meus alunos. Porque se eu colocar assim: ‘Eu e Joana fomos ao cinema’ ‘Nós fomos ao cinema.’ Beleza. Agora, eles acharem eu e a Joana dentro de um texto e ali eles tirarem o que precisa, ali eles se complicam, tem que pensar. Eles vão errar. Aí eles não têm capacidade pra isso, só que aí eu fico ensinando o caminho que eles têm que ir.”*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola abrangia o quadro de horários a serem seguidos pelas professoras, com a distribuição dos

componentes curriculares por dia. Este horário estava também afixado na sala das coordenadoras. Porém, as professoras afirmaram que tinham liberdade para dividirem suas aulas da forma que preferissem, sem precisar seguir este quadro. Quando questionadas sobre o que pensavam acerca de serem livres para tomar decisões em relação aos horários e conteúdos, as professoras das três turmas afirmaram que gostavam de poder escolher de que forma trabalhar.

8.3 Utilização do lúdico de forma interdisciplinar, planejada como conteúdo integrante dos saberes

8.3.1 Turma 1

Por meio de observação das aulas na Turma 1, foi possível notar que a P1 não utilizava jogos e brincadeiras como meio didático em suas práticas docentes. O lúdico aconteceu em alguns momentos, dentro da sala, por meio de brincadeiras livres entre os próprios alunos no final da aula, quando terminavam suas atividades. Havia algumas caixas com brinquedos que pertenciam à escola e localizavam-se no fundo da sala de aula.

Em entrevista, a P1 foi questionada acerca de como enxergava o lúdico em sala de aula. Ela respondeu: *“Até pouco tempo eu fui criticada porque uma das minhas alunas falou pra uma aluna da outra sala de aula que quando termina a lição, eu deixo brincar. O brincar é socialização.”*

Quando perguntada se a brincadeira em sala ocorria de forma livre, respondeu: *“É livre. Eles brincam com quebra-cabeça, massinha, eles escolhem. Às vezes eu interiro, mas eu não gosto de interferir muito, porque eles são livres, a criança tem que ser livre para o que ela quer, se ficar só comandando...aqui eu já fico comandando na lição, quer brincar de ping-pong? Joga. Quebra-cabeça? Uma vai na massinha, aí inventa coisas, entendeu? Eles escolhem. Eu acho que no Infantil é assim também, né? A criança tem que ser livre.”*

Questionada a respeito da utilização de jogos para trabalhar os conteúdos em sala de aula, a P1 declarou: *“Mas aí tem que ter jogo pra todo mundo, não dá pra ter um jogo aqui, um outro jogo aqui, estou falando assim, no sentido de trabalhar o conteúdo, então, tem que ser jogos pra todos os grupos, se não, cada grupo vai fazer uma coisa? Você vai conseguir acompanhar o que o outro está*

pesando? Se é o mesmo jogo, e isso tem que ter dinheiro, a escola não compra, entendeu? Não tem. Compra, mas não diversificados, jogos diferenciados. [mostrando o livro EMAI] Tem esse livro aqui, o EMAI, ele tem alguns joguinhos, tem algumas atividades, mas é mais conteúdo mesmo. Então, jogo em si, tem que ser igual, assim, pra mim, ao meu ver, talvez eu tenha que mudar essa didática, mas pelo que eu vejo em vídeo, nas palestras, nas capacitações, o mesmo jogo para os grupos da sala, e aí você vai acompanhando e pra isso tem que ter tempo, você pode confeccionar, mas você tem que ter tempo pra confeccionar, aí tem que comprar um igual pra todos, e a gente não tem.”

Quando perguntada se ela considerava ter dificuldades para dar à turma um jogo coletivo baseado no conteúdo pedagógico, a P1 afirmou que não acha que teria dificuldade alguma. Entretanto, durante o período observado, não utilizou jogos com finalidade didática contemplando os conteúdos programáticos.

8.3.2 Turma 2

Durante a observação das aulas na Turma 2 aplicadas pela P2, foi possível notar que não houve aplicação de lúdico voltado ao pedagógico nas práticas docentes. O espaço que o lúdico teve em sala de aula foi por meio dos próprios alunos, quando terminavam as atividades e se juntavam para brincar com *cards* e *slimes*. Uma brincadeira livre e recreativa, não guiada pela professora.

Em entrevista, quando perguntada se achava possível a aplicação de brincadeiras e jogos trabalhando o conteúdo no 4º ano do Ensino Fundamental, a P2 respondeu: *“Eu acho totalmente aplicável, mas eu não aplico. Poderia ser possível. Eu já propus pra eles um dia só, a gente fazer um dia só de jogos. Mas, foram jogos aleatórios, nada dentro do conteúdo. Era mais pra trabalhar questão de regras, só que como eles têm uma dificuldade muito grande com isso, eu vi que eles não têm autonomia pra fazer, teria que ser uma coisa bem direcionada, mas eu poderia te dar um exemplo: um jogo de varetas, poderia estar trabalhando multiplicação, adição, então, eu acho possível. Mas eu ainda não cheguei em um momento que eu ache que eles estão prontos pra isso. Mas eu acho possível e eu acho muito importante. Eu acho que eu não trabalho por questões comportamentais mesmo, porque eu percebo que nas minhas aulas*

mais tradicionais, eles não conseguem cumprir regras muito básicas e combinados que eu faço com eles em relação à pequenas coisas. Então, eu acho que pra trabalhar com jogos eu preciso que eles estejam mais maduros em relação a isso, justamente porque eles não conseguem enxergar aulas não expositivas ou aulas diferenciadas como aula. Então, vira uma bagunça.”

8.3.3 Turma 3

No período de observação nas aulas da Turma 3, notou-se a ausência do lúdico em sala de aula. A P3 não utilizou nenhuma forma lúdica em suas práticas docentes durante o período observado e seus alunos não brincam em sala de aula.

Em entrevista, quando questionada se havia espaço para o lúdico em sua aula, a P3 respondeu: *“Eu acho que deveria ter. Não há, eu não consigo dar. Por quê? Devido à indisciplina. Porque as nossas crianças...eu acho que eu até conseguiria dar aqui, conseguiria fazer, mas como eu tenho crianças com muita defasagem, eu acabo não dando os jogos. Primeiro que eu teria que fazer esses jogos. Aqui tem algum material, mas não é o material que eu quero, é aquele material já padronizado. Então, trabalhar fração, acredito que dê, mas eu acho que o jogo seria ótimo, só que a gente tem classe numerosa – que não é o meu caso agora – mas as classes são numerosas, as crianças são indisciplinadas e que você não consegue fazer isso, você não consegue nem fazer dupla. Aqui eu conseguiria, nesta classe eu conseguiria. Não faço, mas conseguiria. Porque eu teria que estar pesquisando muitos jogos ou indo buscar, de repente tendo que comprar, tendo que confeccionar e o tempo de um professor que trabalha de manhã e à tarde não dá tempo. Não tem tempo, pra formar um jogo legal, montar, recortar, não tem tempo. Eu acho que seria ótimo, mas eu não consigo fazer. Eu sou bem clara, não consigo. Prefiro trabalhar assim, que nem eu trabalho, até jogos eu uso da Internet lá com eles [na sala da Estudioteca], lá eu consigo fazer com eles alguma coisa, não jogos assim, lúdico, mas alguma coisa que eles consigam visualizar. Eles têm muita defasagem.”*

Foi observado que durante os 15 minutos de recreio, os alunos brincavam de forma livre no pátio espaçoso da escola. O recreio acontecia ao mesmo tempo para os alunos de um 3º, das três salas de 4º ano e uma sala de 5º. Era

disponibilizado para eles materiais lúdicos e por todo o pátio as crianças pulavam corda, jogavam vôlei, tênis de mesa, futebol, bobinho, brincavam de pega-pega, trocavam figurinhas, entre outras brincadeiras.

8.4 Espaço físico das salas e dependências da escola

A escola era ampla, contava com treze salas de aula, uma biblioteca (conforme Figura 2), uma sala de informática, uma estudioteca, banheiros feminino, masculino e acessível no térreo e no 1º andar, um pátio grande com palco e espaço ao seu redor (como demonstrado na Figura 1), um anexo com banheiros, sala de Atendimento da Educação Especial e videoteca.

Figura 1 – Pátio da Escola



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Biblioteca da Escola



Fonte: Acervo da autora.

Havia uma quadra de esportes com uma arquibancada pequena e um parquinho infantil pequeno (demonstrado na Figura 3), que era utilizado apenas pelos anos iniciais do Fundamental, e mesmo assim, apenas quando a sala não estava cheia, pois o parquinho não comportava muitas crianças. No período observado, o parquinho estava desativado, pois estava sendo utilizado para guardar alguns materiais que seriam utilizados em obras da escola.

Figura 3 – Parquinho da Escola



Fonte: Acervo da autora.

As salas de aula tinham carteiras posicionadas umas atrás das outras e distribuídas em cinco fileiras (conforme Figuras de 4 a 8). A sala da Turma 2 localizava-se no térreo até agosto de 2019 (como demonstrado na Figura 6), pois havia uma aluna cadeirante e o elevador estava desativado para manutenção. A partir de setembro de 2019, com o elevador já liberado, a Turma 2 voltou a utilizar uma sala maior do 1º andar (conforme Figura 7). As salas eram espaçosas, e possuíam um espaço ao fundo, entre as últimas carteiras e os armários e prateleiras de alvenaria na parede (de acordo com Figura 9).

De acordo com a P1, as professoras tinham autorização para ir com os alunos até o parquinho de uma praça próxima à escola. Podiam utilizar também qualquer uma das dependências da escola com seus alunos. Ela afirmou que tinha vontade (e autonomia¹⁵) para mudar a posição das carteiras na sala de aula, disponibilizando-as em círculo, mas que ainda não tinha tido tempo de fazer isso.

Figura 4 – Carteiras enfileiradas



Fonte: Acervo da autora.

¹⁵ Autonomia definida anteriormente na pág. 17

Figura 5 – Sala de aula Turma 1



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – Sala de aula Turma 2 (em agosto 2019)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Sala de aula Turma 2 (a partir de setembro 2019)



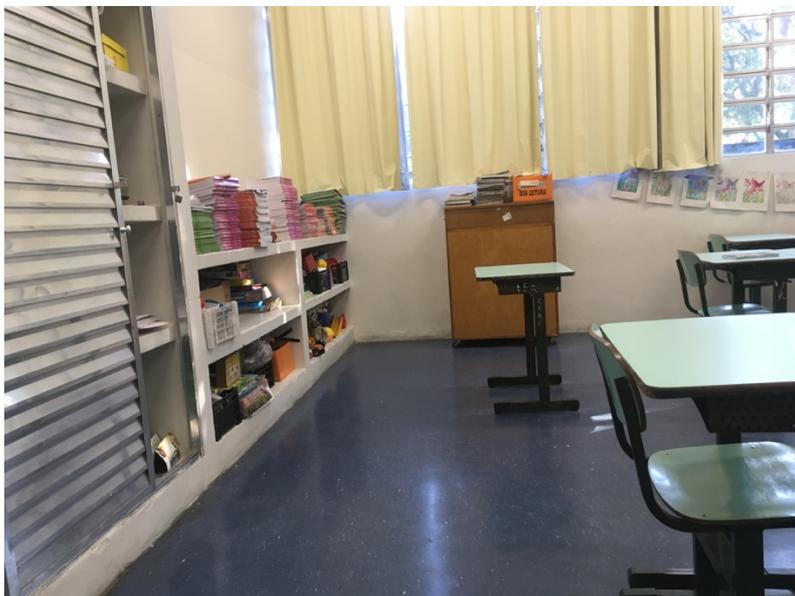
Fonte: Acervo da autora

Figura 8 – Sala de aula Turma 3



Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – Fundo sala de aula



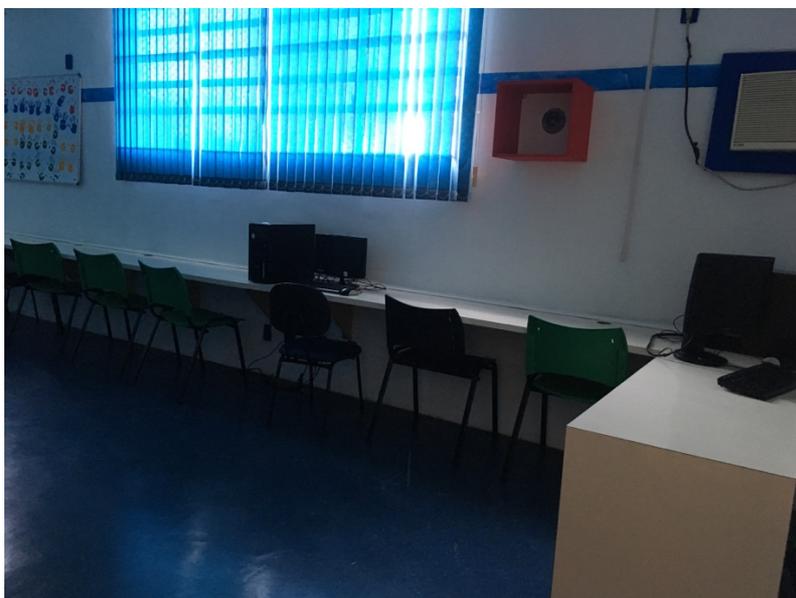
Fonte: Acervo da autora.

Havia uma TV plana afixada na parede do fundo da sala das Turmas 1 e 2. Turma 3 não tinha TV, porém, podiam utilizar a videoteca. TVs e Ares Condicionados foram colocados nas dependências da escola de acordo com a disponibilidade de verbas proveniente da APM (Associação de Pais e Mestres – contribuição voluntária dos pais).

A estudeoteca era uma sala preparada para ter *internet*, multimídia e *tablets*, porém, até o momento da pesquisa contava com um projetor e computador. A P3 afirmou que costumava levar seus alunos a esta sala, pois lá consegue dar uma aula diferenciada. No período observado, a professora utilizou a sala uma vez para mostrar algumas imagens sobre a aula de História.

A sala de informática (como demonstrado na Figura 10), que antes tinha muitos computadores, no período observado, tinha dois e não era mais utilizada pelos alunos. Entretanto, era um espaço que as professoras tinham a possibilidade de utilizar, caso desejassem, segundo afirmaram em entrevista.

Figura 10 – Sala de informática



Fonte: Acervo da autora.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os referenciais teóricos contidos nesta pesquisa embasaram os pontos observados e o roteiro semiestruturado das entrevistas. Os resultados da observação e depoimentos foram analisados, buscando discordâncias e convergências nos referenciais teóricos.

A linha pedagógica utilizada pelas professoras observadas e entrevistadas, é voltada à tradicional. Assim como cita Rezende e Lenardão (2013), a pedagogia tradicional é baseada na metodologia educacional proposta por Herbart (1776-1841), e consiste em aulas expositivas e centradas no professor, que é o detentor do conhecimento científico, sendo uma teoria educacional conteudista. O que se observou em sala foram aulas expositivas, centradas nas professoras. Notou-se uma prática estruturada de forma intuitiva, rotineira e que acontece dentro da sala de aula, isolada de outros colegas de profissão, como afirma Pérez Gómez (1998) sobre a perspectiva tradicional.

Esta linha pedagógica pode ser exemplificada pelas aulas que iniciavam com uma leitura extensa. A professora lia e os alunos ouviam. As crianças se distraíam e, uma a uma, era possível perceber que não estavam concentradas pois se entretinham com seus objetos, desde borrachas a *slimes* debaixo da carteira. Todos os dias observados, foi notado que os alunos não prestavam atenção à leitura por muito tempo, uma vez que esta atividade não se mostrou estimulante e desafiadora para eles.

Andreeta (2019) elaborou sua pesquisa em outra UME da mesma região aqui pesquisada, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e observou que as práticas docentes naquela escola também eram conduzidas de forma tradicional, sendo as professoras as responsáveis por transmitir o conhecimento e os alunos receptores passivos.

Foi observada a heteronomia dos alunos em sala de aula, uma vez que as atividades pedagógicas eram guiadas pelas professoras, ratificando o que afirma Piaget (1932/1994) sobre a coação moral do adulto, que é caracterizada pelo respeito unilateral, origem da obrigação moral e do sentimento do dever. Em relação a esta heteronomia, certa vez foi observado durante uma prova de Matemática que uma das professoras leu a primeira questão, que era um problema. Enquanto lia o que a questão pedia, foi escrevendo na lousa os

números que apareciam no problema e disse aos alunos qual era a operação matemática que eles deveriam utilizar a fim de encontrar a resposta correta. Ela armou a conta na lousa, interpretando o problema matemático e deixou para que os alunos a efetuassem na prova. Os alunos desta professora também eram heterônomos nas provas, pois ela gostava de ler questão por questão e dar um tempo para responderem todos juntos.

Em comparação à pesquisa de Andreeta (2019), é possível notar que o mesmo ocorre na UME observada por ele. Segundo o autor, a maioria das atividades de determinada professora correspondiam a cópias ou exercícios de conteúdos passados e corrigidos na lousa. Ele afirma que, muitas vezes, a correção ocorria de maneira quase simultânea à entrega da atividade, não dando tempo ao aluno para realizar a atividade por conta própria.

Por meio de observação e quando perguntado às professoras, disseram que estão habituadas a rotina e a P2 afirmou que se sentia segura com ela. Porém, a rotina – embora seja algo bom até certo ponto – pode ocultar a falta de reflexão do professor em relação à sua própria prática, uma vez que o leva a fazer as mesmas coisas da mesma forma sem refletir sobre elas, conforme afirmam os estudos de Dewey (1953 *apud* SOUZA; MARTINELLI, 2009) sobre a prática reflexiva e o pensamento não coordenado.

Um ponto relevante a ser considerado é a organização do professor perante os conteúdos programáticos e de que forma são apresentados. Por isso, o planejamento tem um papel essencial para uma exposição correta do conteúdo, segundo afirma Alencar *et al* (2018). Para Stedile (2009), o planejamento é fundamental para garantir a qualidade educacional. Para Santa Clara (2013), é fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico. Por sua vez, Sacristán (1998) afirma que o planejamento leva o professor a preparar o plano de aula, que é a elaboração de um apontamento, rascunho, esboço ou esquema (que representa uma ideia, uma ação ou sucessão de ações), ou seja, um projeto que serve para guiar e ordenar a atividade. Segundo ele, o plano de aula pode ser comparado a uma planta de um edifício que antecede uma construção, ou seja, precisa ser algo que guie, contendo os passos a serem seguidos. Para Libâneo (2013), o plano de aula é uma sequência lógica do conteúdo a ser abordado.

De acordo com o relato das professoras das turmas do 4º ano, havia um planejamento para suas aulas, porém, sem registros, semanário ou estimativa de duração, materiais e espaços necessários para as atividades. Libâneo (2013) afirma que, para se atingir o objetivo de uma real aprendizagem, as ações didáticas devem ser coordenadas entre si, por meio do planejamento.

Foi observado que as professoras se atentavam em trabalhar os conteúdos específicos baseando-se no Plano de Curso (que balizou os conteúdos a serem trabalhados até o ano de 2019) disponibilizado pela Secretaria de Educação. Entretanto, como não havia o registro do plano de aula e da organização prévia de como este conteúdo seria trabalhado, não pode ser observado se havia uma intencionalidade pedagógica bem definida (NEGRI, 2016).

A pesquisa de Andreetta (2019) mostrou que a realidade da UME pesquisada por ele não era diferente. Naquela escola, era comum as professoras não elaborarem um plano de aula com atividades e materiais necessários, de forma detalhada e intencional:

Ao ser solicitada às professoras a consulta ao planejamento que realizaram, a P1a considerou apenas a organização de atividades a serem xerocadas para o trabalho na semana, não tendo nenhum registro prévio organizado. Quando utilizada a palavra “registro”, referiu-se somente ao Diário de Classe, construído após a ocorrência. No entanto, sentiu-se aparentemente incomodada em não apresentar nenhum material, tanto que, no dia seguinte, procurou o pesquisador pela escola e mostrou cópias de atividades que seriam trabalhadas durante a semana e o caderno dos alunos com as que já foram realizadas. Esse “planejamento” baseava-se em atividades a serem realizadas, não havendo qualquer menção à organização do espaço, aos materiais necessários ou a alternativas para os alunos que terminassem o que lhes fora proposto. (p. 154)

Por meio de observação, notou-se a fragmentação do tempo que a professora da sala tinha com as turmas, por conta das aulas ministradas por professores especialistas (Inglês, Educação Física e Artes), o horário de almoço antes do fim do período e os dias da semana (variáveis) que os alunos cantavam o Hino Nacional durante quase toda primeira aula. Por conta do horário fragmentado, é relevante um planejamento que contemple um plano de aula bem elaborado, que contenha com uma sequência lógica (LIBÂNEO, 2013).

Entretanto, no período observado notou-se aulas iniciadas sem organizadores prévios (AUSUBEL, 2000), nem atividades diferenciadas para a

elucidação dos conteúdos. Foi observado nas três turmas, momentos em que exercícios sobre tópicos já ensinados semanas anteriores tiveram que ser revisados, pois grande parte das turmas não lembrava deles.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos do 4º ano, que se encontram no estágio operatório concreto, uma questão relevante no ponto de vista educacional baseado nos estudos piagetianos, é colocar as crianças em situações que as leve a raciocinar em busca de soluções. No estágio operatório concreto, a reversibilidade das ações mentais está estabelecida e a criança já é capaz de dissociar suas ações do comportamento de objetos, podendo combinar, dissociar e inverter as ações e objetos na mente, sugerindo que o registro simbólico das ações mentais é possível em termos de declarações matemáticas e verbais, assim como afirma Richmond (1981).

De acordo com o autor, é relevante considerar que brincar com combinações de números é um valioso exercício de consolidação. Juntamente com isso, perdura a necessidade de generalização destas operações de todas as formas concretas possíveis. Em relação a operações de multiplicação e divisão, só se desenvolverão após ser firmemente estabelecida a conservação de número. Nesta fase, o desenvolvimento da linguagem continua sendo um ingrediente acelerador da aprendizagem, sendo o vocabulário aumentado à medida que novas palavras são acrescentadas por meio das experiências. No meio do período operatório concreto, a criança é capaz de conservar peso e medir áreas e possivelmente faz separação de tempo e distância, já começando a adquirir compreensão de perspectiva.

É relevante nesta fase construções de modelos, mapas tridimensionais, uso de compasso e mapa, construção de formas utilizando dobras e recortes, análise das partes internas de objetos sólidos, trabalho com horários, sombras, relógios primitivos e pêndulo. Além disso, devem ser expandidos trabalhos com relógios comuns, regras, unidades de medida de tempo (de um segundo a um ano). De acordo com os estudos piagetianos, aproximadamente no fim da fase operatória concreta, a criança é capaz de classificar, ordenar e relacionar seu ambiente de maneiras complexas, percebendo que os comportamentos ou explicação dos acontecimentos também são complexos. Sobre método de ensino nesta fase, o autor sugere que não é da natureza desta fase a criança pensar em uma situação apresentada, formar teorias a respeito, submetendo-a

à prova, chegando a conclusões. Ele afirma que para fazer isso é necessária a capacidade de ter noção dos fatores que possam estar presentes na ação e isolá-los. Ele sugere que esta capacidade é forjada quando a criança se vê diante de situações concretas que não consegue explicar ou de problemas que não podem ter uma solução imediata. Isto significa que é, em parte, nas tentativas de resolver problemas concretos que as operações formais são auxiliadas em seu desenvolvimento. Atividades similares a estas descritas por Richmond (1981) não foram vivenciadas no período observado.

Do ponto de vista educacional, muitas coisas visam este desenvolvimento. Primeiramente, as crianças precisam ser colocadas em situações que não consigam explicar imediatamente, podendo essas situações surgirem naturalmente ou serem criadas. Um outro ponto de desenvolvimento, é pensar na forma como resolver a situação e não na conclusão em si. Em terceiro lugar, as soluções obtidas não podem ser generalizantes, mas devem pensar em todas as possibilidades que se enquadram no problema. Isto significa discutir e refletir sobre possíveis causas e razões, levando-os a descobrir meios de verificar ou refutar as possibilidades sugeridas, com cuidadosas observações, registro dos dados e resultados.

Neste estágio, experiências concretas resultam na descoberta de muitas conclusões. Cabe ao professor estimular esta prática, levantando indagações acerca de situações cotidianas, levando os alunos a pensarem nas causas dos fatos e chegarem ao máximo de conclusões possíveis, discutindo os resultados. O caminho a ser percorrido perpassa a discussão de fatores, os métodos de resolução de problemas, a discussão e a pesquisa para explicações. Ou seja, estimular o aluno a raciocinar e tirar suas próprias conclusões frente às situações apresentadas. Porém, durante a observação das aulas das turmas do 4º ano, notou-se que as atividades e o registro das mesmas foram guiados pelas professoras.

É relevante o professor conhecer e planejar suas aulas baseadas nas fases do desenvolvimento estudadas por Piaget, pois quando as crianças são intelectualmente desafiadas, não se entediam.

No período observado, as professoras não tiveram uma abordagem diferenciada da tradicional quando percebem que grande parte da classe estava com dificuldades em apropriar-se de um novo conhecimento. Uma das

professoras observadas comentou de forma espontânea que não sabia mais o que fazer sobre determinado conteúdo, uma vez que ela já havia ensinado várias vezes e eles não conseguiam entender. Não foi observada uma didática diferenciada que fizesse com que os alunos explorassem de outras formas o conteúdo não compreendido. As aulas que as professoras disseram em entrevista utilizar vídeos, teatro e diferentes formas de ilustrar os conteúdos não foram presenciadas no período observado.

De acordo com Libâneo (2013, p. 71), “[...] a assimilação dos conhecimentos e o domínio das capacidades e habilidades somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientem a sua atividade na escola e na vida, que é o caráter educativo do ensino”. Isto precisa ser levado em consideração no momento do planejamento das aulas. O que de fato o aluno aprendeu. Uma didática bem aplicada pode colaborar com isso. Para tanto, o plano de aula pode auxiliar o professor a trabalhar os conteúdos, porém, no período observado que as professoras não o elaboraram, uma vez que não era exigido pela equipe gestora da escola nem pela Seduc.

As professoras tinham liberdade para ministrar os conteúdos na forma e no tempo que desejassem, segundo afirmaram, desde que baseadas no Plano de Curso. Em uma das turmas, observou-se que durante uma semana inteira foi trabalhado com os alunos apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto aos componentes curriculares obrigatórios para as turmas do 4º ano, as professoras observadas eram responsáveis por lecionar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. No horário de aulas e rotina escolar que constavam na organização da escola, havia ainda dois componentes curriculares que as professoras eram incumbidas de ensinar aos alunos – Ensino Religioso e Comunicação e Letramento. Entretanto, os conteúdos destes componentes não foram contemplados no período observado.

As professoras das turmas observadas eram polivalentes, definidas pelos seus múltiplos saberes, pela propriedade de transitar pelo conhecimento de áreas diferentes e ensinar grande parte dos componentes da grade curricular do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A professora polivalente tem um grande potencial interdisciplinar em suas mãos, uma vez que leciona a maior parte das disciplinas e pode planejá-las interdisciplinarmente. Porém, é relevante que

essas professoras sejam estimuladas a esse olhar por meio de formações continuadas, mas também, em sua formação inicial. Gatti (2009) cita que – em relação ao preparo dos futuros professores – é necessária “uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE” (p. 38).

Além de uma formação adequada, para que o professor polivalente consiga trabalhar de forma mais complexa, derrubando as barreiras disciplinares, ele necessita de uma postura interdisciplinar cuja base é, para Carvalho (1998), constituída de algumas vertentes tais como elaborar novas hipóteses, trocar as lentes do conhecimento frio por outras mais vivas, suspeitar do que se apresenta como óbvio.

Segundo Santomé (1998), um currículo escolar descontextualizado, distante do mundo experiencial dos alunos e componentes curriculares trabalhados de forma isolada eram frequentes no início do século XX. O autor afirma que, com isso, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade. Ele afirma que a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser, que era preparar cidadãos para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática. O autor destaca que a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas fez com que os estudantes se deparassem com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, esta fragmentação descrita pelo autor ainda existe nos dias atuais e foi observada nas turmas participantes da pesquisa. Porém, quando questionadas se lançam mão de aulas interdisciplinares, responderam unanimemente que sim.

A P1 afirmou que podia utilizar assuntos transversais, como, por exemplo, o aparecimento de uma baleia no litoral norte de São Paulo, podendo falar sobre esta mesma baleia não só em Ciências, mas como também em Português e Geografia. A P2 acreditava que a interdisciplinaridade era trabalhada de forma automática, sem se pensar a respeito dela, e citou como exemplo um problema de Matemática, pois quando o aluno resolve o problema precisa ler e escrever (elementos pertencentes à Língua Portuguesa). A P3 declarou que utilizava

bastante e também deu como exemplo temas que poderia trabalhar em mais de um componente curricular.

Das aulas observadas, a P1 trabalhou interdisciplinarmente de forma planejada na prova de Geografia e História que aplicou para sua turma. Segundo ela, fez assim pois o conteúdo das duas provas “*era quase o mesmo assunto*”. Entretanto, mesmo as professoras afirmando que trabalhavam interdisciplinarmente, foi observada a fragmentação de cada componente curricular, em momentos onde escreviam na lousa o nome da disciplina e ainda diziam: “*Agora, vamos começar Matemática*”, e davam apenas exercícios de Matemática, por exemplo. É relevante, nesta fase de desenvolvimento dos alunos, não haver fronteiras entre os componentes curriculares aprendidos, uma vez que criança assimila experiências sem referência a tais fronteiras formais.

Mas, será que o fato de um mesmo tema estar presente em mais de uma disciplina, como as professoras afirmam utilizar a interdisciplinaridade, já não faz parte da complexidade que vivemos, uma vez que é impossível reduzir os assuntos cotidianos a uma simplicidade que não existe? Sim, o fato de um problema matemático conter Língua Portuguesa e fazer o aluno escrever respostas por extenso, ou falar a respeito da baleia em um texto de Ciências ou História, faz parte dessa complexidade da vida, que observa o mundo de forma indissociável, como afirma Morin (1991), demonstrando que a interdisciplinaridade acontece espontaneamente, porém, para ser melhor aproveitada em sala de aula, é relevante que seja intencionalmente planejada.

Outro ponto observado em sala de aula foi em que medida o professor utiliza o lúdico como auxiliador dos processos educacionais, uma vez que o jogo é um poderoso meio de aprendizagem para os alunos e, por meio dele, é possível transformar os conteúdos em algo prazeroso, como afirma Wadsworth (1977 *apud* ROLOFF, 2010). Para Santos (1997), o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando para uma boa saúde mental e prepara para um estado interior fértil, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

No período observado, verificou-se que nas turmas de 4º ano não houve a presença de jogos coletivos em sala de aula voltados aos conteúdos programáticos dos componentes curriculares, como parte de um planejamento

intencionalmente lúdico e auxiliador da aprendizagem, como cita Kishimoto (1994).

O fator pesquisado por Soares e Porto (2006) de que a resistência das professoras às atividades lúdicas se devia ao fato daquelas acreditarem que estas geram bagunça, se confirmou nas falas da P2 e da P3 durante a entrevista.

Entretanto, há a necessidade de diferenciar indisciplina de uma comunicação mais acalorada que acontece entre os alunos durante os jogos e não descartá-los por conta disso, pois muito já foi pesquisado acerca de seus benefícios.

Para a P3, além da indisciplina, outra dificuldade na aplicação de jogos que abordassem os conteúdos era a falta de tempo para confeccioná-los. Para a P1, era o fato da escola não ter jogos para todos os alunos.

Por outro lado, ainda que a justificativa das professoras sobre a ausência do lúdico tenha sido a indisciplina, falta dos materiais ou tempo para confeccioná-los, é relevante considerar a possibilidade de não terem informações suficientes acerca de como trabalhar o conteúdo de forma lúdica com suas turmas, necessitando de formações específicas que apresentem diferentes possibilidades para auxiliá-las a refletir sobre o lúdico em suas práticas docentes.

Um ponto relevante, que não fazia parte do roteiro pré-elaborado, mas foi observado nas três turmas participantes da pesquisa, foi a forma como as professoras desejavam que os alunos se comportassem.

Segundo Morais (2005), o aluno da atualidade é alguém aflito, ansioso, pouco paciente, hedonista, com dores e afetos efêmeros, alguém que, mesmo diante da transformação que o conhecimento possa lhe propiciar, não quer passar pela dor do processo de aprender. Por sua vez, Arroyo (2014) afirma que os alunos não são mais os mesmos de antigamente e as professoras precisam renovar sua visão em relação a eles e repensar suas imagens como profissionais.

Durante o período observado, em muitos momentos as professoras pediam aos alunos para que ficassem em silêncio, concentrados em copiar ou resolver as atividades, sentados enfileirados, um atrás do outro, dentro de uma atividade no padrão tradicional de ensino.

Outra questão observada foi a utilização dos espaços da escola. As professoras podiam utilizar os espaços comuns da escola, como pátio, biblioteca, estudioteca e sala de vídeo, porém, em todo o período de observação, notou-se que apenas uma das três professoras usou um espaço diferenciado. Andreetta (2019) notou a mesma situação na escola pesquisada por ele. O autor afirma que, em entrevista, as professoras mostraram-se favoráveis à utilização dos espaços extraclasse existentes na escola, porém, observou que, durante o período pesquisado, as crianças permaneceram todo o tempo dentro da própria sala de aula.

O pátio da escola era espaçoso e poderia ser explorado de diferentes formas, como por exemplo, aplicação de jogos e brincadeiras relacionados aos conteúdos programáticos. A biblioteca da escola também não foi utilizada em horário de aula pelas professoras e alunos dos 4ºs anos no período observado. Entretanto, é relevante ressaltar que o espaço era bem equipado, contando com muitos livros sobre diferentes assuntos, que poderiam ser utilizados para trabalhar conteúdos diversos.

A disposição das carteiras em da sala de aula sugeria um ensino baseado nas afirmações de Freire (1979/2007) sobre o ensino Tradicional, onde a professora deve ser o foco central da atenção dos alunos como detentora do conhecimento, uma vez que todas as carteiras são voltadas para a frente, facilitando aos alunos enxergarem a professora, mas dificultando as trocas de experiências entre eles. É relevante observar que, segundo a afirmação das professoras, elas tinham liberdade para dispor as carteiras da maneira que preferissem. Da forma como estavam, não havia espaço para aplicação de jogos e brincadeiras. Porém, as professoras poderiam organizar as carteiras em círculo, ou ainda, reunindo-as nas laterais da sala para que houvesse espaço no centro. Havia um espaço no fundo das salas que poderia ser aproveitado para algum tipo de atividade diferenciada, mas no período observado, apenas uma das turmas utilizou para brincarem de forma livre, no final da aula.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, verificou-se que o lúdico não ocorreu dentro dos conteúdos curriculares nas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da Rede Municipal de Santos. A interdisciplinaridade esteve presente em alguns momentos, porém, não de forma intencional e planejada. No período observado, notou-se a ausência de um plano de aula detalhado e os espaços externos à sala de aula não foram amplamente utilizados.

A observação e as entrevistas pautaram-se em identificar de que forma ocorria a rotina das três turmas do 4º ano e, com isso, analisar formas de propor uma intervenção prática, diretamente ligada à realidade vivenciada na escola.

Não na tentativa de ensinar algo para as professoras, tão experientes – ainda sim porque não existe apenas uma forma de se trabalhar quando falamos de educação – mas com a esperança de trazer alguma contribuição às práticas docentes, pois em entrevista com as professoras, foi notada a necessidade de uma formação continuada que as auxilie a elaborar formas diferenciadas de trabalhar os conteúdos. Com propostas próximas à realidade que vivem, com formações dentro de seu horário de trabalho, com ideias que as possibilite trabalhar com o número de crianças que têm em sala de aula, com as dificuldades de aprendizagem que apresentam, com materiais que possuem, sem necessidade de gastarem tempo com a confecção de jogos, com materiais didáticos onerosos, mas aproveitando o espaço físico que há na escola, dentro dos conteúdos estabelecidos pelos documentos oficiais – que em janeiro de 2020 passou a ser o Currículo Santista, em substituição ao Plano de Curso – e demonstrando as atividades com exemplos práticos. Para auxiliá-las a expandir as possibilidades pedagógicas e abrir um leque de exemplos e atividades que possam vir para somar, trabalhando os conteúdos de forma prazerosa para os alunos e professoras.

Dentro disto, observou-se que alguns pontos pesquisados por teóricos podem ser vivenciados nas práticas docentes a fim de auxiliar a aprendizagem, como o caso dos organizadores prévios para a introdução de novas ideias ou relação entre conceitos anteriores e novos, sendo ideal o professor começar com uma visão geral do conteúdo a ser estudado, de uma forma abstrata, buscando

fazer a ligação entre aquilo que o aluno já sabe e o que ele precisa saber para aprender o conteúdo de aula. É relevante que os professores conheçam formas diferenciadas de trabalhar este recurso.

Como produto final, será elaborada uma formação baseada em alguns pontos observados na pesquisa, sugerindo-os como práticas pedagógicas, como a utilização de jogos coletivos que contemplem os conteúdos programáticos para o 4º ano, elaboração de planos de aula com intencionalidade lúdica, interdisciplinar e a relevância de explorar os espaços externos à sala para aulas diferenciadas.

Uma vez que as professoras têm liberdade para trabalhar da maneira que acreditam ser melhor, é oportuno propor modos de intervenção prática que as auxiliem a elaborar diferentes formas de articular os saberes.

A formação proposta no produto final é composta por dez encontros quinzenais, com trocas de experiências e fundamentação teórica sobre os elementos relevantes às práticas docentes, como a reflexão acerca da prática, motivação no processo educacional, o planejamento, a interdisciplinaridade e o lúdico. Nos encontros de formação, serão sugeridas ideias para elaboração de planos de aula de intencionalidade lúdico-interdisciplinar, que são compostos por atividades lúdicas como organizadores prévios, aulas expositivas dialogadas e jogos finalizadores que elucidam os conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Santista, buscando auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

11 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, Tomada de Decisões e Políticas: subsídios para um repensar. *In: Revista Estudos em Avaliação Educacional*. n.º 10, p. 81-101, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2321> Acesso em: 13 nov. 2018

ALENCAR, Ana Helena Gonçalves de; ESTRELA, C.; DECURCIO, Daniel de Almeida. Sala de Aula Contemporânea. *In: Metodologia Científica: Ciência, Ensino e Pesquisa*. P. 53-79. 3. ed. Artes Médicas, 2018.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da Educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996**. Monografia. Unisalesiano. Lins, SP, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf> Acesso em: 13 jun. 2019.

AMARAL, Alessandra da Silva Souza Ávila. **A Formação de Professor a partir do Lúdico: Um Possível Caminho Para Identificação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/aleavila\(1\).pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/aleavila(1).pdf) Acesso em: 29 out. 2019.

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.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

_____. **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.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. Psicogênese e História das Ciências: Elementos para uma Epistemologia Construtivista. *In: Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 147-166, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000200147&lng=pt&nrm=iso>. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160208> Acesso em: 19 mar. 2019.

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 e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** – Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 23 nov. 2018

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996; Dispositivos Constitucionais; Emenda Constitucional nº 11, de 1996; Emenda Constitucional nº 14, de 1996; Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996; Regulamentações Pertinentes. Brasília-DF, 2005

_____. 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

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **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

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a Cultura lúdica**. R. Fac Educ, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007 Acesso em: 30 out. 2018.

CABRAL, António. **Teoria do Jogo**. 200 p. Notícias: Lisboa. 1990. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=l8assJOXfK4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=qbs_qe_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em: 31 out. 2019.

CAIADO, Ana Paula Sthel; ROSSETTI, Claudia Broetto. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. *In: Psicologia Escolar e Educação*. Campinas, v. 13, n. 1, p. 87-95, jun. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 19 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100010>.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem** (1958). Edição Digital. Petrópolis, RJ. Coleção Clássicos do Jogo. Editora Vozes, 2017. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=dCZFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=caillois+os+jogos+e+os+homens&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjI0IGstfsfaAhWEhJAKHWj1BcwQ6AEIKDAA#v=onepage&q=caillois%20os%20jogos%20e%20os%20homens&f=false> Acesso em: 18 abr. 2018

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, ago. 2012. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200011> Acesso em: 19 mar. 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

CASSAN, Elaine Regina; BRYAN, Newton Antônio Paciulli. **O que transita entre as Políticas Públicas Educacionais e a Prática do Professor?** Desvelando um caminhar. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2004. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252811/1/Cassan_Elaine_Regina_M.pdf Acesso em: 01 nov. 2018

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica; Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COELHO, Patrícia Farias. Um mapeamento do Conceito de Jogo. Pós-Doutorado. *In: Revista Geminis*. Ano 2, n.º 1, p. 293-311, ISSN: 2179-1465. 2011. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj63f-wt0LjAhUTA9QKHcqXCjMQFjAJegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.revista.geminis.ufscar.br%2Findex.php%2Fgeminis%2Farticle%2Fdownload%2F54%2F51&usq=AOvVaw3EuaRMWMu02neGOVPclRli> Acesso em: 23 jun. 2019.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Pensatas Pedagógicas**. Nós e a escola: agonias e alegrias. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

_____. **Pensar Bem nos faz Bem! 3. Fé, Sabedoria, Conhecimento, Formação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

CURY, Lucilene. Revisitando Morin: Os Novos Desafios para os Educadores. *In: Comunicação & Educação*. Ano XVII, número 1. Págs. 39-47. Jan/jun 2012

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. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/viewFile/232/131> Acesso em: 30 jun. 2018.

DAVES, Claudia; GROSBAUM, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. *In: VIEIRA, S. L. (org.) Gestão da escola: Desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DE MASI, Domenico. **Ócio criativo / Domenico De Masi; entrevista a Maria Serena Palieri**; Tradução de Léa Manzi. 3. ed. Rio de Janeiro: Sexante, 2000. Disponível em: <https://wbrasiljr.files.wordpress.com/2012/08/o-c3b3cio-criativo-domenico-de-masi.pdf> Acesso em: 19 abr. 2018

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

FÁVERO SOBRINHO, Antônio. **O Aluno não é Mais Aquele! E Agora, Professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação**. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file> Acesso em: 01 ago. 2019.

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

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova, São Paulo, n. 39, p. 73-103, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100006#nt Acesso em: 16 out. 2018

FRANSCISCHETT, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Dissertação de Mestrado. UNIOESTE – Cascavel, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf> Acesso em: 22 nov. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf Acesso em: 22 mar. 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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%20posicao%20do%20planejamento%20participativo.pdf Acesso em: 13 jun. 2019

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: Antônio Nóvoa* (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores Para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas** / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009

_____. **Avaliação: contexto, história e perspectiva**. Olhares. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

GUEDES, Thays Ribeiro; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Professor dos Anos Iniciais: Articulações Entre Polivalência, Interdisciplinaridade e Curso de Pedagogia.** Colloquium Humanarum, vol. 14, n. Especial, p. 652-658. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ ch.2017. v14. Jul–Dez, 2017

HERBERTZ, Dirce Hechler. Diários de Aula: Reflexões Sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental. *In: Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 129-141, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17388>
Acesso em: 16 set. 2019

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação para promover.** 15. ed. São Paulo: Mediação, 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, 2001.

HORN, Claudia Inês *et al.* **Pedagogia do Brincar.** 2. ed. 176 p. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

IONASHIRO, Jennyfer Ribeiro de Moraes. **O Uso de Jogos no Ensino de Química e suas Relações com os Estágios de Desenvolvimento Cognitivo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8973/5/Dissertação%20-%20Jennyfer%20Ribeiro%20de%20Morais%20Ionashiro%20-%202018.pdf>
Acesso em: 11 maio 2019.

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

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. *In: Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor.* Yves de La Taille (Org.). 5. ed. Porto Alegre. 120 p. Mediação, 2013.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. **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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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.

_____. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade no Brasil e o Ensino de História: um diálogo possível. *In: Revista Educação e Linguagens*. Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013 Disponível em:

<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/644/380> Acesso em: 21 nov. 2018

LOPES, Tania Oliveira. **Aula expositiva dialogada e aula simulada: comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem**. São Paulo, 2012. 126 p. Dissertação de 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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. *In: Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01*, Cipriano Carlos Luckesi (Org.), publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.

_____. **Ludicidade E Atividades Lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna**. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, vinculado à linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Praxis Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAGED/UFBA. Salvador, Bahia, n.02, p. 22-60, 2002. Disponível em:

http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In: PORTO, Bernadete (Org.). Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2004. p. 11-20.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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.

MALHEIRO, João. **Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 79-104, Mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a05.pdf> Acesso em: 17 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=2ahUKEwjRpl2ghcnAhVCGLkGHfO8A_EQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fapf.unisuam.edu.br%2Frevistas%2Findex.php%2Fcorpusetscientia%2Farticulo%2Fdownload%2F159%2F125&usq=AOvVaw2vbmPCHEZp_L70Tb25wFLH
Acesso em: 01 nov. 2019

MARTINS, Eliana Fatobene; BELLINI, Luzia Marta. **A Escola no Século XXI: Quais Desafios Devem Enfrentar Seus Gestores?** Maringá: 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_eliana_fatobene.pdf Acesso em: 01 ago. 2019.

MASTELLA, Izabel Cristina Rui; AGUIAR, Jeane Pereira; MARCHESAN, Tatiane; NEUBAUER, Vanessa Steigleder; LINCK, Ieda Márcia Donati. **A Teoria Piagetiana na Educação Atual: Um Retorno Necessário.** *In:* Anais do XVI Seminário Internacional de Educação do Mercosul, XIII Seminário Interinstitucional, IV Cursos de Práticas Socioculturais Interdisciplinares, III Encontro Estadual de formação de professores e I Mostra de Trabalhos Científicos PIBID de 25 a 27 de agosto de 2014 – Cruz Alta: UNICRUZ, 2014. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20A%20TEORIA%20PIAGETIANA%20NA%20EDUCACAO%20ATUAL%20M%20RETORNO%20NECESSARIO.PDF> Acesso em: 22 jun. 2019

MESQUITA, George Eduardo Ferreira de; SILVA, Ciclene Alves da. **O Projeto Político-Pedagógico Como Mecanismo de Construção da Gestão Escolar Democrática.** IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35051070e572e47d2c26c241ab88307f.pdf> Acesso em: 16 nov. 2018

MORAIS, Márcia Marques de. **A Sala de Aula no Contexto da Educação do Século 21.** Brasília – DF, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+sala+de+aula+no+contexto+da+educa%C3%A7%C3%A3o+do+s%C3%A9culo+21/36fd2bc4-713a-4c6e-9eb6-fb2cd060b1fc?version=1.0> Acesso em: 01 ago. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. **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, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.

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

NATIVIDADE, Juliana de Souza.; MEDEIROS, Simone Alves de. Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática: Limites e desafios. *In: Revista Episteme Transversalis*. V. 7, N. 2, 2014. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/index.php/episteme/article/download/140/124> Acesso em: 17 nov. 2018

NEGRI, Paulo Sérgio. **Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino**. Módulo I. Londrina: LABTED/UEL, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/labted/apostila.pdf> Acesso em: 22 maio 2019.

_____. **A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino Mediada Pelo Uso das Tecnologias em Sala de Aula**. Laboratório de Tecnologia Educacional (Labted). Maio 2016. Disponível em: <https://www.labted.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.

OLLERTON, Mike. **Relacionamentos Positivos em Sala de Aula**. Tradução: OBRAL, Adail; LIMA, Anselmo. Special Books Service Livraria. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos**. Contrapontos - volume 8 - n.º 2 - p. 295-306 - Itajaí, mai/ago 2008. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/954> Acesso em: 01 nov. 2019

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. USP - São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/59/5/FPF_PT_PF_17_0030.pdf Acesso em: 20 maio 2019.

PALMADE, Guy. **Interdisciplinaridade e Ideologias**. Madrid: Narcea, 1979

PAROLIN, Isabel. Falar com você e com a parede é a mesma coisa, não é? *In: Por que você não me obedece? Pais & Educadores*. Isabel Parolin (Org.). Porto Alegre. 104 p. Mediação, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da Educação Básica?. *In: 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.

PIAIA, Karine; SCALABRIN, Ionara Soveral. **Um Olhar Sobre as Políticas Educacionais Brasileiras: Desafios e Possibilidades**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Novembro/ 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6359_3777.pdf Acesso em: 13 jun. 2019.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança** (1946). Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964. Disponível em: <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+formação+do+s%C3%ADmbolo+na+criança.pdf> Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. **A Linguagem e o pensamento na criança**. (1923). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

_____. **A Epistemologia Genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1973a.

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

_____. Problemas de Psicologia Genética. *In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

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

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais (1955). São Paulo: Pioneira, 1976.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. *In: A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. POMBO, Olga *et al.* Série Educação Hoje. Texto, 1994.

PRADO, Ana. Entendendo o Aluno do Século 21 e Como Ensinar a Essa Nova Geração. *In: Revista Educação e Evolução*. São Paulo: Geekie, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1066331/mod_resource/content/0/EBOOK_geekie_aluno21%20%281%29.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

RANGEL, Darlan Maurense. **Professora Polivalente: da Formação a Prática Docente no Ensino de Matemática**. XXI EBRAPEM. Pelotas / RS. Novembro

2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/geemai/files/2017/11/Professora-Polivalente_da-Formacao-a-Pratica-Docente-no-Ensino-de-Matematica_EBRAPEM.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

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. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/viewFile/232/131> Acesso em: 01 nov. 2019.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei; LENARDÃO, Edmilson. O estudo das Teorias Pedagógicas e da Função Social da Escola como forma de emancipação do indivíduo. *In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Artigos*. Vol. 1. Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_artigo_rosana_meire_cazadei_rezende.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

RIBEIRO, Dilza Oliveira. **Gestão Democrática Projeto Político-Pedagógico**. Brasília (DF), Junho de 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10249/1/2014_DilzaOliveiraRibeiro.pdf Acesso em: 16 nov. 2018.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: Teoria e Prática**. Tradução de Aydano Arruda. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1981.

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.

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

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.

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=2ahUKEwjsp5aiq-reAhUCj5AKHdCWAtwQFjAAeqQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sieduca.com.br%2F2005%2F2005%2Fartigos%2FA2-2.doc&usq=AOvVaw2fAiZGGKJxtBOq3OlqR1zi> Acesso em: 23 nov.18

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.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. In: **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-36, maio 2012. ISSN 1981-1322. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19/21784>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

SANTOS. **Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação**.

Portaria n.º 17/2016-SEDUC de 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download/35/regimento-escolar-2016> Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. **Currículo Santista**. Secretaria de Educação de Santos, 2020. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208> Acesso em: 26 fev. 2020.

SANTOS, Maria José Etelvina dos. Ludicidade e Educação emocional na Escola: Limites e Possibilidades. In **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/viewFile/232/131> Acesso em: 01 nov. 2019.

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.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. In **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

SILVA, Raimunda Maria da Silva; CAZUMBÁ, Rodrigo Santos. Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico: Estudo de Caso em uma Escola Municipal de São Gonçalo dos Campos/BA. *In: Revista Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria. V. 4, n. 8. p. 17-28. jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/16023> Acesso em: 01 nov. 2019.

SILVA, Sandreilane Cano da. **O jogo SET Junior em Oficinas de Jogos: Processos de Aprendizagem e Atividades de Intervenção**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13072018-154732/pt-br.php> Acesso em: 02 jul. 2019.

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. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/viewFile/232/131> Acesso em: 01 nov. 2019.

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

UBERTI, Luciane. Intencionalidade Educativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n.º 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/12.pdf> Acesso em: 11 maio 2019.

VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez. Fazenda, Japiassú e Morin: A Confirmação de novos caminhos para a educação. *In Revista ANEC* n. 146. Págs. 7-12. Jan 2008. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiD5JCMi8nIAhWsJrkGHSbJBB8QFjAAeqQIABAB&url=https%3A%2F>

<http://www.fevistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/download/16791/12552&usq=AOvVaw2KK3ahCwosaBZUmk-SVBkG>

Acesso em: 01 nov. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf> Acesso em: 16 nov. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática. 328p. 2007

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

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.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf Acesso em: 06 set. 2019.

APÊNDICE A – Quadro 1 – Teses, Dissertações e Publicações Sobre o Lúdico no Ensino Fundamental I nos últimos 5 anos. Busca por Relevância, utilizando Palavras-chave: Lúdico; Ensino Fundamental; Jogos. Nas plataformas BDTD, Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico.

Título: Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades

Autor: MALMONGE, Josilaine Aparecida Pianoschi

Defesa: 2019

Palavras-chave: Criança; 1o ano do Ensino Fundamental; Ensino de Ciências da Natureza; Ludicidade.

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181780>

Resumo

A curiosidade infantil é um fator importante na busca por compreender os fenômenos, a natureza, os objetos e suas transformações. No cotidiano da escola cabe ao professor utilizar suportes para construir e ampliar a compreensão sobre o que acontece ao redor da criança. Nesse sentido, a questão central desse estudo foi: como o ensino de Ciências da Natureza pode ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental - EF com procedimentos lúdicos, despertando interesse e curiosidade nos alunos? A pesquisa desenvolvida teve como objetivo “averiguar de que modo ocorre o uso dos objetos lúdicos no processo de ensino e aprendizado dos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental na área de Ciências da Natureza”. Sua execução foi por meio de pesquisa quanti-qualitativa, pesquisa-intervenção, para qual foi objeto de estudo o ensino de Ciências da Natureza no EF, a criança de seis anos e os objetos lúdicos. A bibliografia pesquisada orientou a elaboração dos instrumentos de coleta, registro e análises dos dados para a elaboração, aplicação e análises dos procedimentos realizados em campo. Foram sujeitos desta pesquisa vinte e sete professoras das escolas do EF do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Os dados analisados apontam que há um trabalho que atende às especificidades das crianças em relação ao Ensino de Ciências da Natureza, ainda que sem uso complexo da ludicidade. A pesquisa culminou com a elaboração do livro “Cartola Mágica da Ciência: o uso de objetos lúdicos como recurso no ensino de Ciências da Natureza”.

Título: A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o Ensino Fundamental

Autor: PAIS, Heloisa Miriam Vieira; *et al*

Publicação: 2019

Palavras-chave: Ciências, Ludicidade, Práticas, Ensino Fundamental

Tipo / Revista: Artigo / Brazilian Journal of Development

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <http://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1071>

Resumo

Esta pesquisa possui como objetivo, realizar um levantamento bibliográfico com relação ao ensino de ciências de forma lúdica. Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica de artigos publicados nas bases de dados BVS e SCIELO, entre os anos de 2013 a 2017, referentes à aplicação de aulas lúdicas e a utilização de práticas para ministração de aulas de ciências, na qual foi dividido em duas categorias, relatando o uso de aulas lúdicas e as dificuldades que os professores encontram ao aplicar a ludicidade em sala. Os resultados obtidos através da pesquisa mostram que é possível desenvolver métodos mais eficientes, no entanto a ludicidade no ensino de ciências será mais eficaz se os professores receberem um preparo durante sua formação e utilizarem suas vivências como base para aulas de ciências cada vez mais significativas.

Título: Literatura com conteúdo(s) matemático(s) na perspectiva do Mateludicando

Autor: SILVA, Claudionor Renato da

Publicação: 2019

Palavras-chave: MATEludicando. Literatura. Matemática.

Tipo / Revista: Artigo / Revista Educação e Emancipação

Site: Periódicos Capes

Disponível em: <https://doaj.org/article/1b5dd08f8b53484aab9983b0005c5c2f>

Resumo

Literatura com conteúdo matemático ou conteúdos matemáticos é um conceito desenvolvido a partir de produções nacionais e internacionais na interface matemática/literatura, matemática/ literatura infantil, matemática/histórias infantis. Este conceito permite à abordagem do “MATEludicando” (SILVA, 2015; 2017), de base huizinganiana, fundamentada no lúdico, organizar um checklist com a produção de literatura com conteúdo(s) matemático(s) desenvolvido numa disciplina de Fundamentos e Metodologias de Matemática de um curso de Pedagogia, de uma universidade federal na região norte do país. A problemática instaurada é: dos livros produzidos que elementos do MATEludicando estão aí presentes e quais necessitam ser identificados e aprofundados? Objetiva-se, assim, uma aplicabilidade direta do MATEludicando, com produção de literatura infantil com conteúdo matemático. Segue-se numa abordagem qualitativa de pesquisa com o uso da técnica experimental, segundo Severino (2007). Os resultados indicam algumas pequenas aproximações à abordagem, exigindo um esforço mais concentrado nas pesquisas ainda em andamento. Outro ponto a considerar é a necessidade de aprofundamentos nos elementos do checklist que são norteadores da metodologia de aplicação do MATEludicando na literatura voltada para o ensino-aprendizagem de matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Título: A utilização de um ambiente lúdico «jogos digitais versus jogos analógicos» nas aprendizagens dos alunos: contributos de um estudo comparativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Autor: PARAÍSO, Diana Lucas

Defesa: 2019

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Contexto lúdico; Jogos analógicos; Jogos digitais; Prática de ensino supervisionada

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: Google Académico

Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6466>

Resumo

Desde pequenos que os jogos fazem parte da vida, são parte fundamental do nosso crescimento. As TIC são hoje parte integrante do nosso dia-a-dia, como tal, deve ser uma preocupação dos educadores/professores, incluírem-nas nas suas práticas docentes para que estas façam parte integrante no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em consideração os pressupostos enunciados, o presente relatório de estágio pretende averiguar as aprendizagens dos alunos através da utilização de jogos analógicos e digitais, num contexto lúdico na sala de aula de uma turma com 20 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação foi realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, optando por uma vertente qualitativa, com uma abordagem de carácter comparativo. Para este fim, foi realizada uma recolha de dados através de registo fotográfico e notas de campo com base numa observação participante, constituída pela investigadora, a Orientadora Cooperante, a Professora de Apoio e os alunos. Foi também realizado um inquérito por questionário aos alunos e entrevistas semiestruturadas à Orientadora Cooperante e à Professora de apoio. Foram realizadas diversas sessões práticas de investigação com 5 de jogos digitais (3 na área de matemática e 2 na área de português) e com 15 jogos analógicos (5 na área de matemática, 6 na área do português e 4 na área do estudo do meio), cuja seleção foi sempre baseada nos conteúdos programáticos a lecionar aquando de cada sessão. De forma geral, sempre que as aulas incluíam atividades com jogos houve, por parte dos alunos, grandes níveis de motivação para a realização dos mesmos. Houve por parte dos alunos mais interesse e envolvimento com a realização dos jogos digitais, bem como mais interação e colaboração. Constatou-se que, independentemente de ser um

jogo analógico ou digital, havia interesse por parte dos alunos na obtenção dos objetivos propostos e na aquisição dos conteúdos envolvidos. A utilização dos jogos como meios de aprendizagem permitiu a realização de aulas dinâmicas onde, conseqüentemente, se criaram espaços e contextos lúdicos onde os alunos mostraram estar mais motivados e envolvidos. Coube ao professor propor mais atividades promovendo e consolidando conhecimentos, tendo em conta que a utilização dos recursos digitais não foi apenas um fator promotor de maiores e melhores aprendizagens, como também essencial para a aquisição de competências digitais que serão fundamentais para o seu futuro. Conclui-se, através da triangulação de dados, que os jogos promoveram mais e melhores aprendizagens junto dos alunos, tendo-se destacado os jogos digitais.

Título: A Importância do Lúdico no Desenvolvimento do Ensino aprendizagem e Motor da Criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Autor: SIMÃO, Jéssica Helen Moura Neves; POLETTO, Lizandro

Publicação: 2019

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino aprendizagem; Motricidade; Lúdico

Tipo / Revista: Artigo / Revista Educação e Cultura em Debate

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/375>

Resumo

Neste artigo propõe-se analisar a importância do lúdico na contribuição para o desenvolvimento da coordenação motora e na formação do ensino-aprendizagem da criança, de modo a observar as atitudes do professor dentro da sala de aula, suas metodologias, objetivos e no que isso reflete na forma de aprendizagem do aluno, bem como analisar o quão importante é a criança ter o controle de sua coordenação motora para se ter um bom desenvolvimento escolar. À medida que o aluno é estimulado principalmente da forma lúdica, ele desenvolve suas capacidades motoras, auxilia no progresso da escrita, da fala, na criatividade e no convívio social, além de oferecer ao educando aulas prazerosas, construtivas, dinâmicas e significativas. A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, tendo como auxílio teórico os principais autores: Jesus e Santos (2010); Cordovil, Souza e Nascimento (2016); Gomes (2009); Alves (2009); Kollyniak Filho (2010); Lima Junior (2017); Pollegrini et al (2010) e Tubino (2010). Palavras-Chave: Ludicidade. Ensino / aprendizagem. Motricidade. Lúdico.

Título: A Ludicidade no Ensino da Geometria no 5º ano do Ensino Fundamental

Autor: OLIVEIRA, Lúcia Helena Soares de; *et al*

Publicação: 2019

Palavras-chave: Práxis; Formação de Professor; Ensino de Ciências

Tipo / Revista: Artigo / Revista REAMEC

Site: Periódicos Capes

Disponível em: <https://doaj.org/article/a401ee9a82634e868653fcbc958e43cc>

Resumo

O presente trabalho é resultado de pesquisa objetivando investigar qual método seria mais eficiente para a aprendizagem dos conceitos de espaço e forma no Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento da investigação e visando a articulação teórico-metodológica optou-se por trabalhar a pesquisa numa abordagem de métodos mistos em que houve uma triangulação concomitante dos dados. Os participantes foram 215 alunos e 06 professores do 5º ano de uma Escola Municipal localizada na cidade de Manaus no Estado do Amazonas. Encontrou-se, que o Método Lúdico conseguiu atingir os objetivos curriculares de ensino com o uso dos cinco jogos elaborados especificamente para este trabalho contribuindo significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos de geometria indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Título: Uma unidade instrucional baseada em jogos educacionais matemáticos para auxiliar a aprendizagem das operações aritméticas elementares no Ensino Fundamental

Autor: LOPES, *Claudivan Cruz*; PEREIRA, *Izabel Cristina Alves de Moraes*, MEDEIROS, *Liliane de Sousa*

Publicação: 2019

Palavras-chave: Unidade instrucional, Jogos educacionais computadorizados, Educação matemática.

Tipo / Revista: Artigo / Brazilian Journal of Development

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2044>

Resumo

Este artigo descreve uma unidade instrucional (UI) planejada de acordo com uma metodologia que associou o estudo teórico e prático das operações aritméticas elementares ensinadas em sala de aula com exercícios práticos realizados em laboratório de informática com uso de um jogo educacional computadorizado matemático (JEC matemático). Também relata uma experiência educacional bem sucedida em relação a execução da UI proposta, realizada com alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no interior do estado da Paraíba, onde, a partir dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos nessa experiência, constatou-se que quando vistos como recurso didático-pedagógico complementar, e aplicados sistematicamente de acordo com uma metodologia bem delineada, os JEC matemáticos podem responder de maneira satisfatória às demandas de ensino da matemática onde a motivação dos alunos por aprender os conteúdos de matemática deva ser encorajada.

Título: Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral

Autor: TATTARO, Ana Carolina

Defesa: 2019

Palavras-chave: Jogo simbólico; Escola de Tempo Integral; Ensino Fundamental I; Teoria Piagetiana

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_140da55b5e75c1ad3d21e000342eebce

Resumo

Há várias contribuições científicas de estudiosos do desenvolvimento infantil sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança. No entanto, observa-se que, muitas vezes, o brincar não possui uma efetiva presença na matriz curricular das escolas. Tendo como referência o jogo simbólico fundamentado na teoria piagetiana, esta pesquisa foi realizada em uma Escola de Tempo Integral no interior paulista, objetivando analisar como é a inserção das brincadeiras dentro deste formato de ensino, mais especificamente do jogo simbólico no 1º ano do Ensino Fundamental I. Buscamos, ainda, analisar as concepções que professores do 1º ano possuem acerca do brincar, relacionando-as ao espaço e tempo que essa atividade ocupa na rotina escolar, bem como analisar a perspectiva da criança em relação ao faz de conta. Participaram do estudo 39 crianças (entre 6 e 7 anos de idade) regularmente matriculadas em duas salas de 1º ano e suas respectivas professoras. Os instrumentos utilizados foram: roteiro de observação, hora de jogo e entrevistas pautadas no método clínico-crítico piagetiano, realizadas com as crianças e as professoras. Os resultados apontaram a presença de jogo simbólico em situações criadas pelas próprias crianças, mas não valorizadas pela escola, inclusive reprimidas por seus profissionais. Observamos total ausência de brinquedos e materiais que favorecem este tipo de jogo nas salas de aula e espaços da escola. Na hora do jogo, as crianças demonstraram-se satisfeitas em brincar de faz de conta com os recursos disponibilizados, evidenciando a importância desse jogo para o seu desenvolvimento. Na entrevista realizada com as crianças, 71% confirmaram a ausência de brinquedos e brincadeiras na escola. As professoras demonstraram não conhecer o jogo simbólico e, ao mencionarem questões e ações lúdicas, evidenciaram a transformação de brincadeiras nas aulas em momentos de aprendizagem de conteúdos específicos, descaracterizando o jogo simbólico e apresentando uma desvalorização do contexto lúdico em relação à aprendizagem. Buscou-se com essa pesquisa

sustentar que o brincar é, por excelência, uma necessidade infantil que precisa ser compreendida por educadores e autoridades públicas, de forma a se promover ambientes que o tenham como eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola.

Título: Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização
Autor: OSTI, Andreia; LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de; MANFRONI, Ana Carolina
Publicação: 2019
Palavras-chave: Ensino; Didática; Alfabetização; Lúdico; Leitura; Escrita
Tipo / Revista: Artigo / Revista Argumentos Pró-Educação
Site: Google Acadêmico
Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/378>

Resumo

Este trabalho, de natureza qualitativa e exploratória, é resultado de um projeto que objetivou proporcionar a crianças que apresentavam atraso em seu processo de alfabetização uma forma diferente e lúdica de aprender a ler e a escrever. Participaram 93 alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, de duas escolas públicas municipais no interior de São Paulo, que não estavam alfabetizados ou que estavam com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. Os alunos foram atendidos uma vez por semana em sessões de até uma hora de duração, por estudantes do curso de Pedagogia. Foram realizadas intervenções em que jogos foram utilizados com o intuito de propor uma intervenção focada na leitura e escrita. Os resultados evidenciaram que as crianças atendidas tiveram progresso em sua aprendizagem. Os participantes do processo demonstraram alegria em terem integrado o projeto, uma vez que suas necessidades e dificuldades foram trabalhadas de forma prazerosa e lúdica.

Título: Reflexões da prática docente por meio da pesquisa-ação: a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Autor: RODRIGUES, Andrieli Taís Hahn; DENES, Amanda; EMMEL, Rúbia.
Publicação: 2018
Palavras-chave: Educação Matemática; Pesquisa-Ação; Anos Iniciais
Tipo / Revista: Artigo / REMAT
Site: Periódicos Capes
Disponível em: <https://doaj.org/article/b4847eedec3c4bfbbcf8d62d070a842e>

Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender o ensino de Matemática nos anos iniciais em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, que permitiu investigar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, possibilitando posteriormente, uma prática com a participação dos alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Por meio da pesquisa-ação refletiu-se sobre a prática docente, seguindo as etapas de observação, planejamento e intervenção do ensino de Matemática. A análise dos resultados evidenciou que nos anos iniciais se requer a utilização do lúdico, ambientes diferenciados e equipados com materiais concretos, qualificando os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Matemática. Portanto, esta pesquisa possibilitou uma compreensão maior sobre o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Título: A utilização de histórias em quadrinhos e jogos educativos como instrumentos de elevação do entendimento dos desastres entre crianças do Ensino Fundamental.
Autor: SATO, Márcia Kazume Pereira
Defesa: 2019
Palavras-chave: Direito dos desastres; Ludicidade pedagógica; Atores sociais; Inundação; Deslizamento
Tipo: Dissertação de Mestrado
Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_7bcf00f44aae0d2a6862f8f3a0246769

Resumo

Esta pesquisa visa a investigação da funcionalidade pedagógica de revistas em quadrinhos e de jogos educativos como ferramenta educacional ensejadora da compreensão do nível de cultura dos desastres, com ênfase em deslizamento e inundação dada à sua recorrência no Brasil; a verificação da mesma eficácia pedagógica destas formas de linguagem é buscada no sentido de divulgar o direito dos desastres aqui vislumbrados por meio de políticas públicas capazes de minorar os efeitos gerados por desastres junto à população. Tendo como público alvo as crianças do ensino fundamental de escolas da rede de ensino pública e privada; a forma de aplicação da pesquisa se deu por meio do desenvolvimento de sequência didática que compreendeu a sensibilização para o assunto, a verificação de conhecimentos prévios, o oferecimento de novas informações e conceitos a partir dos saberes trazidos pelas crianças, a realização de atividades de fixação de conteúdo, o feedback, e a recompensa pela participação nas atividades e pelos resultados atingidos; e, apresentou conceitos, por meio de história em quadrinhos, e atividades, por meio de passatempos que foram elaborados de acordo com as teorias da Aprendizagem Mediada por Instrumentos e de Desenvolvimento Proximal com o objetivo de verificar se tais atividades promoveriam, junto às crianças, aprendizagem significativa. Para resposta a este questionamento foram elencados três critérios sobre o do material: 1) Pertinência das Informações apresentadas no conteúdo; 2) Adequação do Estilo de redação; e 3) Capacidade de promoção de associação de ideias por meio das ilustrações. Após a aplicação das atividades a título de pré-testes foi verificado que a revista em quadrinhos por meio do recurso da imagem auxilia tanto diante de situações de defasagem na leitura quanto na criação de processos de modelação (ao permitir que por meio pictórico a criança faça associações com situações cotidianas) e que os passatempos estimulam a criança ao aprendizado por meio dos desafios a serem superados; constatando, ainda, que o formato lúdico mantém as crianças animadas e envolvidas com as atividades, levando-as a cumprir cada comanda apresentada e a refletir acerca de situações problemas ensejadoras de habilidades atitudinais caracterizadas pela autonomia

Título: A contribuição do design para o desenvolvimento da experiência empática em crianças de idade escolar

Autor: MANDELLI, Roberta Rech.

Defesa: 2018

Palavras-chave: Design emocional; Habilidades Sociais; Empatia; Brinquedos; Brincadeiras

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_15fff320ebf4aaff04274c2111f4770c

Resumo

Para além da área de design emocional que trabalha com a evocação e prevenção de emoções efêmeras, destacam-se novas pesquisas que tem como foco a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura. Entre elas, evidencia-se o Design para o Desenvolvimento Humano, campo de estudos que tem como um dos focos entender de que forma o design pode contribuir - por meio de brinquedos e brincadeiras que estimulem o aprendizado de habilidades sociais - para que as crianças manifestem um comportamento socialmente competente. Dentre das habilidades sociais, escolheu-se trabalhar com a empatia, que é definida como uma expressão afetiva que compreende e compartilha as experiências do outro. A proposta deste trabalho foi pesquisar de que forma o design de brinquedos e brincadeiras - a partir de diretrizes de projeto - pode auxiliar no estímulo da experiência empática em crianças na idade escolar. Para isso, utilizou-se o método de pesquisa-ação. Foram efetuadas reuniões com especialistas - designer e psicólogos - para elaboração de diretrizes projetuais. Estas foram utilizadas em uma ação projetual que se concretizou no jogo eu também!. Foram efetuadas oito rodadas de coleta de dados com grupos de quatro crianças do terceiro ano do ensino fundamental interagindo com o jogo desenvolvido. Uma Análise de Conteúdo dessas partidas permitiu a observação de comportamentos empáticos - manifestados pelas falas e ações - das crianças interagindo a

partir das dinâmicas propostas pelo jogo. Uma discussão dessas respostas buscou validar a eficácia das diretrizes que nortearam o projeto, das quais as seguintes foram verificadas: projetar considerando o estágio da vida escolar em que as crianças se encontram; se enquadrar dentro da esfera de gênero neutro; promover o engajamento; possuir uma temática lúdica e fantástica; utilizar personagens; estimular a troca de perspectiva; explorar os motivos das revelações que emergirem no jogo; buscar diferentes níveis de complexidade nas dinâmicas; falar sobre emoções e sentimentos; estimular a autorrevelação; e incentivar a colaboração.

Título: O Lúdico é um Saber? Vozes Docentes Sobre Lúdico na Docência do Ensino Superior

Autor: AGUIAR, Jonathan Fernandes de

Defesa: 2018

Palavras-chave: Lúdico, Saber lúdico e Docência no Ensino Superior.

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: Google Acadêmico

Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Fernandes_De_Aguiar/publication/330702980_O_LUDICO_E_UM_SABER_VOZES_DOCENTES SOBRE LUDICO NA DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR/links/5c502148299bf12be3eb7683/O-LUDICO-E-UM-SABER-VOZES-DOCENTES-SOBRE-LUDICO-NA-DOCENCIA-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf

Resumo

A escolha deste tema perpassa a inserção deste pesquisador como estudante, monitor do curso de Pedagogia e professor da Educação Básica, onde surge o problema de pesquisa: Como os docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro definem lúdico? A fim de responder esta questão, traça-se como objetivo geral dessa dissertação: analisar qual concepção de lúdico que os docentes do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro possuem. O aporte teórico advém das produções: de Maia (2017, 2016, 2014) e de seu autor base D.W. Winnicott (1982, 1975, 1971), de Huizinga (2014), dos pesquisadores do grupo de pesquisa Criar e Brincar e também de outros autores que escrevem sobre Educação, Psicopedagogia e Lúdico. Sobre a temática Docência e formação de professores nos baseamos nos estudos de Tardif (2014, 2000) e Pimenta e Anastasiou (2014). Esta pesquisa é de cunho qualitativo, por envolver questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (IVENICKI; CANEN, 2016; DEMO, 2001, 2000). O local para coleta de dados foi a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Os sujeitos foram 27 docentes que atuam no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os instrumentos para coleta de dados foram: análise documental, a aplicação de um questionário, além de termos acrescentado, ao final desta, outro instrumento: uma entrevista semiestruturada, seguindo deste modo a triangulação conforme os estudos de Ivenicki e Canen (2016) como requisito do rigor científico a análise dos dados baseia-se na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Com esta pesquisa conclui-se que os docentes possuem a ideia de que o lúdico é um estado de espírito onde se desenvolve o pensamento criativo, a capacidade de brincar, sendo esta integralizadora do mundo interno e mundo externo de acordo com a perspectiva winnicottiana. O lúdico não se caracteriza pelo fato de se utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras, mesmo que alguns dos docentes entrevistados possuam esta definição como base. Seria o lúdico um saber? Por todo o exposto pela pesquisa e pelos estudos teóricos podemos afirmar que sim, pois quando cada docente retoma as suas experiências, reelabora conceitos, brinca, está colocando a prova um saber lúdico que não é ensinado, mas que é inerente a sua essência por ser um indivíduo.

Título: A cultura do lúdico: brincadeiras musicais tradicionais na infância em um contexto do Ensino Fundamental

Autor: PORTELA, Rodrigo Duarte

Defesa: 2018

Palavras-chave: Brincadeiras Musicais; Etnografia em educação; Ensino Fundamental; Estudos da Infância

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_5046beef7842fb75104a2d329b47387

Resumo

Este estudo tem como objetivo principal compreender o que são as brincadeiras musicais tradicionais da infância e quais os seus significados para as crianças, entre seis e oito anos, do contexto de uma escola pública de Belo Horizonte/MG. Procura-se, dessa maneira, entender de quais maneiras e em quais circunstâncias as crianças desse contexto se apropriam de tais brincadeiras, como elas as aprendem e as ensinam umas às outras, além das formas pelas quais essas brincadeiras afetam as relações das crianças que delas se apropriam. Para tanto, tomou-se como metodologia a perspectiva etnográfica em educação. A investigação dos momentos de brincadeira na escola, em que as crianças podiam escolher do que brincar, revelaram que as situações lúdicas infantis são permeadas por inúmeras questões relativas à sociabilidade, às questões de gênero, às relações de poder e ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos (afetivo, cognitivo, social, cultural, artístico e outros).

Título: Aprendizagem, motivação e jogos: uma análise a partir da teoria da autodeterminação

Autor: BATISTA, Karina.

Defesa: 2018

Palavras-chave: Alfabetização; Dificuldades de aprendizagem; Jogos/objetos de aprendizagem; Teoria da autodeterminação e motivação

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_87762c939b55a4aa236cea39a9014048

Resumo

Esta proposta de pesquisa tem por objetivo investigar a Teoria da Autodeterminação como mecanismo de apoio aos alunos com dificuldade no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de escolas públicas estaduais, selecionados pelo CENPE. Consideramos que os jogos/objetos de aprendizagem, recursos utilizado nesta pesquisa, são capazes de tornar o processo educativo mais motivador, lúdico e interativo, características que podem ajudar na compreensão dos conteúdos estudados, contribuindo assim para a aquisição dos conhecimentos escolares. Assim, a investigação busca verificar como a inclusão desses recursos, acompanhado de uma proposta pedagógica baseada na Teoria da Autodeterminação, pode motivar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem. Os dados, coletados durante o processo de intervenção com crianças de 8 a 10 anos que durou 8 meses, foram analisados buscando compreender se houve melhorias e ganhos relacionados ao processo de aquisição dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos apontam que houve ganhos na confiança, autoestima e autonomia das crianças, o que levou a um maior envolvimento com o processo de aprendizagem e consequentemente a superação de algumas dificuldades inicialmente apresentadas.

Título: Jogos de Tabuleiro: Recurso Lúdico na Apropriação de Leitura e Escrita de Crianças em Situação de Vulnerabilidade

Autor: VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi

Defesa: 2018

Palavras-chave: Educação Especial; Jogos de tabuleiro; Leitura e escrita; Vulnerabilidade social

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11351>

Resumo

A presente pesquisa responde ao seguinte questionamento: O jogo de tabuleiro pode ser considerado um recurso no processo de leitura e escrita? A fim de responder tal questão, este

estudo teve como objetivo observar e analisar o uso do jogo de tabuleiro no processo de apropriação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. A presente pesquisa se realizou em uma Organização da Sociedade Civil, do interior do estado de São Paulo. Foram participantes deste estudo quatorze meninas de sete a dez anos de idade que frequentavam a referida organização. A presente pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, se valeu dos procedimentos de observação, entrevista e avaliação pedagógica. Contou com três etapas: 1. Sondagem inicial; 2. Intervenção com jogos de tabuleiro; 3. Finalização. Os resultados mostraram um ganho de habilidades ao processo de aquisição de leitura e escrita, visto que a aplicação das avaliações demonstrou que todas as meninas avançaram na apropriação de habilidades de escrita possivelmente por influência do jogo. Logo, é possível indicar que o jogo de tabuleiro pode ser considerado um recurso facilitador no processo de apropriação das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. Destaca-se, ainda, a importância de novos estudos que ofereçam diferentes mecanismos de ensino das habilidades de leitura e escrita, com foco nas potencialidades e saberes do aprendiz, para que, de fato, ele se torne ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Título: Análise da Educação Ambiental Lúdica: Estudo De Caso No Ensino Fundamental I

Autor: BARREIROS, Renata Ballego

Defesa: 2018

Palavras-chave: Educação Ambiental; Interdisciplinar; Lúdico

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/3313>

Resumo

O objetivo dessa dissertação é analisar a Educação Ambiental Lúdica, através de um estudo de caso em instituição de ensino fundamental I, através da análise de planos de aula de professores. Objetiva-se com ele compreender o que faz parte de um planejamento que, intencionalmente, promova essas relações; que interdisciplinaridades propõem e o que escolhem como lúdico. Tal estudo possibilita entendimentos e análises em relação ao conhecimento e atuação dos professores ao incluir a EA em seus planos de aula. Dessa forma, outros objetivos, derivados do apontado como geral, são almejados, sendo eles: levantar e analisar o que os professores propõem como atividades lúdicas em relação à EA nos planos de aula, relacionar as propostas docentes com documentos oficiais e a literatura específica, elaborar o produto: capacitação ofertada aos professores da rede municipal sobre EA interdisciplinar e lúdica. Essa é uma pesquisa qualitativa, para a qual os professores de todas as áreas do ensino fundamental I (de 1º à 5º ano) de uma escola municipal, localizada no Bairro Uberaba, da cidade de Curitiba foram chamados a participar através da apresentação de um plano de aula, correlacionando uma área de conhecimento, de livre escolha, no caso de professores regentes, pois atuam com todas as disciplinas, ou específica, no caso de professores de áreas (arte, ensino religioso, educação física e ciências), com a Educação Ambiental, devendo propor algo lúdico. A pesquisa mostra de forma geral, quais componentes curriculares são relacionados com a EA, que conteúdos são escolhidos, que articulação fazem com o lúdico e o que objetivam com esse plano de aula.

Título: A desmistificação da geometria por meio da ludicidade: Geoplano como ferramenta facilitadora para o ensino e aprendizagem.

Autor: MATREIRO, Amanda.

Defesa: 2018

Palavras-chave: Lúdico, Matemática, Geometria

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_db8516efe9667cd1f34896d5cd34d3a5

Resumo

A matemática é uma ciência essencial desde os primórdios, viajando pelo tempo percebemos sua importância para o desenvolvimento da humanidade em diversos quesitos. Ao investigarmos percebemos o quanto as pessoas possuem aversão a matemática; analisando a maneira que a matemática vem sendo ensinada atualmente, talvez encontremos as respostas do por que a matemática tem sido tão odiada. Percebe-se a grande necessidade de se mudar o método de ensino para que os alunos passem a se interessar e gostar mais da matemática. As atividades lúdicas podem ser a saída que procuramos, pois através delas podemos construir conceitos, ao invés simplesmente de impor eles; podemos concluir fórmulas, ao invés de dizer ao aluno que as decore. Fazer a matemática atual, como foi feita a antiga, não com ensino tradicional, mas com construções a partir do cotidiano das pessoas, atribuindo assim mais sentido e utilidade as fórmulas gigantescas. Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo criar estratégias pedagógicas, que tornem as aulas de matemáticas mais interessantes e significativas, quebrando paradigmas e o tradicionalismo presentes no ensino-aprendizagem da matemática, utilizando material pedagógico lúdico. Assim, a proposta é trabalhar com a visualização mais facilitada utilizando recurso didático pedagógico lúdico e a partir da análise de resultados, concluir a utilidade destas ferramentas no ensino da matemática

Título: Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido

Autor: SANTOS, Mônica Regina Colaço dos.

Defesa: 2018

Palavras-chave: Análise de Conteúdo. Currículos Estaduais. "Currículo em Movimento". Ensino Fundamental. Lúdico.

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_1a94ffe0835b9a8d88acde2592f2260a

Resumo

O lúdico é um elemento subjetivo e constitutivo do ser, adulto ou criança em algum momento da vida já vivenciou uma experiência lúdica. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seu documento normativo intitulado "Currículo em Movimento" (2014), estabelece a ludicidade como eixo integrador para todo o Ensino Fundamental. Neste sentido, o foco do trabalho foi analisar a relação entre ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar no início de escolarização a partir das prescrições curriculares, das concepções dos docentes e das vivências dos estudantes. Uma pesquisa qualitativa que se configurou em um estudo de caso, com contribuições da análise de conteúdos baseada em Bardin (2011). Utilizamos núcleos conceituais, a priori, para identificação de elementos da ludicidade, foram eles BRINC; BRINQ; JOG e LUDIC. No âmbito das dimensões prescritas, foram realizadas pesquisas nos Currículos Estaduais, com maior ênfase sobre o lúdico; uma análise detalhada do documento do Distrito Federal e, por último, na categorização dos Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.) de três escolas. No processo de ensino, o contato com as professoras para nos aproximarmos de suas reflexões. E para o vivido, uma conversa com três estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental que narraram experiências sobre o lúdico na escola, com destaque para a transição entre a educação infantil e o início do Ensino Fundamental, e ainda doaram para a pesquisa o registro em desenho de suas brincadeiras favoritas. Foram convocados para contributo teórico Borba (2006, 2007), Brougère (1998, 2015), Huizinga (2012), Kishimoto (2001, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2015, 2016), Libâneo (2002), Moura (1994, 2011) e Muniz (2002, 2010). Da análise dos Currículos Estaduais, foi possível identificar, como resultado deste estudo, reunir o lúdico como indicação, tanto como objetivo, quanto como conteúdo curricular oficial. Observamos uma junção do lúdico a vários elementos da aprendizagem como autonomia, criatividade, e pensamento matemático. Percebemos também uma forte tendência para união da ludicidade aos conteúdos de Artes e Educação Física e detalhamos o radical JOG, que teve o maior quantitativo encontrado. Identificamos ainda algumas formas de inconsistências às propostas lúdicas presentes nos P.P.P. Quanto às professoras, elas enumeraram sobre as práticas exitosas ao utilizarem a ludicidade enquanto estratégia pedagógica. E nas vivências dos estudantes, pudemos apreender que eles têm grande prazer em aprender brincando, o que indica que a ludicidade é parte integrante do sujeito.

Título: Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental

Autor: PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça

Defesa: 2018

Palavras-chave:

Tipo: Tese de Doutorado

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26516>

Resumo

Com a vigência da Lei n. 11.274, de 2006, que dispõe sobre a alteração do Ensino Fundamental (EF) de oito para nove anos, crianças com seis anos de idade passaram a ser matriculadas no primeiro ano do EF. Com isso, passou-se a exigir delas um maior número de responsabilidades e conteúdos, o que interferiu diretamente na organização do trabalho pedagógico, reduzindo ou eliminando os tempos e espaços da atividade lúdica na sua vida escolar. Foi como se, a partir desse momento, a criança precisasse assumir outra postura, voltada muito mais para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação – mesmo ainda estando na infância. A partir da reflexão sobre essa realidade, no contexto de experiências anteriores de interação com crianças, como pesquisadora e como docente, surgiu a motivação para esta tese, norteada pelas questões de estudo a seguir: 1. Que necessidades de formação docente apresentam os professores no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas – nos anos iniciais do ensino fundamental – que tenham a ludicidade como fio condutor? 2. Quais os Elementos Constitutivos de uma Ação didático-pedagógica que visa à formação contínua de professores, com a pretensão de superar Necessidades de sua formação docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pela Ludicidade da criança nos anos iniciais do ensino fundamental? O trabalho tem como objetivos: 1. Investigar as necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental que tenham a ludicidade como fio condutor; 2. (Re)Construir, junto a professores, conhecimentos norteadores a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas com a criança dos anos iniciais do ensino fundamental que tenham a ludicidade como princípio organizador e suas necessidades docentes como base do processo formativo. Estabeleceu-se como locus da pesquisa uma Escola da Rede -pública do município de Natal/RN e como sujeitos do trabalho 09 (nove) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Do entrelaçamento das questões colocadas, vinculou-se o percurso metodológico à abordagem qualitativa de pesquisa, trabalhando com a etnografia, as narrativas de professores e a investigação-ação. Utilizaram-se como procedimentos de construção dos dados a entrevista narrativa, a observação e a análise documental. Para as análises, buscaram-se inspirações em princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), procurando transitar pela relação teoria/prática e estabelecendo diálogos com os sujeitos da pesquisa e outros autores consultados. Assim, da análise dos dados, emergiu a temática “Necessidades formativas docentes sobre o Brincar/Brincadeira”. Como resultado da primeira etapa da pesquisa, foi constatado que as professoras vivenciavam necessidades formativas em relação às reflexões teóricas e práticas sobre a atividade lúdica. Como categorias do grande tema, emergiram os conteúdos programáticos da formação (primeira metamorfose): concepções de criança, infância e brincadeira; concepções de brincadeira; importância da brincadeira; papel do professor nas brincadeiras; e planejamento das brincadeiras. Os procedimentos metodológicos da formação foram organizados em sessões reflexivas de leitura, observação participante e articulação teoria-prática. A segunda metamorfose – plano de avaliação/reflexão – realizou-se a partir de observações, registros no diário de campo, reconstrução de planejamentos e práticas e diálogo compartilhado nos encontros de formação. Durante todo o processo, considerou-se que as ações didático-pedagógicas foram bem avaliadas pelas professoras, pois ficou evidente que as transformações experienciadas por elas demonstravam um progresso nos conhecimentos teórico-metodológicos, a partir de suas narrativas e práticas. Nesse contexto, evidencia-se que os resultados do trabalho confirmam a tese de que a formação contínua do professor para desenvolver uma prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a ludicidade como princípio organizador, somente será pertinente e efetiva se as necessidades da formação docente se constituírem como a “base do processo formativo”.

Título: O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente

Autor: LOPES, Mary Stela Sakamoto.

Defesa: 2018

Palavras-chave: Direito à infância; Direito de aprendizagem; Direito do brincar; Ludicidade; Formação lúdica docente

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_4c7518b71770a51651a01e9663ec9f0a

Resumo

Analisando as ações docentes, é evidente que a infância vem sendo retirada das crianças, em nível crescente e precoce. Nesse contexto, a priorização de conteúdos curriculares ganha espaço, enquanto que os momentos lúdicos passam a ser menos frequentes. Assim, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são interpretados como desnecessários, e, por isso, devem ser deixados de lado na escola – um ambiente sério, local de aprender. Contudo, tais práticas vão de encontro aos próprios direitos da criança, preconizados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010b), que ressaltam o dever de toda a sociedade em zelar pela infância, oportunizando o brincar, de modo a assegurar às crianças os seus direitos, e de aprender sem a antecipação de conteúdos curriculares. É diante dessas contradições, que se tem discutido sobre a inserção de brincadeiras no processo de aprendizagem, inclusive em cursos de formação continuada, como, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a). Objetiva-se, então, avaliar se o direito à infância e o direito de aprendizagem e do brincar estão assegurados nos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF em escolas públicas de Bauru – SP, e se o desenvolvimento de práticas pedagógicas se relaciona à formação lúdica docente. Além disso, avaliar-se-á como a ludicidade em sala de aula é inserida nas práticas pedagógicas. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a legislação da Educação Básica brasileira, com enfoque para fundamentar a infância, o direito à infância e o brincar no ambiente escolar. A par com as ações anteriores, ocorreu uma pesquisa de campo quali-quantitativa, com a aplicação de questionários a vinte e seis docentes dos anos iniciais (1º ao 3º ano) do EF, em três escolas municipais de Bauru. Ademais, elaborou-se o Acervo da Caixa de jogos do PNAIC, disponibilizada pelo MEC. Os resultados indicam que as brincadeiras em sala de aula não são reconhecidas como um direito fundamental da criança; e que professores com e sem formação lúdica utilizam, frequentemente, a ludicidade apenas como recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Título: O lúdico aplicado às operações fundamentais

Autor: FREITAS, Francisco Guimarães de.

Defesa: 2017

Palavras-chave: Atividades lúdicas; Matemática (Ensino Fundamental); Professores- prática de ensino; Matemática – estudo e ensino

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_8bff63c4eeb7b5c4936e4f906315730d

Resumo

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de apresentar aos professores de matemática do ensino fundamental algumas sugestões de atividades lúdicas práticas (ou seja, que exijam apenas lápis e papel) para a resolução de operações fundamentais envolvendo os conjuntos dos Números Naturais. O foco é a atuação do professor em sala de aula com o intuito de apresentá-lo e motivá-lo para o emprego de jogos lúdicos no ensino e aprendizagem da matemática. Dessa forma, os instrumentos metodológicos utilizados foram entrevistá-lo para saber a opinião do uso dessas atividades. A fundamentação teórica sinaliza que as atividades

desenvolvidas por meio de jogos possibilitam uma aprendizagem mais prazerosa, crítica e com raciocínio dedutivo.

Título: Jogos e registros orais e gráficos : desenvolvimento da criança no campo conceitual aditivo

Autor: REIS, Keila Cristina de Araújo.

Defesa: 2017

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos – aprendizagem; Matemática – aprendizagem e trabalho pedagógico

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b9031714a8982278bc930fd99177e83f

Resumo

O presente estudo analisa, a partir de situações de jogos, os registros orais e gráficos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental no Campo Aditivo. O jogo apresenta-se como possibilidade de provocar um estado de ludicidade nos sujeitos, uma vez que se trata do universo infantil em que a necessidade do brincar é mais latente, e também por ser mediador proeminente de aprendizagem matemática. O Campo Conceitual Aditivo, objeto matemático de investigação, foi definido a partir da pesquisa em campo, como consequência das necessidades de aprendizagem da turma. O cenário da pesquisa foi uma escola pública de Ceilândia - Distrito Federal, que atende da Educação infantil ao Ensino Fundamental. Para a investigação, quatro crianças foram acompanhadas por cinco meses, de acordo com suas singularidades, seguindo os procedimentos de estudo de caso e da pesquisa interventiva proposta por Fávero (1993, 1995, 2001, 2003, 2005, 2011, 2012). A fundamentação teórica abrangeu como principal aporte teórico Muniz (2005, 2008, 2009a, 2009b, 2014), Vergnaud (2008, 2009a, 2009b, 2014), Vigotski (1987, 1997, 2010, 2012), quanto à aprendizagem matemática baseada na construção de conceitos; Luckesi (2014, 2015, 2016, 2017), Muniz (2010) e Vigotski (2003, 2008), no que se refere à ludicidade e aos jogos para impulsionar a aprendizagem matemática; e Duval (2008, 2009, 2012), Smole e Diniz (2003) e Smole (2013) em relação aos registros como representação do ato cognitivo. Os resultados apontaram diferenças expressivas na maneira como a pesquisa refletiu sobre cada sujeito, constituindo aprendizagem pelas interações sociais e pelas experiências com o objeto matemático. Para destacar tal evidência, as informações construídas favoreceram a construção de categorias de análise específicas, em que foram analisados os eixos da pesquisa e cada criança em particular. As análises dos registros orais e gráficos demonstram as construções intrínsecas de cada um e os caminhos que construíram para internalização dos conceitos do campo aditivo, sendo os registros, importantes recursos de comunicação e representação semiótica. A investigação revela que os jogos se tornaram contextos significativos de problematização, suscitando a mobilização dos conceitos em desenvolvimento. No entanto, indica-se a estratégia de metajogo como elemento potencializador de metacognição, regulação e conceitualização. A pesquisa exterioriza a importância da conexão entre jogo e registro para a aprendizagem, evidenciando a necessidade de que a matemática promova uma experiência lúdica para os sujeitos que aprendem. Desse modo, sinaliza-se como relevante a contribuição desta pesquisa para a área educacional no que tange ao ensino mais atrativo e lúdico na perspectiva da construção de conceitos matemáticos.

Título: A ludicidade como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da matemática : passeando por Brasília e aprendendo geometria: experiências numa escola da periferia do Distrito Federal

Autor: LAPA, Luis Dionísio Paz.

Defesa: 2017

Palavras-chave: Ensino da Matemática; Atividades lúdicas

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_ee9312415b23d994785c0633042e7089

Resumo

Propomos uma reflexão sobre a importância da ludicidade no processo de reencantamento e facilitador no processo de ensino-aprendizagem de matemática. Apresentaremos exemplos de sucesso pelo Brasil afora e, ao final, uma proposta já iniciada em escola pública de São Sebastião, no Distrito Federal: o projeto “passeando por Brasília e aprendendo matemática”.

Título: Modelo GAIA Abstração Game: o poder do jogo como ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem

Autor: OLIVEIRA, Eder Diego de

Defesa: 2017

Palavras-chave:

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_8e7d94a38a23ea4c43ef9dfa33cce6fd

Resumo

Com a chegada das novas tecnologias e das mudanças geradas por elas, viu-se a necessidade de entendê-las e utilizá-las como aliadas na busca de mecanismos que possam auxiliar tanto o aluno quanto o professor no processo de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, esta pesquisa apresenta um modelo de desenvolvimento que visa auxiliar professores e desenvolvedores na elaboração de jogos educacionais. Esse modelo é denominado Modelo Gaia Abstração Game, que emprega as técnicas dos jogos cooperativos e a teoria da aprendizagem significativa para o desenvolvimento dos jogos. Como estudo de caso, utilizou-se o modelo para desenvolver o jogo Gaia Abstração Game OO, que tem como objetivo auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do paradigma da Orientação a Objetos, cujo conceito é um dos mais complexos da computação atual. Por ser um paradigma que trabalha muito com a abstração e a classificação dos objetos, nem sempre fica claro para os alunos, embora seja fundamental para a aprendizagem das disciplinas iniciais dos cursos de informática. Este trabalho está fundamentado nas pesquisas de autores que abordam a importância dos jogos como mecanismo facilitador da aprendizagem. As principais contribuições deste trabalho são: destacar que o jogo pode contribuir para despertar o interesse do aluno; tornar as aulas dinâmicas e atrativas; fazer com que os alunos acumulem conhecimento de forma lúdica e prazerosa; facilitar a mediação do conhecimento; criar um ambiente de cooperação mútua entre os alunos, tendo como base o estímulo para o seu desenvolvimento integral.

Título: Explorando o jogo “Avançando com o resto” como recurso didático para o ensino e aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos, na perspectiva da resolução de problemas

Autor: PINHEIRO, Fernanda Machado

Defesa: 2017

Palavras-chave: Jogos matemáticos; Avançando com o resto; Divisão Euclidiana; Metodologia de resolução de problemas; Ensino de matemática

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_279dfe6ef6b157688550dc94d95c9a60

Resumo

Explorar o jogo “Avançando com o resto” sob a perspectiva da resolução de problemas constitui-se num recurso didático que favorece consolidar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre diversos conteúdos matemáticos, em particular, o algoritmo da divisão euclidiana. Escrevemos a fundamentação teórica deste trabalho a partir de problemas que representam situações vivenciadas no jogo. Conceituamos e demonstramos os principais teoremas e resultados relacionados à divisão euclidiana, como Múltiplos e Divisores de

números naturais, Paridade, Números primos e compostos, Congruência (aritmética modular), Sistema de Numeração Decimal e Critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5 e 6. Este estudo nos permitiu apresentar uma sugestão de atividade direcionada às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, explorando os diferentes significados da divisão e o estudo reflexivo do algoritmo, planejada de acordo com as orientações curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo de Matemática do Estado de São Paulo. Considerando as dificuldades encontradas no ensino desta operação matemática e o potencial lúdico do jogo para aprendizagem, apresentamos uma possibilidade de abordagem significativa do algoritmo da divisão euclidiana, envolvendo e motivando os alunos para a aprendizagem de conceitos, competências e habilidades inerentes ao Currículo de Matemática.

Título: Jogo de tabuleiro com elementos de RPG “Aventura de um Livro mágico”:
Contribuições para a educação matemática

Autor: AZEVEDO, Kelly de Lima

Defesa: 2017

Palavras-chave: Matemática – estudos e ensino; Jogos no ensino da Matemática; Jogos de tabuleiro

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_b2815b1e6349d85fd878e9c6532e2de2

Resumo

A dissertação analisa contribuições do jogo de tabuleiro com elementos de RPG “Aventura de um livro mágico” para o trabalho com problemas de estruturas aditivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em termos específicos busca identificar adaptações iniciais do jogo para o seu uso em sala de aula; analisar aspectos da validação do jogo durante a vivência por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a sua utilização em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. A metodologia fundamenta-se na Pesquisa Baseada em Design e inclui pré análise, teoria norteadora; validação e utilização do jogo em sala de aula, e avaliação. A pré análise faz um resgate histórico do jogo e dos seus objetivos educacionais iniciais, utilizando-se dos fundamentos da Teoria dos Campos Conceituais. A validação é consolidada por 14 participantes de um curso de formação pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A utilização do jogo em sala de aula é concretizada em dois estudos empíricos, piloto e principal, compostos por pré-teste, vivência do jogo e pós-teste. Ambos os estudos foram conduzidos por participantes daquele curso de formação que atuavam em turmas de 2º, 3º e 4º do Ensino Fundamental em escolas localizadas nos municípios de Paulista e Recife. O pré e pós-teste compõem-se por cinco problemas aditivos, sendo dois de comparação e três de transformação. No estudo piloto identificou-se o interesse dos estudantes pelo jogo e previram-se adaptações necessárias para facilitar a sua jogabilidade. No estudo principal consideraram-se essas adaptações e também contribuições dos participantes daquele grupo de formação. O jogo possibilitou um trabalho lúdico e cooperativo, sendo essas características típicas daqueles de RPG. Os estudantes se engajaram na vivência do jogo e mostraram interesse e entusiasmo em participar do processo. A atividade matemática dos alunos foi constante ao longo das jogadas e na medida em que avançavam nas casas do tabuleiro. Essa atividade foi mais dinâmica nas situações de desafios e de batalhas propostas no enredo do jogo quando se observou uma maior frequência no uso de recursos materiais e múltiplas representações. A vivência com o jogo pode ter contribuído para alguns alunos refletirem um pouco mais sobre ações de comparação na resolução dos problemas propostos. Concluímos que o jogo possui potencial para o trabalho em sala de aula, podendo ter uma maior contribuição se utilizado em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. A perspectiva da Pesquisa Baseada em Design mostrou-se essencial para respaldar adaptações no jogo e refinar nossas análises sobre a atividade matemática dos estudantes.

Título: O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interloquações com o neoliberalismo

Autor: SARTORI, Alice Stephanie Tapia; DUARTE, Claudia Glavam

Publicação: 2017

Palavras-chave: Educação Matemática; Sujeito Lúdico; Neoliberalismo

Tipo / Revista: Artigo / Bolema: Boletim de Educação Matemática

Site: Scielo

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-636X2017000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar o uso de atividades lúdicas propostas para o ensino de matemática, entendendo a escola como um espaço de formação de subjetividades. O foco de nossa análise volta-se para o sujeito produzido pelo discurso lúdico e suas interloquações com o neoliberalismo, com base nos estudos de Michel Foucault e de seus comentadores. A partir da Análise do Discurso na perspectiva deste filósofo, analisamos trabalhos publicados nos anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. As enunciações que destacamos apontam para possíveis entrelaçamentos entre as práticas lúdicas e as características estabelecidas pelo neoliberalismo, como a capacidade de construir suas próprias ideias, pensar de forma independente, ser ativo na construção do conhecimento, ter autoconfiança, ser empreendedor de si mesmo, ter liberdade para tomar decisões, competir e ser um sujeito consumidor. Esta análise nos permitiu outro olhar sobre as verdades naturalizadas, as práticas e as pesquisas no campo da Educação Matemática.

Título: Kapi`wara: Um Jogo de Tabuleiro Cooperativo Ecológico-Pedagógico sobre o Rio Pinheiros e suas Capivaras.

Autor: JÖTTEN, Marina; CAMARA, Alessandro Eloy

Publicação: 2017

Palavras-chave: Educação Ambiental, Jogos Cooperativos, Design Gráfico, Capivaras

Tipo / Revista: Artigo / Design e Tecnologia

Site: Periódicos Capes

Disponível em: <https://doaj.org/article/94c245ea4fbc4cb4b764e26d7bdcc288>

Resumo

A Educação ambiental possui uma perspectiva interdisciplinar, segundo Dias (1992), e perante tantos problemas ambientais, é uma necessidade no ensino fundamental. Os jogos pedagógicos servem de apoio durante o processo de aprendizagem e por terem caráter lúdico, proporcionam atividades educacionais que podem ser mais criativas e motivadoras. O presente trabalho tem por objetivo apresentar a elaboração de um jogo ecológico-pedagógico que envolve design gráfico e de produtos que visa conscientizar seus jogadores sobre o meio ambiente e sensibiliza-los por essas questões. O jogo aborda algumas questões do meio ambiente na cidade de São Paulo, a escassez de recursos naturais, destacando a água, o descarte inadequado de dejetos e a poluição do rio Pinheiros, utilizando as capivaras que habitam as margens deste rio como recurso lúdico para contextualizar o objetivo. Por meio do jogo de tabuleiro cooperativo, propõem-se despertar o interesse e a preocupação nos participantes sobre a condição em que o rio Pinheiros se encontra e sobre a escassez de recursos naturais na cidade de São Paulo. Além do ensino de Ecologia e Educação Ambiental, o projeto visa a integração e a colaboração entre os jogadores, motivando-os de tal modo que possam participar ativamente da melhoria desse quadro.

Título: Potencialidades do Jogo africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana

Autor: PEREIRA, Rinaldo Pevidor

Defesa: 2016

Palavras-chave: Jogos Mancala; Educação matemática; Ensino de História; Cultura africana e afro-brasileira

Tipo: Tese de Doutorado

Site: BDTD

Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_5f0c6434e29d4708a12ff325a88827d6

Resumo

A Lei 10.639/03 trata da obrigatoriedade de inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particulares. Para tal, se faz necessário a formação e a capacitação de professores nas diversas áreas do saber. No campo da matemática, concluímos na pesquisa do mestrado, que é possível articular o ensino desta área do saber com a Lei 10.639/03, por intermédio de jogos africanos, em particular, o jogo Mancala. O termo Mancala é utilizado para designar uma família com mais de duzentas variações de jogos de covas, classificados por Mancala II, III e IV. No mestrado, a pesquisa concentrou-se no Mancala II, por ser esta, uma variação de fácil manuseio bem como a mais conhecida pelo mundo ocidental. Já o Mancala IV, é mais conhecido na África Oriental e na Ásia. É a variação mais complexa desses jogos, tanto em seu manuseio como nas operações matemáticas envolvidas em sua prática. Além disso, esta variação traz consigo práticas culturais provenientes da África Oriental, pouco conhecido por nós ocidentais. Foi neste contexto que percebemos a necessidade de aprofundarmos a pesquisa iniciada no mestrado com o Mancala II para o Mancala IV. Neste sentido, a tese se propõe a investigar as potencialidades do jogo africano Mancala IV para o campo da educação matemática, ensino de história e cultura africana. Para tanto, nos propomos a construir conceitos de matemática bem como conhecimentos sobre história e cultura africana a partir de situações concretas do jogo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, tipo etnográfica, que teve como lócus da pesquisa, três cidades da província de Nampula em Moçambique. Os sujeitos da pesquisa foram um grupo de trinta pessoas, alguns deles, membros da Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula, outros, intelectuais do campo da filosofia e sociologia e, a grande maioria, com pouca instrução escolar. Em Moçambique, a investigação ficou centrada em duas variações do Mancala IV, o M'pale e o Mthadje. No campo da história e cultura africana, concluímos nesta pesquisa, que este jogo contribui para preservar a identidade cultural do africano, pois enquanto jogam, os anciões transmitem para os mais jovens, os saberes ancestrais africanos. Na prática do jogo, também se transmite valores filosóficos e sociais que contribuem para a convivência coletiva. Dentre os referenciais culturais africanos apurados, encontramos a circularidade, partilha, coletividade, ancestralidade, cosmovisão africana, religiosidade, ludicidade e oralidade. Estes referenciais também estão presentes nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Sendo assim, concluímos nesta pesquisa que o jogo Mancala IV também pode contribuir para o ensino de história e cultura afro-brasileira. O Mancala IV é um jogo de estratégia que exige rapidez mental e muita concentração. É um jogo matemático por estar envolvido em sua prática o cálculo mental e operações matemáticas simples e complexas. As diversas possibilidades de movimentos podem ser potencializadas para a construção de conceitos matemáticos sistematizados pela a escola. Neste sentido, consideramos que este jogo pode contribuir, dependendo da orientação do professor, como um material didático para o campo da educação matemática, pedagogia, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Título: Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do Ensino Fundamental

Autor: SANTOS, Michelle Caroline Ferreira dos

Defesa: 2016

Palavras-chave: Professores; Crianças; Atividade lúdica

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_4cf0e45afdc96c3ec00c5bd9856e289d

Resumo

Brinquedos e jogos são comumente concebidos como interessantes suportes para os processos de ensino e aprendizagem e há muito é enaltecida a crença sobre a sua importância como facilitadores desses processos na escola, estando sua utilização, prevista, inclusive, nos Documentos Oficiais da Educação nos âmbitos federais, estaduais e municipais, principalmente a partir da Lei n.º 11.274, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, momento no qual crianças de 6 anos foram matriculadas no 1.º ano dessa etapa

escolar. Ressalta-se que essas crianças tinham garantidas na educação infantil as interações e a ludicidade como eixos estruturantes do currículo. Porém, como a atividade lúdica é contemplada pelas professoras em seus afazeres nos 1.os anos do ensino fundamental de escolas municipais? Com base nesse questionamento, o objetivo da pesquisa consiste em identificar, descrever e refletir sobre o uso dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas do 1º ano do ensino fundamental de escolas municipais. Para tanto, realizaram-se as ações de inventariar, descrever e refletir sobre as orientações dos Documentos Oficiais de orientação educacional em sua relação com a ludicidade, levantar e discorrer sobre concepções teóricas em pesquisas cientificamente reconhecidas sobre a relação entre ludicidade, desenvolvimento infantil e educação, além de investigar a realidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas dos 1.os anos do ensino fundamental de escolas municipais dialogando com o referencial teórico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, um estudo de caso, teve início com o levantamento bibliográfico que permitiu a elaboração do instrumento de coleta de dados – um questionário, sua aplicação, categorização, análises descritiva e interpretativa de dados. O estudo foi constituído por uma amostra de 40 professores que lecionam em turmas de 1os anos de escolas municipais de Ensino Fundamental, tendo sido realizadas a caracterização do sujeito, formação inicial e continuada, as situações de planejamento, usos e avaliação dos brinquedos e jogos no cotidiano escolar e análise de vivências lúdicas. Ao término da pesquisa, elaborou-se um catálogo com orientações e materiais para professores com o intuito de subsidiá-los na tarefa de mobilizar, apoiar e avaliar as atividades lúdicas a serem realizadas pelos alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, no uso desses objetos, baseado no sistema de análise de objetos lúdicos COL (Classement des objets ludiques).

Título: O Lúdico no Registro Descritivo

Autor: SANTOS, Mônica Regina Colaço dos

Publicação: 2016

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincadeiras; Educação

Tipo / Revista: Anais / II Encontro de Aprendizagem Lúdica

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23116>

Resumo

Os processos lúdicos constituem um aspecto importante na vida das crianças, por isso, a ludicidade pode ser uma ferramenta no cotidiano escolar. A partir da análise documental do Registro Descritivo (RD) de dois estudantes, e elencando a legislação existente na rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), principalmente o Currículo em Movimento dos anos Iniciais do ensino fundamental, buscou-se identificar a ludicidade como recurso pedagógico de ensino-aprendizagem e a avaliação dos conteúdos curriculares contemplados ou não no Registro Descritivo (RD). Como conclusões deste estudo, foi possível perceber que existiram lacunas nos registros descritivos analisados, demonstrando, assim, uma fragilidade nos processos de avaliação formativa ao qual o documento se propõe.

Título: Ação do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos

Autor: RIOS, Fabíola Teixeira Araújo

Defesa: 2016

Palavras-chave: Corporeidade; Motricidade; Jogos; Ação de Professores

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_028f79005c8db76c566adb48733e7086

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar a ação dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, observando o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica trazendo à tona vários autores de referência na área do desenvolvimento infantil, corporeidade, motricidade, jogos, brinquedos e brincadeiras. Após a finalização dos estudos, foram realizadas observações das ações de três professores de uma escola pública estadual e três professores de uma escola particular durante seis encontros com cada sujeito, perfazendo um total de 36 encontros de, aproximadamente, duas horas cada. A fim de atingir o objetivo almejado, definiu-se por uma abordagem qualitativa em pesquisa, com base na análise do fenômeno situado. Para esta análise, alguns passos metodológicos foram seguidos, tais como: leituras das descrições espontâneas tentando compreender a linguagem e ações dos professores; construção das unidades de significado; análise do discurso individual (ideográfica); análise reflexiva em busca da estrutura essencial do fenômeno (nomotética). Após a reflexão do fenômeno, chegou-se à matriz nomotética com doze unidades de significado individual, contendo grandes pontos de convergências, sinalizando um padrão de ações que, na construção dos resultados determinou alguns pontos de atenção, a saber: questões relativas ao conteúdo programático e organização do trabalho pedagógico do primeiro ano do Ensino Fundamental em relação aos jogos; questões da corporeidade, da motricidade e do corpo disciplinado; bem como o tema relação professor e aluno. Na conclusão, com base na interpretação perspectival do fenômeno, foram salientados alguns pontos de ansiedade e levantados pontos de alerta aos professores desta fase de escolarização. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer no 1.343.986.

Título: Letramento e ludicidade: Superando dificuldades da leitura na alfabetização

Autor: SANTOS, Juliana Maria Soares dos

Defesa: 2016

Palavras-chave: Letramento; Leitura; Alfabetização; Lúdico

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_923e6feaa45113d4e685d66a631a6ec4

Resumo

O ensino de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental I, referente à alfabetização, prevê o desenvolvimento de habilidades, como a decodificação dos signos linguísticos, a compreensão de informações e a construção de sentidos da leitura, que contribuem para a sua aprendizagem. Assim, este estudo buscou compreender como acontece o ensino da leitura na alfabetização, investigar quais dificuldades as crianças apresentam nas atividades de leitura, identificar quais recursos lúdicos são utilizados nas aulas para desenvolver as atividades de leitura e desenvolver uma proposta didática com o uso de jogos no ensino da leitura na alfabetização. Para tanto, este trabalho fundamenta-se em alguns teóricos, como Kleiman (1995: 2013), Soares (2004), Silva (2005), Bezerra (2001), Kramer (1999) e outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e documental, pois foi realizada com base em consulta de documentos oficiais, como PCNs (1997), PNAIC (2012), Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental em 09 anos e outros documentos. Configura-se, também, como pesquisa de campo desenvolvida numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Barra de São Miguel – PB. Insere-se no tipo de pesquisa ação, pois desenvolveu-se uma proposta didática utilizando jogos para amenizar as dificuldades em leitura que os alunos apresentaram, bem como contribuir de

forma lúdica para o ensino da leitura na alfabetização. Os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados foram: fotografias, diário de pesquisa, vídeos, observações em sala de aula. Diante disso, os resultados obtidos mostram que o ensino de leitura tende a acontecer com base no modelo ascendente e no modelo ascendente/descendente de leitura, pois as atividades de leitura desenvolvidas pelo professor têm como foco a aquisição da língua por meio do reconhecimento e identificação de letras, sílabas e palavras, e a formação de frases; e no trabalho com os textos em sala de aula, o foco das atividades está na interação dos alunos com o texto. Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos nos momentos das atividades de leitura, estes demonstraram dificuldade de aquisição da língua, sobretudo no momento de identificação de palavras. Nas aulas de leitura, viu-se que não foram utilizados diferentes recursos didático-pedagógicos para dinamizar o ensino, como jogos e brincadeiras.

Título: Atividades docentes e jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem: significações constituídas por professores de Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública do município da Grande São Paulo

Autor: FRENHAM, Adriana Maria Biaggio

Defesa: 2016

Palavras-chave: Psicologia sócio histórica; Atividade docente; Jogos educativos na aprendizagem

Tipo: Dissertação

Site: BDTD

Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_f65bdda150112baf69c49e9ec711b39f

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal apreender e compreender as significações que professores, atuando no Ensino Fundamental I, constituem quanto à importância dos jogos educativos como estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa professores que atuam no Ensino Fundamental I, em uma rede pública de município da Grande São Paulo. O foco do estudo encontra-se na atividade docente, dado que se pretende conhecer quais são os aspectos que levam o sujeito-professor, ao optar (ou não) pelo uso da estratégia de jogos educativos em sua prática pedagógica. O referencial teórico-metodológico adotado foi o da psicologia sócio histórica. A produção dos dados foi feita mediante o emprego de um questionário de autoperenchimento, com perguntas fechadas e abertas. Utilizou-se, para a análise, dados quantitativos e qualitativos. Os primeiros foram organizados em tabelas e gráficos; já os segundos foram construídos de modo a formar núcleos de significação, como proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015). Com base no resultado desses procedimentos, foi possível constatar que os sujeitos compreendiam (ainda que não plenamente) as possibilidades lúdica e pedagógica da estratégia dos jogos educativos e dela faziam uso na mediação de diferentes conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais). Além disso, consideravam que esse recurso se apresentava como um aliado do trabalho docente e, também, como facilitador da aprendizagem. Foram encontrados, por outro lado, alguns aspectos que os professores consideravam como empecilhos ao emprego de jogos educativos, indicando a necessidade de se repensar a configuração das rotinas escolares. Uma outra indicação dada foi a necessidade de se repensar a natureza da formação contínua disponibilizada aos docentes

Título: A ludicidade na construção do conhecimento em aulas de ciências nas séries iniciais da Educação básica

Autor: RIBEIRO FILHO, Orcenil

Defesa: 2016

Palavras-chave: Ciências no ensino Fundamental; Atividades lúdicas; Análise do discurso

Tipo: Dissertação

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_ffaaf42a25f059076d0a40d7c2e256bd

Resumo

Esta pesquisa empírica e qualitativa tem como objetivo principal analisar como os alunos constroem significados em um processo de educação científica considerando os saberes trazidos de seu meio sociocultural, as interações interpares e as interações com o professor. Para tanto, foi organizada uma atividade lúdica sobre o tema "cadeias alimentares", desenvolvida em uma proposta de aulas investigativas de ciências com 26 estudantes do Ensino Fundamental I, com idades entre 9 a 12 anos, em uma escola pública do município de São Bernardo do Campo, SP. A primeira etapa da atividade consistiu na realização de uma brincadeira com intencionalidade pedagógica chamada "jogo da presa e do predador". As demais etapas se constituíram pela socialização de ideias entre as crianças, mediada pela professora da turma, e aplicação de um questionário com perguntas de natureza predominantemente aberta. A rotina escolar desse grupo foi investigada por meio de uma entrevista semiestruturada com a professora. Fundamentando-se no referencial teórico da análise do discurso francesa, analisam-se as produções dos alunos durante a atividade, com os resultados evidenciando possibilidades de compreensão sobre como eles constroem saberes e argumentam apresentando posicionamentos por vezes críticos, certas operações epistêmicas que desenvolvem e destacando a importância da ludicidade e das relações interpessoais na constituição de sentidos em processos de ensino e aprendizagem.

Título: As aprendizagens através do lúdico: a linguagem e a matemática na educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Autor: FERREIRA, Paula Cristina Cardoso

Defesa: 2016

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Brinquedo; Jogo; Dispositivo Pedagógico

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <http://195.22.21.182/handle/20.500.11796/2285>

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e tem por objetivo verificar a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da linguagem e da matemática na valência da educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta a pergunta de partida da investigação. Para a realização deste estudo foi necessário fazer um enquadramento teórico sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem, obtendo assim um maior conhecimento e entendimento sobre o objetivo em investigação, verificando, também, como as crianças são motivadas para a descoberta de novas aprendizagens e para o desenvolvimento da linguagem e das primeiras aprendizagens matemáticas no pré-escolar, assim como no que concerne aos conteúdos de português e de matemática no 1º ciclo. A metodologia utilizada nesta investigação foi de carácter qualitativo, e assim sendo, foi necessário elaborar a caracterização do contexto e do grupo de participantes que ajudaram, mais tarde, na análise das observações, planificações e avaliações das práticas desenvolvidas, e identificar quais os instrumentos e as técnicas utilizadas. No final do relatório serão apresentados os dados recolhidos durante a investigação e será verificado que os dados apresentados comprovam a ideia defendida por vários autores, tal como Lamas (1992) citado por Dias (2006, p.21) que

refere que “o prazer é essencial ao processo ensino-aprendizagem. O aluno só estará envolvido nas atividades da aula se sentir prazer no que estiver a fazer”.

Título: A ludicidade na aprendizagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Autor: SANTOS, Gracineide Barros

Defesa: 2016

Palavras-chave: Ensino de matemática; Jogos no ensino da matemática, Ludicidade; Ensino Fundamental

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_95e423341372f7d1b4caf7ba918829f3

Resumo

A Matemática, apesar de estar presente constantemente na vida das pessoas, tem em seu ensino e em sua aprendizagem um desafio para as várias dimensões educacionais. Esse contexto também tem gerado uma ampliação dos estudos científicos sobre essa problemática. É nesse cenário que se inserem os estudos sobre o lúdico como dimensão das ações educativas. Parte-se da premissa de que a presença do lúdico na escola deveria se dar por seu valor educativo e de que, se assim o for considerado, poderá ser um relevante instrumento pedagógico que configurará uma dimensão mais humana da educação escolar, por sua contextualização e articulação com o contexto sociocultural do qual a escola faz parte. Estudos na perspectiva da Educação Matemática tem apontado a tendência teórico-metodológica da Matemática como produção sociocultural, portanto na/da vida, vida na qual a vivência do lúdico está também imbricada no conhecimento matemático e vice-versa. Por essa via a aprendizagem matemática na escola também pode ser significada, contextualizada e potencializada pela consideração dessa relação entre o lúdico e a matemática. Nessa dimensão reflexiva nasce o problema que nos mobiliza para este estudo, traduzido na questão sobre “Quais as possíveis contribuições do uso de atividades e/ ou estratégias lúdicas para aprendizagem matemática no 5º do Ensino Fundamental (EF)?”. Buscando entender a problemática em torno dessa questão central definiu-se como objetivo geral dessa pesquisa analisar possíveis contribuições do uso de atividades e/ ou estratégias lúdicas para a aprendizagem matemática, a partir do contexto de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública do Município de Gararu-SE. Entre os aportes teóricos desse estudo destacam-se: Maluf, Cunha, Kishimoto, Machado, Grandó, Winnicott, Bustamante, Nacarato, Mengali e Passos, Danyluk, Smole, Mendes, Brenelli, Silva e Kodama, Justo e Dorneles, entre outros. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, no qual foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: a) Aplicação de questionários aos alunos e alunas da turma foco da pesquisa; b) Aplicação de questionário com a professora da turma; c) Realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos e alunas da referida turma; d) Observação de atividades de ensino desenvolvidas com foco nas aulas de Matemática da turma investigada. A análise dos dados aponta uma predominância de percepções negativas dos sujeitos da pesquisa na relação com a Matemática, seja na relação afetiva negativa estabelecida com esta disciplina, seja na atribuição de alto nível de dificuldade da mesma, bem como autculpabilização dos alunos e alunas pelas dificuldades de aprendizagem dos seus conteúdos. Quanto a relação do lúdico com a Matemática, alunos e alunas apontam a presença desse lúdico no seu cotidiano, no entanto também explicitam a incipiência do uso dessa dimensão na sala de aula. Enfim, os dados do campo, expressos em falas, escritas e práticas observadas, apontam para limites consideráveis de uso do lúdico na potencialização da aprendizagem matemática, limites estes dos quais destacamos a percepção reducionista em relação à Matemática, ignorando-se que esta é uma ciência viva e dinâmica, socioculturalmente imbricada no cotidiano, como apontam Koch e Ribeiro (2001). No entanto, os estudos utilizados como aporte teórico deste trabalho também evidenciam que o ensinar, assim como o aprender, é espaço-tempo de múltiplas possibilidades, o que tem possibilitado avanços em relação ao ensino de Matemática.

Título: O uso de jogos lúdicos como recurso facilitador da aprendizagem

Autor: SILVA, Rodolfo Santos

Defesa: 2015

Palavras-chave: Jogos no ensino da matemática

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_ca1bdfdb18875b50ef9e8f2dd6a2dce0

Resumo

Nesta dissertação temos como objetivo o de incentivar educadores matemáticos a incluírem jogos lúdicos em suas práticas pedagógicas como importante instrumento facilitador ao ensino e uma aprendizagem significativa. Assim tratamos das contribuições do lúdico no ensino da matemática, além de apresentar o jogo como fundamental instrumento nesse processo, estimulando, sociabilizando e desenvolvendo o raciocínio lógico de cada jogador envolvido. Também trouxemos sugestões de alguns jogos, de criação do próprio autor desta monografia e de fácil construção e aplicação. Desta maneira mostramos seus importantes resultados através de avaliações por observações durante a realização destes jogos e até mesmos por meio de provas na modalidade dissertativa aplicadas após a finalização de cada partida.

Título: Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf

Autor: SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e

Publicação: 2015

Palavras-chave: Formação global do educando; ludicidade; Pedagogia Waldorf

Tipo / Revista: Artigo / Educar em Revista

Site: Scielo

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602015000200101&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Resumo

Este artigo busca relacionar os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, iniciativa educacional concebida por Rudolf Steiner, orientada epistemológica e didático-metodologicamente para a formação multidimensional do educando, com o conceito de ludicidade desenvolvido por Cipriano Luckesi: um estado interno do sujeito que age e/ou vivencia uma atividade de forma plena. Identifica que, ao transcender a concepção reducionista e instrumental do processo de aprendizagem e voltar-se para a integração do pensar, sentir e fazer no processo formativo do educando, a Pedagogia Waldorf apresenta-se como um modelo efetivo de educação lúdica e, portanto, consoante com o paradigma educacional da contemporaneidade

Título: Alfabetização e Repertório Lúdico: Uma Narrativa Crítica

Autor: BRISTOT, Ana Foscarini Faraon; ANTONINI, Tiago Cippolat

Publicação: 2015

Palavras-chave: Alfabetização, Lúdico, Repertório Lúdico

Tipo / Revista: Artigo / Revista Didática Sistemática

Site: Google Acadêmico

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5841>

Resumo

O presente artigo buscou através de revisão narrativa, refletir sobre a inserção de repertório lúdico nas aulas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Um levantamento bibliográfico de base sobre alfabetização e repertório lúdico foi feito a partir da revisão de literatura de artigos indexados na página digital Scielo Brasil. Foi considerado um período de tempo correspondente ao primeiro semestre do ano 2000 até o primeiro semestre do ano 2016. Os objetivos específicos foram revisar bibliografias e expor ideias que pudessem ajudar a qualificar as aulas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao final da revisão foi creditado para os estímulos com repertório lúdico contributo significativo ao desenvolvimento integral das crianças em processo de alfabetização.

Título: O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo

Autor: ANDRÉ, Mauro Henrique; HASTIE, Peter; ARAUJO, Rui Flores

Publicação: 2015

Palavras-chave: Compreensão esportiva; Criação de jogos; Educação física escolar; Ensino fundamental

Tipo / Revista: Artigo / Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Site: Scielo

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32892015000400323&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Resumo

O estudo examinou a compreensão holística do jogo (compreensão de regras, valores, distinção entre boas e más práticas) aprendida por alunos do ensino fundamental após uma intervenção de criação de jogos de alvo. A intervenção foi dividida em cinco momentos: introdução aos jogos de alvo, ensinar jogos a outros alunos, criar novos jogos, ensinar seus próprios jogos e praticá-los. A coleta de dados incluiu observações, questionários e entrevistas, que foram analisados por meio de uma triangulação. Concluiu-se que os alunos foram capazes de valorizar as regras dos jogos criados, mas tiveram dificuldade na apresentação dos jogos, uma tarefa normalmente atribuída ao professor.

Título: O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental

Autor: ZAMBELLI, Orlando Cesar

Defesa: 2014

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino Fundamental; Brincar; Ensino-aprendizagem

Tipo: Dissertação de Mestrado

Site: BDTD

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_1ebee42072e1c8c1fd83df13c19ece

Resumo

A presente dissertação de Mestrado teve como foco analisar a suposta ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo é refletir sobre as atividades lúdicas como ferramenta pedagógica e sua colaboração para o aprendizado nesta fase escolar considerando a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental e suas particularidades distintas. A pesquisa de cunho qualitativo compreende um trabalho bibliográfico com base em renomados autores sobre a temática, documentos oficiais e entrevistas com professores atuantes nessas séries e especialista no tema. A análise dos dados coletados possibilitou considerações mais precisas sobre o uso da ludicidade como ferramenta pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental, além de trazer elementos para compreensão de sua importância nesse universo.

Título: Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

Autor: AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro

Publicação: 2014

Palavras-chave: Infância; Lúdico; Educação Integral; Ensino Fundamental de Nove Anos

Tipo / Revista: Artigo - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Site: Scielo

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812014000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Resumo

Trata-se de um estudo relacionado à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Brasil e à implantação da educação integral no município de Presidente Prudente (SP), que recebeu o nome de programa Cidadescola e seguiu as diretrizes e orientações propostas pelo

Ministério da Educação, entre as quais, a recomendação de valorizar os jogos e brincadeiras. Nesse cenário, os objetivos deste estudo são: compreender o programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e da implantação da escola de tempo integral; investigar os pontos de vista das crianças sobre as atividades desenvolvidas nesse contexto, com especial atenção ao tema da "ludicidade". Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que se valeu de observação participante e de várias estratégias para a coleta de dados em campo. Constatou-se que as crianças privilegiam as relações entre os pares e as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento. Conclui-se também que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o "período regular" e o "contra turno", como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, enquanto as diretrizes didático-pedagógicas presentes na literatura especializada e os documentos oficiais, bem como a perspectiva das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

Título: Investigação sobre atividades experimentais de conhecimento físico nas séries iniciais

Autor: SILVA, Sandra Maria; SERRA, Hiraldo

Publicação: 2014

Palavras-chave: Ensino de ciências; Atividade Experimental; Motivação; Séries Iniciais

Tipo / Revista: Artigo / Revista Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências

Site: Periódicos Capes

Disponível em: <https://doaj.org/article/41cc78c2d4d34e49b8d550f3758462fa>

Resumo

Estudos têm mostrado que as atividades experimentais pelo seu caráter lúdico podem viabilizar a discussão de conceitos e fenômenos decorrentes das ciências naturais no cotidiano das crianças. Esse trabalho relata uma investigação com atividades experimentais no ensino de ciências para comprovar a existência do ar, realizada com alunos da segunda série do ensino fundamental. Uma abordagem metodológica qualitativa foi empregada e a coleta de dados ocorreu por meio de observações diretas, relatos escritos e desenhos produzidos pelas crianças. As intervenções dos pesquisadores e as contribuições dos estudantes foram videogravadas. A pesquisa buscou investigar conhecimentos e contribuições dos alunos nas atividades experimentais e influência destas na motivação para a aprendizagem. O estudo trouxe informações relevantes sobre o envolvimento e interesse dos alunos pela investigação, mostrando que atividades desse tipo, podem contribuir para aspectos que vão muito além das questões específicas do saber científico, podendo atingir objetivos vinculados à dimensão afetiva, respeito às opiniões divergentes e valorização do trabalho em grupo.

Título: Oficinas lúdicas e o resgate do sucesso escolar

Autor: DUTRA, Nathalia Santos; PEIXOTO, Karitas Moura; SILVA, Dener Luiz

Publicação: 2014

Palavras-chave: Psicologia escolar. Aprendizagem. Lúdico. Processo grupal.

Tipo / Revista: Artigo / Revista Ciência em Extensão

Site: Periódicos Capes

Disponível em: <https://doaj.org/article/5781c1cacad449bbae0ae46e152aed97>

Resumo

Neste artigo, apresentamos as experiências e reflexões acerca de um Projeto de Extensão que buscou investigar o processo de aprendizagem dos alunos e as relações estabelecidas entre a escola, família e comunidade a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e sucesso escolar dos alunos através de oficinas lúdicas. Para a realização do trabalho, buscou-se como referência os estudos de Pichon-Rivière sobre grupos operativos e os de Lev Vygotsky, que entende a brincadeira em uma interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem. O trabalho foi realizado com nove alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São João del Rei, os quais foram indicados pela escola com queixa de dificuldade de aprendizagem. As intervenções proporcionaram a ressignificação do olhar desses alunos sobre as possíveis dificuldades vivenciadas no

processo de escolarização tornando-os sujeitos mais interessados por aprender, a potencialização de suas capacidades afetivo-cognitivas e sociais, assim como a promoção de melhor interação com seus pares e familiaridade com os conhecimentos escolares. Assim sendo, na nossa prática procuramos atuar seguindo as propostas e concepções da Psicologia Escolar e Educacional, considerando os alunos em suas diferenças e o lugar que ocupam nas relações sociais em que seu desenvolvimento se desenrola. A partir dessa compreensão tentamos traçar estratégias, junto com os alunos, que otimizam o processo de aprendizagem.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

- Número de alunos em classe;
- Disposição das carteiras e espaços dentro e fora da sala;
- Rotina da aula;
- Comportamento dos alunos;
- Teoria educacional que embasa o trabalho da professora;
- Aparentemente, há plano de aula?
- Há utilização de jogos e atividades lúdicas?
- Há interdisciplinaridade? De que forma?
- Desafios observados.

APÊNDICE C – Roteiro para a Entrevista Semiestruturada com as Professoras

- 1) De que maneira você planeja suas aulas?
- 2) Em qual documento você se baseia para desenvolver o conteúdo curricular atribuído ao 4º ano do Ensino Fundamental?
- 3) Qual sua opinião sobre o plano de curso e a autonomia do professor para o desenvolvimento deste conteúdo?
- 4) A Seduc disponibiliza livro didático? De que maneira você o utiliza?
- Apresentação do planejamento semanal.
- 5) Na sua prática docente, qual teoria educacional você se identifica para o desenvolvimento do planejamento e processo didático?
- 6) Você estabelece rotinas em sala de aula?
- 7) Na sua prática, você consegue desenvolver a interdisciplinaridade? De que forma você a aplica? Dê alguns exemplos.
- 8) Quais são os desafios que você encontra no seu dia a dia escolar?
- 9) Qual espaço e tempo há para jogos e brincadeiras nas aulas do 4º ano do Ensino Fundamental? Nesta semana, identifique quando você utilizou o brincar ou jogos de regras na sala de aula. Dê um exemplo de como o utilizou.

APÊNDICE D - Quadro 2 – Horário de programação das aulas das turmas do 4º ano da UME

| HORÁRIO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|---|----------------|--------|---------|--------|---------|
| TURMA 1 | | | | | |
| 7:00 – 7:45 | LP | MAT | LP | MAT | MAT |
| 7:45 – 8:30 | LP | MAT | INGLÊS | MAT | MAT |
| 8:30 – 8:45 | RECREIO | | | | |
| 8:45 – 9:30 | LP | EF | LP | EF | EF |
| 9:30 – 10:15 | LP | MAT | GEO | MAT | INGLÊS |
| 10:15 – 11:00 | HIST | CIEN | ARTES | MAT | ENS REL |
| 11:00 – 11:45 | HIST | CIEN | GEO | MAT | CL |
| TURMA 2 | | | | | |
| 7:00 – 7:45 | CIEN | LP | LP | LP | GEO |
| 7:45 – 8:30 | CIEN | LP | LP | LP | GEO |
| 8:30 – 8:45 | RECREIO | | | | |
| 8:45 – 9:30 | LP | MAT | INGLÊS | MAT | INGLÊS |
| 9:30 – 10:15 | LP | EF | ENS REL | EF | HIST |
| 10:15 – 11:00 | MAT | ARTE | MAT | MAT | HIST |
| 11:00 – 11:45 | MAT | MAT | MAT | CL | LP |
| TURMA 3 | | | | | |
| 7:00 – 7:45 | LP | LP | LP | LP | ENS REL |
| 7:45 – 8:30 | LP | INGLÊS | LP | LP | EF |
| 8:30 – 8:45 | RECREIO | | | | |
| 8:45 – 9:30 | MAT | MAT | GEO | GEO | LP |
| 9:30 – 10:15 | MAT | HIST | MAT | MAT | CL |
| 10:15 – 11:00 | CIEN | EF | ARTES | ARTES | LP |
| 11:00 – 11:45 | CIEN | HIST | MAT | MAT | MAT |
| Legenda: LP – Língua Portuguesa, MAT – Matemática, HIST – História, EF – Educação Física, CIEN – Ciências, GEO – Geografia, ENS REL – Ensino Religioso, CL – Comunicação e Letramento. | | | | | |

Fonte: Elaboração da autora, baseado nas informações cedidas pela Coordenadora da UME

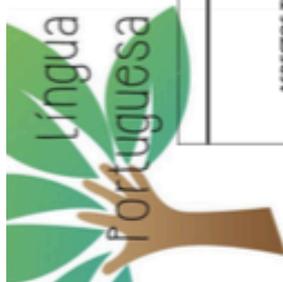
ANEXO A – Matriz Curricular do 4º ano do Ensino Fundamental

Matriz Curricular 2019
Ensino Fundamental Regular/Diurno
(Anual - 40 semanas)

| COMPONENTES CURRICULARES | | Lei Federal Nº 9394/96 Resolução CNE/CEB: Nº02/98 | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| | | HORAS AULAS SEMANAIS | | | | | | | | | |
| | | ANOS/AULAS | | | | | | | | | |
| BASE NACIONAL COMUM | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º | |
| LÍNGUA PORTUGUESA | | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 6 | 6 | 6 | 6 | |
| MATEMÁTICA | | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 6 | 6 | 6 | 6 | |
| CIÊNCIAS | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| GEOGRAFIA | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| HISTÓRIA | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| ARTE | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM | | 27 | 27 | 27 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| COMUNICAÇÃO E MULTILETRAMENTO | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | |
| INVESTIGAÇÃO E PESQUISA | | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA | | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| ENSINO RELIGIOSO | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| HORAS/AULA | | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | |

30 h/a X 40 semanas = 1200 h/a anuais
 1200 h/a X 45 minutos = 54000 minutos
 54000 minutos + 3000 minutos (intervalo) = 57000 minutos
 57000 minutos = 950 horas anuais

ANEXO B – Plano de Curso do 4º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa (vigente durante a pesquisa – até dezembro/2019)



QUADRO TRIMESTRAL de Gêneros Oraís e Escritos - 4º Ano

| ASPECTOS TIPOLOGICOS | NARRAR | | | | | | | | | | RELATAR | | | | | ARGUMENTAR | | EXPOR | | | | | DESCREVER AÇÕES | | OUTROS | | | | | |
|------------------------|------------------------|--|--------|---------|-------|-----------------------|--------|--------|------------------|----------------|-----------|---------------|---------|------------|----------|-----------------|---------------|------------|--------|----------|--------------------|------------|-----------------|-------------------|------------|---------|-----------------------|-------|---------|---|
| | Lenda | Narrativa mítica (índigena, africana, grega, etc.) | Cortos | Advinha | Trada | Narrativa de Aventura | Fábula | Cônica | Relato de Viagem | Relato Pessoal | Biografia | Carta Pessoal | Notcias | Reportagem | Assembli | Carta de leitor | Exposiçõ oral | Entrevista | Resumo | Verbetes | Texto de divulgaçõ | científica | Regras de Jogo | Instruções de uso | Provérbios | Portais | Historia em quadrnios | Tirna | Anúncio | |
| 4º Ano 1º Trimestre | Leitura pelo professor | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Fala | | X | X | | X | | | X | X | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Leitura pelo aluno | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 4º Ano 2º Trimestre | Produção | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Leitura pelo professor | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Fala | | X | X | | X | | | X | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4º Ano 3º Trimestre | Leitura pelo aluno | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Produção | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Leitura pelo professor | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 4º Ano 4º Trimestre | Fala | | X | X | | | | X | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Leitura pelo aluno | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Produção | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO | | | | | |
|---|--|---|------------|----|----|
| HABILIDADES | | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| ORALIDADE | | | 1º | 2º | 3º |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as regras da língua padrão em situações de expressão oral. • Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando perguntas e respondendo a elas, explicando e ouvindo explicações, manifestando opiniões. • Planejar a fala individualmente ou em grupo. • Respeitar as diferentes formas de expressão oral (sotaques, regionalismos, entre outras). • Preservar o patrimônio cultural e coletivo em linguagem oral. | | <p>Regras de participação em interações orais na sala de aula (respeitar períodos de fala, questionar, sugerir, argumentar).</p> <p>Exposição oral sobre assuntos diversos, seguindo a coluna Fala no Quadro Trimestral de Gêneros Orais e Escritos Ensino Fundamental.</p> <p>Textos de tradição oral para valorização das manifestações culturais.</p> | X | X | X |
| HABILIDADES | | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| LEITURA | | | 1º | 2º | 3º |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ler com autonomia textos de diferentes gêneros, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema e nas características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita. • Utilizar recursos para superar dificuldades no processo de leitura: solicitar ajuda, reler o trecho, buscar em outras fontes, entre outros. • Selecionar textos para estudo e pesquisa, observando títulos, subtítulos, imagens, negritos, sumários, entre outros. • Ler textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento com apoio do professor ou em parceria, valendo-se de procedimentos leitores (copiar informações relevantes, grifar trechos, fazer anotações, entre outros). • Adquirir o hábito diário da leitura de diversas fontes. • Construir significados intertextuais em obras já conhecidas. • Interpretar diversos tipos de texto. | | <p>Gêneros textuais expostos no Quadro Trimestral de Gêneros Orais e Escritos Ensino Fundamental, seguindo as colunas Leitura pelo professor e Leitura pelo aluno.</p> <p>Uso do dicionário.</p> | X | X | X |

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

| ESCRITA | | TRIMESTRES | | |
|--|--|------------|----|----|
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | 1º | 2º | 3º |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos de autoria total ou parcial de forma coletiva ou independente, utilizando os recursos da linguagem escrita. • Reescrever textos, considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita. • Analisar textos para observar o processo de escrita de diferentes autores. • Criar texto a partir de outro já existente (intertextualidade). • Utilizar os diferentes discursos (direto e indireto) em situações de comunicação escrita. • Realizar a revisão coletiva e/ou autônoma dos textos durante o processo de escrita, considerando em diferentes momentos as questões da textualidade (coerência, coesão, pontuação e ortografia). | <p>Gêneros textuais expostos no Quadro Trimestral de Gêneros Orais e Escritos - Ensino Fundamental, seguindo a coluna Produção. Faz-se necessário garantir o trabalho com a "Oralidade" e a "Leitura" a fim de repertoriar o aluno para a proposta de escrita.</p> | X | X | X |
| ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA | | | | |
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, aprofundar e aplicar as diferentes classes gramaticais, bem como seus significados, em situações de comunicação escrita. • Utilizar e selecionar vocábulos adequados aos objetivos pretendidos. • Ampliar o repertório vocabular. • Adquirir o hábito de utilizar dicionário para o aperfeiçoamento da ortografia, encontrando o significado das palavras e o modo mais adequado ao contexto de uso. • Utilizar as concordâncias verbal e nominal, reconhecendo suas violações. | <p>Substantivo próprio/comum, simples/composto. Adjetivo. Número do substantivo e do adjetivo (singular/plural). Sinônimo/antônimo. Artigo definido e indefinido Palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Pronomes pessoais e possessivos. Substantivos coletivos, primitivos, derivados, pátrios.</p> | X | | |
| | | X | | |
| | | X | | |
| | | X | | |
| | | X | | |
| | | | X | X |
| | | | X | |
| | | | X | X |

| LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO | | | |
|--|--|------------|-------|
| ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA | | | |
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | |
| | | 1º | 2º 3º |
| OBS.: A Análise e Reflexão sobre a Língua deve ser trabalhada de forma transversal e integrada à Oralidade, Leitura e Escrita. Para os gêneros textuais selecionados, considerou-se a relação complexidade textual X ano de escolaridade. | Frases: afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas. | | X |
| | Verbo (infinitivo). | | X X |
| | Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. | | X |
| | Discurso direto e indireto. | | X |
| | Segmentação entre as palavras de um texto ou frase. | X | |
| | Regularidades contextuais (o uso do S/SS). | X | |
| | Regularidades morfológicas (terminação em L no final dos coletivos - ex: canaviais, cafezais, etc -, terminação em ESA para lugar de origem - ex: francesa, portuguesa, etc -, terminação dos verbos em SSE - ex: chegasse, falasse, cantasse, etc). | | X |
| | Verbos: 1ª, 2ª, 3ª conjugação. | | X X |
| | Tempos verbais: presente, passado e futuro. | | X X |
| | Irregularidades ortográficas. | | X |

ANEXO C – Plano de Curso do 4º ano do Ensino Fundamental Matemática (vigente durante a pesquisa – até dezembro/2019)



| MATEMÁTICA 4º ANO | | | | |
|---|--|------------|----|----|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | | | | |
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| | | 1º | 2º | 3º |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estimar medidas de grandeza, utilizando outras, convencionais ou não. • Resolver problemas significativos, utilizando unidades de medida padrão como: km/m/cm/mm; kg/g/mg; l/ml. • Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo (hora, minuto, dia da semana, dia do mês), utilizando calendário e relógios. • Resolver problemas envolvendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. • Resolver problemas envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas desenhadas em malhas quadriculadas. | <p>Medidas de tempo: dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre, ano, século, hora, minutos e segundos.</p> <p>Problemas envolvendo contextos significativos para a realização de operações com medidas de todas as grandezas.</p> <p>Sistema monetário brasileiro.</p> <p>Perímetro de figuras planas desenhadas em malhas quadriculadas.</p> | X | X | X |
| ESPAÇO E FORMA | | | | |
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, em diversas representações gráficas, dando informações sobre pontos de referência e utilizando o vocabulário de posição (direita/ esquerda, acima/ abaixo, entre, em frente/ atrás). • Identificar propriedades comuns e diferentes entre figuras bidimensionais pelo número de lados, eixos de simetria, número de ângulos, sem o uso obrigatório da terminologia convencional. • Identificar propriedades comuns e diferentes entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações. | <p>Linhas retas e curvas.</p> <p>Ponto, reta e segmentos de reta.</p> <p>Elementos dos polígonos: lados e vértices.</p> <p>Classificação dos polígonos pelo número de lados.</p> <p>Semelhanças e diferenças entre polígonos.</p> <p>Figuras planas - Quadriláteros: quadrado, retângulo, losango e paralelogramo. - Triângulos.</p> <p>Sólidos geométricos (faces, arestas, vértices).</p> <p>Percursos, trajetos e pontos de referência.</p> | X | X | X |

| MATEMÁTICA 4º ANO | | | | |
|--|--|------------|----|----|
| NÚMEROS E OPERAÇÕES | | | | |
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| | | 1º | 2º | 3º |
| | Números fracionários. | | X | X |
| | Representação fracionária. | | X | X |
| | Leitura de frações. | | X | X |
| | Comparação de números fracionários. | | X | X |
| | Frações equivalentes. | | X | X |
| | Problemas envolvendo noções de fração. | | X | X |
| | Décimos. | | | X |
| | Centésimos. | | | X |
| | Comparação de números decimais. | | | X |
| TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | | | |
| HABILIDADES | CONTEÚDOS | TRIMESTRES | | |
| | | 1º | 2º | 3º |
| <ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas com base na leitura e interpretação de dados apresentados em tabelas e/ou gráficos. | Leitura, interpretação, análise e construção de tabelas simples. | X | X | X |
| | Leitura, interpretação, análise e construção de gráficos de coluna. | X | X | X |
| | Problemas usando dados obtidos na interpretação de tabelas e gráficos. | X | X | X |

ANEXO D – Conteúdo do livro de Língua Portuguesa 4º ano

|  Sumário | |
|--|-----------|
| UNIDADE 1 | 10 |
| Eu sou esperto | |
| Texto 1 Texto dramático – <i>Billiri e o pote vazio</i> (Ricardo Karman) | 12 |
| Para falar e escrever melhor | 19 |
| • Gramática – Fonema e letra | 19 |
| • Dicionário – Indicação de pronúncia | 21 |
| • Comunicação oral – Apresentando uma mágica | 23 |
| Texto 2 Conto de artimanha – <i>A esperteza do tatu</i> (Rosane Pamplona) | 24 |
| Para falar e escrever melhor | 30 |
| • Gramática – Encontro vocálico | 30 |
| • Ortografia – Divisão silábica em encontros vocálicos | 31 |
| • Memória visual | 32 |
| • Comunicação escrita – Texto dramático | 34 |
| UNIDADE 2 | 36 |
| Eu respeito a natureza | |
| Texto 1 Conto – <i>Pra dar no pé</i> (Pedro Antonio de Oliveira) | 38 |
| Para falar e escrever melhor | 43 |
| • Gramática – Encontro consonantal | 43 |
| • Ortografia – Divisão silábica dos encontros CT, DJ, GN, PC, PÇ, PN, PS, PT e TM | 45 |
| • Comunicação oral – Debatendo sobre boato | 47 |
| Texto 2 Propaganda – <i>Propaganda dos Publicitários Sem Fronteiras</i> | 48 |
| Para falar e escrever melhor | 52 |
| • Gramática – Dígrafo | 52 |
| • Ortografia – Divisão silábica dos dígrafos | 54 |
| • Memória visual | 56 |
| • Comunicação escrita – Texto argumentativo | 58 |
| UNIDADE 3 | 60 |
| Eu busco explicações | |
| Texto 1 Mito – <i>As estrelas nos olhos dos meninos</i> (Reginaldo Prandi) | 62 |
| Para falar e escrever melhor | 67 |
| • Gramática – Vocativo | 67 |
| • Ortografia – Acentuação | 69 |
| • Comunicação oral – Explicando provérbios | 71 |
| Texto 2 Texto expositivo – <i>Como nascem as estrelas?</i> (Felipe Bogaz Notari) | 72 |
| Para falar e escrever melhor | 76 |
| • Dicionário – Sinônimo e antônimo | 76 |
| • Gramática – Aposto | 78 |
| • Memória visual | 80 |
| • Comunicação escrita – Texto expositivo | 82 |

UNIDADE
4

Eu vou ao cinema

84

| | |
|---|-----|
| Texto 1 Resenha – <i>Nova animação</i> <i>Divertida mente brinca com os sentimentos</i> (Sérgio Rizzo) | 86 |
| Para falar e escrever melhor | 90 |
| • Gramática – Variedades da língua | 90 |
| • Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas 1 | 92 |
| • Comunicação oral – Conversando sobre cinema | 94 |
| Texto 2 Entrevista – <i>Filme</i> <i>Divertida mente estreia nos cinemas</i> (Paula Desgualdo) | 95 |
| Para falar e escrever melhor | 100 |
| • Gramática – Substantivo: simples e composto | 100 |
| • Ortografia – Acentuação de palavras paroxítonas 2 | 102 |
| • Memória visual | 104 |
| • Comunicação escrita – Resenha de filme | 106 |

UNIDADE
5

Eu conheço meu cérebro

108

| | |
|--|-----|
| Texto 1 História em quadrinhos – <i>Driblando a dor</i> (Roberto Lent e Flávio Dealmeida) | 110 |
| Para falar e escrever melhor | 113 |
| • Gramática – Adjetivo e locução adjetiva | 113 |
| • Ortografia – Terminação OSO/OSA | 115 |
| • Comunicação oral – Expondo emoções | 117 |
| Texto 2 Artigo de divulgação científica – <i>Cérebro “congelado”</i> (Débora Mismetti) | 118 |
| Para falar e escrever melhor | 122 |
| • Gramática – Graus do adjetivo: comparativo e superlativo | 122 |
| • Ortografia – A e AI, E e EI, O e OU | 124 |
| • Memória visual | 126 |
| • Comunicação escrita – Personagem de história em quadrinhos | 128 |

UNIDADE
6

Eu me informo

130

| | |
|--|-----|
| Texto 1 Primeira página de jornal – <i>O Globo</i> | 132 |
| Para falar e escrever melhor | 136 |
| • Gramática – Pessoas gramaticais e pronome pessoal | 136 |
| • Ortografia – G e J | 138 |
| • Comunicação oral – Apresentando uma notícia | 140 |
| Texto 2 Notícia – <i>Ouro que vem da Cidade de Deus</i> | 141 |
| Para falar e escrever melhor | 144 |
| • Gramática – Pronome de tratamento | 144 |
| • Ortografia – C e Ç | 146 |
| • Memória visual | 148 |
| • Comunicação escrita – Subtítulo de notícia | 150 |

UNIDADE
7

Eu tenho problemas

152

| | |
|--|-----|
| Texto 1 Conto – <i>O soldado pacífico</i> (María Mañeru) | 154 |
| Para falar e escrever melhor | 158 |
| • Dicionário – Verbo | 160 |
| • Ortografia – Terminações EZ e EZA | 162 |
| • Comunicação oral – Contando uma história | 163 |
| Texto 2 Conto – <i>Vivendo com a vaca</i> (Rosane Pamplona) | 168 |
| Para falar e escrever melhor | 168 |
| • Gramática – Verbo: pessoa e número | 171 |
| • Ortografia – C, S, SS, SC, SÇ e XC | 174 |
| • Memória visual | 176 |
| • Comunicação escrita – Conto | 176 |

UNIDADE
8

Eu sou cidadão

178

| | |
|---|-----|
| Texto 1 Discurso – <i>Discurso de Malala Yousafzai no Prêmio Nobel da Paz</i> (Malala) | 180 |
| Para falar e escrever melhor | 185 |
| • Gramática – Concordância: substantivo e verbo | 185 |
| • Ortografia – ISAR e IZAR | 187 |
| • Comunicação oral – Entrevistando | 189 |
| Texto 2 Texto expositivo – <i>Respeitando o piso tátil</i> | 190 |
| Para falar e escrever melhor | 194 |
| • Gramática – Tempos verbais: presente, passado e futuro | 194 |
| • Ortografia – Terminações AM e ÃO | 197 |
| • Memória visual | 198 |
| • Comunicação escrita – Discurso de agradecimento | 200 |
| Sugestões de leitura | 201 |
| Referências bibliográficas | 201 |

ANEXO E – Conteúdo do livro de Matemática 4º ano

| Sumário | |
|---|--|
| UNIDADE 1 | Sistema de numeração decimal 10 |
| Sistema de numeração indo-arábico | 12 |
| Valor posicional | 14 |
| ● Desafio | 15 |
| Problemas | 16 |
| Dezena de milhar | 18 |
| Números de cinco algarismos | 20 |
| Comparações | 22 |
| Arredondamentos | 24 |
| ● A Matemática me ajuda a ser... .. | 28 |
| ● Compreender informações | 30 |
| ● Para terminar | 32 |
| ● O que aprendemos? | 33 |
| UNIDADE 2 | Adição e subtração 34 |
| ● JOGO: Número-alvo | 36 |
| Cálculo mental | 38 |
| Aproximações e estimativas | 40 |
| Cálculo por decomposição | 42 |
| Mais adição | 44 |
| ● Desafio | 45 |
| Mais subtração | 46 |
| Termos da adição e termos da subtração | 48 |
| Propriedades da adição | 49 |
| Adição e subtração: operações inversas | 52 |
| Propriedades da igualdade | 55 |
| ● Compreender problemas | 58 |
| ● Matemática em textos | 59 |
| ● Compreender informações | 60 |
| ● Para terminar | 62 |
| ● O que aprendemos? | 63 |
| UNIDADE 3 | Geometria 64 |
| Planificações | 66 |
| Vértices, faces e arestas | 68 |
| ● JOGO: O que é, o que é? | 70 |
| Representando figuras geométricas | 72 |
| Ideia de ângulos – giros | 74 |
| Outras ideias de ângulo | 75 |
| Ângulo reto, ângulo agudo e ângulo obtuso | 76 |
| Polígonos e ângulos | 79 |
| ● Desafio | 80 |
| ● Matemática em textos | 82 |
| ● Compreender informações | 84 |
| ● Para terminar | 86 |
| ● O que aprendemos? | 87 |
| UNIDADE 4 | Multiplicação e divisão 88 |
| Situações de multiplicação | 90 |
| Propriedades da multiplicação | 93 |
| Estratégias de cálculo | 96 |
| Algoritmos da multiplicação | 100 |
| Situações de divisão | 104 |
| ● Desafio | 105 |
| Divisão exata e não exata | 106 |
| Divisão por ordens | 107 |
| Algoritmos da divisão | 109 |
| ● Jogo: Restou, ganhou! | 110 |
| Estimativas | 114 |
| Relação entre multiplicação e divisão | 116 |
| ● Compreender problemas | 118 |
| ● A Matemática me ajuda a ser... .. | 120 |
| ● Compreender informações | 122 |
| ● Para terminar | 124 |
| ● O que aprendemos? | 125 |

UNIDADE 5 **Grandezas e medidas** **126**

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Medidas de comprimento | 128 |
| Perímetro de uma figura | 132 |
| Ideia de área | 134 |
| ● Desafio | 139 |
| Medida de temperatura | 140 |
| ● Compreender problemas | 144 |
| ● A Matemática me ajuda a ser... .. | 146 |
| ● Compreender informações | 148 |
| ● Para terminar | 150 |
| ● O que aprendemos? | 151 |

UNIDADE 6 **Frações e números na forma decimal** **152**

| | |
|--|-----|
| Que números são estes? | 154 |
| Situações com frações | 156 |
| ● Desafio | 157 |
| Mais frações | 158 |
| Frações e medidas | 162 |
| Números na forma decimal | 164 |
| Centavos de real | 168 |
| Nosso sistema de numeração e os números na forma decimal | 170 |
| Medições | 172 |
| ● Compreender problemas | 174 |
| ● A Matemática me ajuda a ser... .. | 176 |
| ● Compreender informações | 178 |
| ● Para terminar | 180 |
| ● O que aprendemos? | 181 |

UNIDADE 7 **Mais grandezas e medidas** **182**

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Medidas de tempo | 184 |
| Medidas de massa | 190 |
| Medidas de capacidade | 194 |
| ● Desafio | 195 |
| ● Compreender problemas | 196 |
| ● A Matemática me ajuda a ser... .. | 198 |
| ● Compreender informações | 200 |
| ● Para terminar | 202 |
| ● O que aprendemos? | 203 |

UNIDADE 8 **Mais Geometria** **204**

| | |
|--|-----|
| Movimentação | 206 |
| Reta e segmento de reta | 208 |
| Retas paralelas e retas concorrentes | 210 |
| Retas perpendiculares | 212 |
| Simetria | 214 |
| Simetria na malha quadriculada | 217 |
| Simétrica de uma figura | 220 |
| Mosaicos | 223 |
| ● Desafio | 225 |
| ● A Matemática me ajuda a ser... .. | 226 |
| ● Compreender informações | 228 |
| ● Para terminar | 230 |
| ● O que aprendemos? | 231 |
| Sugestões de leitura | 232 |
| Bibliografia | 233 |
| Material complementar | 234 |



ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome : RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA

Função que exerce dentro da unidade escolar: PROFESSOR ADJUNTO I -
INTEGRADA

Documento de Identidade Nº 34.025.506-7

Sexo: () M (X) F

Data de Nascimento: 21/03/1982

Endereço: AV. GOV. FERNANDO COSTA Nº: 505 Complemento CASA

Bairro: PONTA DA PRAIA Cidade: SANTOS

CEP: 11030-181 Telefone: (13) 99723-8550

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: **O LÚDICO COMO PRÁXIS
INTERDISCIPLINAR NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Pesquisador: RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA

Documento de Identidade Nº 34.025.506-7

Sexo: FEMININO

Cargo/Função: PROFESSOR ADJUNTO I - INTEGRADA

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa visa investigar em que medida o lúdico é inserido interdisciplinarmente de forma planejada e intencional no conteúdo curricular do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de Santos, analisando se há uma prática docente voltada à criatividade e ao dinamismo, através do planejamento e intencionalidade.

Será realizado estudo de caso, uma vez que se fará observação direta das atividades dos grupos estudados, aplicação de entrevistas a fim de se obter explicações e interpretações do que ocorre em seu cotidiano.

Os sujeitos participantes da pesquisa são as professoras e alunos das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma UME da Rede Municipal de Santos.

Após a observação e as entrevistas, os dados coletados serão analisados a fim de que seja possível identificar as práticas docentes, verificando se há um plano de aula interdisciplinar e lúdico integrando os conteúdos do 4º ano.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora: RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA

e-mail: re_de_sa@hotmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, nº 536 - 2º andar – Encruzilhada -, Santos/SP – CEP: 11.002-045 – fone: (13) 3228.3400 – ramal: 3512 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel:

RENATA DE SÁ PEREIRA SANTOS OLIVEIRA

ANEXO G – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LÚDICO COMO PRÁXIS INTERDISCIPLINAR NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Elaine Marcilio Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26065219.3.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.735.436

Apresentação do Projeto:

Com a evolução das tecnologias e de um mundo globalizado, onde tudo acontece de forma dinâmica e prática, as crianças e adolescentes da atualidade, seja em casa ou na escola, procuram atividades com desafios que despertem seu interesse.

Em contrapartida, a escola não tem acompanhado esse dinamismo. Isso se evidencia pelo fato do Ensino Fundamental ainda ter características do método tradicional, com aulas plenamente expositivas e classes com carteiras por toda a sala, voltadas para a lousa. Como se isso não fosse o bastante, nem todos os professores utilizam o planejamento e a intencionalidade pedagógica, que de acordo com Negri (2016), é toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor dentro de um cenário pedagógico. Segundo o autor, pode-se afirmar que a Intencionalidade Pedagógica é toda a intenção direcionada que vai além da mera transmissão do conteúdo pelo conteúdo. Ela engloba a atitude e a postura do professor, assim como o domínio de determinadas habilidades de ensino que são capazes de conduzir o aluno a aprender. Em síntese, autor afirma que a Intencionalidade Pedagógica é toda a ação consciente do professor visando todo um contexto para conduzir o aluno a aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que maneira há uma prática docente voltada à interdisciplinaridade no dia a dia do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma unidade escolar da Rede Municipal de Santos, contemplando

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.pereira@unimes.br

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 3.735.436

conteúdos teóricos e o lúdico por meio do planejamento do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apresentam riscos mínimos proveniente do tipo de pesquisa

Benefícios:

auxiliar nas práticas docentes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é pertinente tendo em vista que visa investigar de que maneira há uma prática docente voltada à interdisciplinaridade no dia a dia do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma unidade escolar da Rede Municipal de Santos, contemplando conteúdos teóricos e o lúdico por meio do planejamento do professor.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto esta de acordo com as resoluções 466 e 512 do CONEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apto para ser executado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1381377.pdf | 25/11/2019 10:45:33 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_PESQUISA.docx | 25/11/2019 10:43:47 | RENATA DE SA PEREIRA SANTOS OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_renata.pdf | 25/11/2019 10:32:39 | RENATA DE SA PEREIRA SANTOS OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PESQUISA.doc | 23/06/2019 13:02:34 | RENATA DE SA PEREIRA SANTOS OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.pereira@unimes.br

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 3.735.436

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 29 de Novembro de 2019

Assinado por:
Sandra Kalil Bussadori
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.pereira@unimes.br