



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

OLÍVIA COELHO DA SILVA

O JOGO COMO PARCEIRO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO E AVALIAÇÃO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORTALEZA

2020

OLÍVIA COELHO DA SILVA

O JOGO COMO PARCEIRO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO E AVALIAÇÃO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

S586j Silva, Olívia Coelho da.
O jogo como parceiro da ação pedagógica de ensino e avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental / Olívia Coelho da Silva. – 2020.
191 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

1. Jogo. 2. Interdisciplinaridade. 3. Avaliação. 4. Conteúdos atitudinais. I. Título.

CDD 370

OLÍVIA COELHO DA SILVA

O JOGO COMO PARCEIRO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO E AVALIAÇÃO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Grace Troccoli Vitorino
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof.^a Dr.^a Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico ao meu marido, Djacy, meu
companheiro de todas as horas, meu fã
mais dedicado. Impossível ter chegado
aqui sem ele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar para águas tranquilas depois de tantas turbulências que enfrentei durante minha caminhada.

Ao meu marido, Djacy Lima Araújo, Guia de Turismo, pela ajuda em diversas situações em que precisei alinhar meus pensamentos e por fotografar os bens culturais de Fortaleza utilizados para compor a carta imagem do jogo que desenvolvi. Tenho na minha lembrança aquela tarde de domingo, quando andávamos de bicicleta contemplando o melhor ângulo para captar a beleza da nossa cidade.

À minha mãe, que, de um jeito meio torto, encontra sempre uma maneira de ajudar as pessoas.

Ao meu amigo José Magalhães de Lima Júnior, Guia de Turismo, que concedeu o uso da sua imagem na carta do jogo sobre a presença cultural do Maracatu na nossa cidade.

À minha amiga Silvana, sinto gratidão por falar o que eu precisava ouvir e me ouvir quando eu precisava falar.

Às minhas amigas Andréa de Farias Braga, Beatriz Nery e Fabíola Silveira Jorge, pela ajuda nos momentos de tradução dos resumos nas línguas estrangeiras.

Aos professores participantes da banca, pelas contribuições para tornar meu sonho em realidade.

Às professoras participantes da pesquisa, que contribuíram com suas práticas pedagógicas para a realização desse estudo, e, por ética na pesquisa, não posso identificá-las.

Aos gestores da escola pesquisada, que foram sempre muito atenciosos e disponibilizaram um espaço viável para a aplicação do teste do jogo Descobrimo Fortaleza, fruto da pesquisa em questão.

Às crianças que participaram e contribuíram por livre escolha do teste do jogo.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), que permitiu a realização da pesquisa na escola.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora, que carinhosamente a chamo de Ana, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos. Sou grata por todo o aprendizado que me proporcionou nessa caminhada, suavizada por sua serenidade e sabedoria.

RESUMO

Atualmente, defende-se que o ensino deve ser atraente para o aluno e que os materiais didáticos utilizados sejam lúdicos e desafiadores. Entretanto, as crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental têm apresentado carência de ações mais efetivas e inovadoras para a melhoria da aprendizagem, tornando-se um terreno fértil para iniciativas de pesquisas e intervenções. Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver e testar um kit pedagógico contendo um jogo que articula os conhecimentos linguísticos e outras áreas do conhecimento, manuais de orientação e instrumento de avaliação, para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo com 36 crianças e cinco professoras de uma escola municipal de Fortaleza, para captar informações por meio das técnicas de entrevistas e observações, que auxiliaram no desenvolvimento do jogo, bem como na fase de teste. O jogo Descobrimos Fortaleza, desenvolvido durante a pesquisa, foi pensado numa perspectiva pedagógica, para estimular atitudes de respeito e cooperação em interação com os conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia, e, para isso, utiliza-se o tema transversal Patrimônio Cultural de Fortaleza. Alinhado com a proposta de Macedo, Petty e Passos (2000), o jogo pedagógico com regras favorece a aprendizagem de conhecimentos e relações sociais no contexto escolar. Os dados de natureza qualitativa oriundos da coleta em campo foram analisados valendo-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). As conclusões da pesquisa foram: apesar de estar clara a importância da ludicidade na sala de aula, não foi possível presenciar a ludicidade na prática pedagógica de todas as professoras; foi possível presenciar a articulação de algumas professoras para contemplar a interdisciplinaridade; ausência de uma avaliação sistemática com relação aos conteúdos atitudinais; as professoras, no geral, observavam e avaliavam os conteúdos referentes às disciplinas; as crianças demonstraram não ter dificuldade com a dinâmica do jogo; o jogo favoreceu que emergissem situações que exigiram das crianças estratégias para resolver problemas; nas falas das crianças, foi possível encontrar a presença do lúdico no processo de ensino e aprendizagem estimulado pelo jogo; o instrumental de autoavaliação foi desenvolvido para ser submetido em qualquer conteúdo escolar

após uma atividade com jogos pedagógicos, pois estimula a reflexão do sujeito participativo e ativo da ação da aprendizagem; as atividades com jogos pedagógicos necessitam de uma forma sistemática de avaliar os efeitos nas crianças relacionados às aprendizagens, como conteúdos atitudinais e conceituais; desse modo, o instrumental de autoavaliação desenvolvido pela pesquisadora, validado após a experiência das crianças com o jogo, alimenta a prática reflexiva do professor sobre sua ação e permite às crianças perceberem-se e expressarem-se dentro do processo. Diante de todos os aspectos expostos neste estudo, pode-se dizer que a tese proposta foi atendida, qual seja: o jogo pode ser um grande aliado na ação pedagógica de ensino e de avaliação se trouxer uma proposta interdisciplinar e materiais complementares que auxiliem o professor na condução do ensino de conteúdos e de avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo. Interdisciplinaridade. Avaliação. Conteúdos atitudinais.

ABSTRACT

Currently, it is argued that teaching should be attractive to the student and that the teaching materials used are playful and challenging. However, children in the 4th and 5th grades have shown a lack effective and innovative actions to improve learning, becoming a fertile ground for research and intervention initiatives. Given this scenario, the research aimed to develop and trial a pedagogical kit containing a game that articulated linguistic knowledge, guidance manuals and assessment instrument, for students in the 4th and 5th grades respectively. For this, a field research was carried out with 36 children and five teachers from a school in the municipal network of Fortaleza to capture information through the techniques of interviews and observations that helped in the development of the game, as well as in the product testing phase. The game *Descobrimos Fortaleza* developed during the research was thought from a pedagogical perspective to stimulate attitudes of respect and cooperation in interaction with the school contents related to the curricular components of Portuguese Language, History and Geography and for that it used the transversal theme Cultural Patrimony of Fortaleza. In line with Macedo's proposal, Petty and Passos (2000), the pedagogical game with rules favors the learning of knowledge and social relationships in the school context. Qualitative data from field collection were analyzed using Content Analysis (BARDIN, 2011). The conclusions of the research were: conception of the game which is the importance of playfulness in the classroom is clear, it was not possible to witness playfulness in the pedagogical practice of all teachers; it was possible to witness the articulation of some teachers to contemplated interdisciplinarity; absence of a systematic assessment regarding attitudinal contents; the teachers, in general, observed and evaluated the contents related to the content; the children demonstrated that they had no difficulty with the dynamics of the game; the game favored the emergence of situations that demanded strategies from the children to resolve problems; the children's speeches it was possible to find the presence of the playful person in the teaching and learning process stimulated by the game; the self-assessment script makes it possible to be submitted in any school content after an activity with educational games, as it stimulates the reflection of the participatory and active subject of the learning action; that activities with pedagogical games need a

systematic way to assess the effects on children related to learning, such as attitudinal and conceptual contents; the self-assessment tool developed by the researcher, validated after the children's experience with the game, it feeds that the teacher's reflective practice on his action and allows children to perceive and express themselves within the process. In view of all the aspects exposed in this study, it can be said that the proposed thesis has been met, which is that the game can be a great ally in the pedagogical action of teaching and assessment if it brings an interdisciplinary proposal and complementary materials that assist the teacher in conducting content teaching and learning assessment.

Keywords: Game. Interdisciplinarity. Assessment. Attitudinal contentes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Criança pede ajuda aos universitários.....	71
Figura 2	– Grupo dos universitários.....	71
Figura 3	– Leitura da pergunta.....	73
Figura 4	– Torta de espuma na cara.....	73
Figura 5	– Equipes de alunos do 4º ano na produção das histórias em quadrinhos.....	73
Figura 6	– História em quadrinhos “Capoeira” produzida por uma das equipes do 4º ano.....	74
Figura 7	– História em quadrinhos com a turma da Mônica produzida por um dos estudantes do 4º ano.....	76
Figura 8	– Palavras sobre ludicidade.....	77
Figura 9	– História em quadrinhos produzida por alunos 4º ano.....	83
Figura 10	– Mesa preparada para receber os jogadores.....	116
Figura 11	– Jogando com as cartas História e Imagem.....	117
Figura 12	– Exploração do mapa.....	118
Figura 13	– Jogando com as 5 categorias de cartas e o mapa.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese do perfil das professoras.....	57
Quadro 2	– Perfil dos alunos dos 4º e 5º anos.....	59
Quadro 3	– Competências específicas e habilidades.....	107
Quadro 4	– Sentimentos das crianças ao jogar.....	122
Quadro 5	– O motivo de não ter pressa para finalizar o jogo.....	123
Quadro 6	– Relação entre desafio e o que mais as crianças gostaram no jogo...	124
Quadro 7	– Esforço x Motivação	125
Quadro 8	– Facilidades e dificuldades do jogo na percepção das crianças.....	127
Quadro 9	– Bens culturais que as crianças desejaram conhecer.....	129
Quadro 10	– O que chamou a atenção das crianças.....	131
Quadro 11	– Aprendizagem.....	134
Quadro 12	– Reflexão das crianças sobre atitudes de respeito e cooperação.....	135

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CELULA	Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
HQ	História em Quadrinhos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRA	Professora Regente A
SEDUC	Secretaria da Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME/CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Ceará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Justificativa	22
1.2	Lembranças de minha prática docente	24
2	APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO NO TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES	28
3	O JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	41
3.1	Concepções teóricas sobre os jogos	41
3.2	A ludicidade na prática escolar	47
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4.1	Tipo de pesquisa	52
4.2	Lócus da pesquisa	53
4.3	Sujeitos da pesquisa	54
4.3.1	<i>Professoras</i>	54
4.3.1.1	<i>Professora Jovita Feitosa</i>	55
4.3.1.2	<i>Professora Bárbara de Alencar</i>	55
4.3.1.3	<i>Professora Rachel de Queiroz</i>	56
4.3.1.4	<i>Professora Maria da Penha</i>	56
4.3.1.5	<i>Professora Wanda Sidou</i>	56
4.3.2	<i>Alunos</i>	57
4.4	Instrumentos e técnicas de coleta de dados	59
4.5	Desenho da pesquisa	61
4.5.1	<i>Etapa I – A concepção do jogo</i>	62
4.5.2	<i>Etapa II – A aplicação do jogo</i>	62
4.5.3	<i>Etapa III – Percepção do jogo a partir dos jogadores</i>	63
4.6	Metodologia de análise dos dados	63
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
5.1	A concepção do jogo	66
5.1.1	<i>O trabalho com a ludicidade em sala de aula</i>	67
5.1.2	<i>As práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos</i>	78

	<i>escolares</i>	
5.1.3	<i>A avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo</i>	89
5.1.4	<i>A trajetória de criação do jogo Descobrindo Fortaleza</i>	98
5.1.4.1	<i>Objetivo do jogo</i>	99
5.1.4.2	<i>Público</i>	99
5.1.4.3	<i>Conteúdos</i>	99
5.1.4.4	<i>Aspectos metodológicos</i>	111
5.1.4.5	<i>Materiais</i>	112
5.1.4.6	<i>Dinâmica</i>	112
5.1.4.7	<i>Papel do adulto</i>	112
5.1.4.8	<i>Adaptações</i>	113
5.1.4.9	<i>Tempo</i>	114
5.1.4.10	<i>Espaço</i>	114
5.1.4.11	<i>Avaliação</i>	114
5.1.4.12	<i>Continuidade</i>	115
5.2	<i>A aplicação do jogo</i>	115
5.2.1	<i>Procedimentos de aplicação</i>	115
5.2.2	<i>Observações realizadas pela pesquisadora durante o jogo</i>	119
5.3	<i>A percepção do jogo a partir dos jogadores</i>	121
5.3.1	<i>Dimensão lúdica do jogo Descobrindo Fortaleza</i>	121
5.3.1.1	<i>Prazer funcional</i>	121
5.3.1.2	<i>Desafio e surpresa</i>	123
5.3.1.3	<i>Possibilidade</i>	126
5.3.1.4	<i>Dimensão simbólica</i>	128
5.3.1.5	<i>Expressão construtiva ou relacional</i>	131
5.3.2	<i>Autoavaliação: a perspectiva do jogador após uma experiência lúdica</i>	132
6	CONCLUSÕES	138
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A – PERSONALIDADES FEMININAS QUE SE DESTACARAM E FIZERAM PARTE DA HISTÓRIA CEARENSE	150
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL DAS	153

PROFESSORAS.....	
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PROFESSORAS...	155
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS PROFESSORAS.....	156
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE A APLICAÇÃO DO JOGO.....	157
APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DO JOGO.....	158
APÊNDICE G – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA.....	159
APÊNDICE H – CONTEÚDO DAS CARTAS DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA.....	162
APÊNDICE I – MANUAL DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA.....	178
APÊNDICE J – MAPA DE USO EXCLUSIVO DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA, CRIADO POR CARINA SENA.....	189
APÊNDICE K – ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS (CRIANÇAS).....	191
ANEXO A - MAPA DA PREFEITURA DE FORTALEZA UTILIZADO DO TESTE DO JOGO.....	192

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passou por muitos avanços e retrocessos diante da diversidade de conflitos políticos e econômicos. No entanto, pode-se afirmar que os anos da década 1990 ganharam um destaque especial com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), pois alguns aspectos relevantes, como currículo e avaliação, receberam tratamento de acordo com sua grande importância na educação escolar. A referida lei aponta para uma ruptura do ensino tradicional e posiciona o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, a avaliação não pode ser pensada isoladamente do processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a avaliação carrega consigo uma responsabilidade de nortear as práticas pedagógicas.

Abre-se, assim, uma nova perspectiva ao se tomar consciência que o currículo não pode ser mais formado por conteúdos prontos e acabados para serem transmitidos para os alunos. Para tanto, evidencia-se um currículo construído em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com práticas realizadas em contextos reais dentro de uma dinâmica social.

Nesse ínterim, a interdisciplinaridade emerge em meio às questões educacionais sobre o ensino a partir de um currículo tradicional desenvolvido por disciplinas. Os novos tempos anunciam a necessidade da presença de uma prática pedagógica distante da fragmentação dos conhecimentos e mais próxima da realidade dos alunos, uma vez que a escola não pode ser uma instituição independente do contexto social, cultural e político da sociedade.

A despeito do caráter dinâmico das relações sociais que impulsiona o surgimento de novos modos de agir e pensar a educação, há graves problemas que ainda assombram a sociedade, a exemplo do analfabetismo. Diante desse quadro, em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar¹

¹ Constituído pela Assembleia Legislativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Ceará (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC) e pelas universidades cearenses: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC),

desenvolveu pesquisas que revelaram que somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos liam e compreendiam um pequeno texto de maneira adequada (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006).

Perante o resultado preocupante da referida pesquisa, o Comitê, em parceria com o UNICEF, motivou a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alfabetizando todos os alunos até o segundo ano. Em 2007, o Governo do Estado do Ceará tornou o referido programa em uma política pública, por meio da Lei nº 14.026/2007 (CEARÁ, 2007).

Nesse contexto, a preocupação com a situação quanto à alfabetização das crianças brasileiras levou o governo federal, em parceria com todos os estados e municípios, a firmar um Pacto, no ano de 2012, em prol da educação: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve como meta alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Essas iniciativas foram de grande relevância para a melhoria da qualidade da educação das crianças das escolas públicas. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem não se esgota na alfabetização das crianças. O ensino percorre uma trajetória de novas aprendizagens e, assim, o educando segue agregando conceitos e valores para o seu enriquecimento intelectual. Dessa forma, os professores que lecionam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental ficam carentes de formação continuada e de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos alunos, já que as políticas de formação continuada de professores ofertadas pelo governo federal só atenderam aos docentes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Entretanto, há de se ressaltar a iniciativa do Ceará, que, em 2011, implementou o PAIC+5, com o intuito de ampliar as ações do PAIC e atender as turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Dentre as ações, destaca-se a de promover mais apoio à formação continuada dos professores que lecionam nas turmas mencionadas (CEARÁ, 2016).

Apesar de o PAIC+5 desenvolver alguns materiais didáticos (livros didáticos e livros de literatura destinados às turmas de 3º, 4º e 5º anos), essa iniciativa ainda não é suficiente para garantir a diversidade de materiais pedagógicos destinados a esse público. Em relação a jogos pedagógicos, não há nenhuma iniciativa no PAIC nesse campo, e os ofertados pelo MEC foram destinados às turmas do ciclo de alfabetização. Desse modo, os alunos que já estão alfabetizados são carentes de jogos que estimulem outros conhecimentos que estejam além do processo de alfabetização.

Nas discussões atuais sobre aprendizagem, assevera-se que o aluno deixou de ser um agente passivo da aprendizagem e o professor deixou de ser um simples transmissor de conhecimentos e insensível às necessidades do aprendiz. Ao se considerar que o ensino deve ser atraente para o aluno, acredita-se na busca de materiais pedagógicos que atendam às suas necessidades. “É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno [...]” (ANTUNES, 2014, p. 36).

De acordo com o autor, o jogo ajuda o aluno a construir suas novas descobertas e também desenvolve e enriquece sua personalidade. Para o professor, o jogo se apresenta como um instrumento pedagógico que o coloca na posição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ANTUNES, 2014).

As orientações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciam a necessidade das diferentes áreas do conhecimento serem integradas durante a prática pedagógica, e, dessa forma, de o professor propiciar uma abordagem mais significativa e contextualizada, considerando a multiplicidade de conhecimentos em diferentes situações (BRASIL, 1997).

Recentemente, em 2017, foi homologada a versão final do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento. Esse documento tem caráter normativo e apresenta as aprendizagens essenciais para as etapas e modalidades da educação básica. Ao tratar do currículo, a BNCC esclarece que as instituições escolares possuem autonomia de materializar o currículo em ação para adequar-se à realidade local, respeitando o contexto e as características dos alunos. Com isso, a BNCC (BRASIL, 2017a, p. 16) ressalta a necessidade de ações para “[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a

competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”.

Conforme Antunes (2014), uma das formas possíveis para que as orientações anteriormente descritas se tornem realidade é promover situações pedagógicas de interação do sujeito (aluno) com o conhecimento. Sendo assim, a proposta de jogos pode configurar-se na materialização da interação entre os alunos com o conhecimento.

Desse modo, os desafios da convivência entre os alunos durante o jogo fazem emergir atitudes, valores e normas praticados em uma sociedade. Nesse contexto, os conteúdos atitudinais² podem ser trabalhados de forma sistemática durante a realização do jogo pelos alunos.

Contudo, as atividades com jogos promovidas em sala de aula apresentam-se contemporâneas com a BNCC (BRASIL, 2017a), que adota um enfoque pedagógico orientado por competências, ao considerar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos devem saber, e, com isso, assegurar as aprendizagens essenciais para resolver demandas da vida cotidiana.

No cenário atual cearense, as políticas de formação de professores voltadas para a alfabetização, PAIC e PNAIC, atenderam às turmas do ciclo de alfabetização com materiais didáticos e jogos pedagógicos, ficando, desse modo, os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental privilegiados pelos referidos programas. Entretanto, as crianças dos 4º e 5º anos têm apresentado carência de ações mais efetivas e inovadoras para a melhoria da aprendizagem, tornando-se um terreno fértil para iniciativas de pesquisas e intervenções.

Diante desse contexto, surgem os seguintes questionamentos: (1) Como os professores de 4º e 5º anos trabalham a ludicidade nas aulas? (2) Em que medida as práticas interdisciplinares estão presentes nas aulas? (3) Como os professores avaliam os conteúdos atitudinais em atividades coletivas?

Nesse sentido, acredita-se na hipótese de que, na escola pública, não se tem trabalhado os conteúdos atitudinais de forma sistemática e articulada com os

² O termo conteúdo atitudinal engloba uma série de conteúdos, que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas (ZABALA, 1998, p. 46).

demais conteúdos e que a escola não possui instrumentos específicos para avaliar os conteúdos atitudinais e há a carência de jogos pedagógicos que contemplem a interdisciplinaridade.

Assim, a tese que se defende nessa proposta é que o jogo pode ser um grande aliado na ação pedagógica de ensino e de avaliação se trouxer uma proposta interdisciplinar e materiais complementares que auxiliem o professor na condução do ensino de conteúdos e de avaliação da aprendizagem.

Diante do exposto, acredita-se na relevância de haver na escola diversidade de jogos que atendam de forma significativa e interdisciplinar as expectativas de aprendizagem dos alunos que já estão alfabetizados.

A proposta dessa pesquisa teve, pois, como objetivo geral desenvolver e testar um kit pedagógico contendo um jogo que articula os conhecimentos linguísticos e outras áreas do conhecimento, manuais de orientação e instrumento de avaliação para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, definiram-se: (1) investigar como os professores trabalham a ludicidade nas aulas; (2) analisar as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos; (3) analisar como os professores avaliam os conteúdos atitudinais nas atividades coletivas e (4) testar o jogo e o instrumental de avaliação desenvolvidos.

O jogo desenvolvido durante a pesquisa foi pensado numa perspectiva pedagógica para estimular atitudes de respeito e cooperação em interação com os conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia, e, para isso, utilizou o tema transversal Patrimônio Cultural de Fortaleza.

Com o referido jogo pedagógico, denominado Descobrimos Fortaleza, as crianças aprendem enquanto jogam. Desse modo, os desafios impostos no jogo devem ser alcançados pelas crianças com atitudes de cooperação e respeito, a partir dos conhecimentos prévios, que são reelaborados de acordo com as informações já presentes no jogo e com a ajuda de outros alunos, já que o jogo é uma atividade desenvolvida em parceria. Essa parceria pode ser organizada a partir de duas duplas. As atitudes de respeito e cooperação são estimuladas durante o jogo a partir do momento em que as duplas devem chegar a acordos para decidirem sobre as escolhas necessárias para obterem êxito.

Alinhado com a proposta de Macedo, Petty e Passos (2000), o jogo pedagógico com regras utilizado em espaços escolares favorece a aquisição de conhecimentos, pois a criança aprende sobre as relações sociais e sobre os conteúdos trabalhados no contexto escolar, e, conseqüentemente, “há uma construção gradativa da competência para questionar e analisar as informações existentes. Assim, quem joga pode efetivamente desenvolver-se.” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 24).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: o primeiro apresenta uma discussão teórica sobre aprendizagem, ensino e avaliação no tratamento dos conteúdos escolares; o segundo aborda as concepções teóricas sobre jogos e a importância da ludicidade na prática escolar; o terceiro detalha o procedimento da metodologia utilizada para a realização da pesquisa de natureza qualitativa; no quarto, encontra-se a análise e discussão dos dados coletados em uma escola pública de Fortaleza, organizados em três etapas: a concepção do jogo, a aplicação do jogo e a percepção do jogo a partir dos jogadores.

1.1 Justificativa

O interesse pelos temas que envolvem ensino e avaliação foi despertado ainda durante o meu curso de graduação em Pedagogia, quando tive a oportunidade, no último ano de formação, de ser bolsista do convênio entre a Secretaria da Educação (SEDUC), a UFC e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), desempenhando atividades no PAIC, no eixo de Avaliação Externa, o que me proporcionou chances de aprofundamento nos temas ligados à avaliação educacional e à aprendizagem.

Em 2010, ingressei na rede pública municipal de ensino de Fortaleza como professora pedagoga e lecionei na Educação Infantil e em turmas do Ensino Fundamental. Após três anos de docência efetiva, participei de uma seleção para orientadores de estudo do PNAIC, para atuar na formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza. Desse modo, recebi e ministrei formações e realizei acompanhamento pedagógico dos professores alfabetizadores nos anos de 2013 e 2014.

Nesse percurso de formação, desenvolvi um jogo para trabalhar com as professoras os conteúdos referentes às áreas do conhecimento de Matemática, História e Geografia de uma forma interdisciplinar. Desse modo, acredito que plantei uma semente para a minha motivação de desenvolver um jogo partindo da realidade e das necessidades de alunos e professores captadas mediante uma pesquisa científica.

O que me ajudou nessa tarefa desafiadora foi a minha formação de Técnica em Turismo, que me habilitou a ingressar na profissão de Guia de Turismo. Abracei essa profissão aos 18 anos, logo que finalizei o curso técnico na então Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), em 1997, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Nessa área, muitas situações desafiadoras foram apresentadas, dentre elas, ser uma excelente anfitriã ao apresentar minha cidade para pessoas de diversas culturas distribuídas pelo Brasil, mostrando o que há de melhor e o que nos orgulha como cearenses. Desempenhei essa função com muito amor e dedicação aos nossos costumes e à nossa história.

Essa experiência foi me possibilitando também desenvolver diversos trabalhos com o turismo pedagógico, com alunos cearenses e de outros estados. E foi nesse trabalho que me percebi interdisciplinar, pois os diversos roteiros realizados exigiram muito estudo em várias áreas. Foi então que nasceu o desejo de cursar Pedagogia e entrar no mundo da educação formal.

Essa vivência também me motivou a escrever minha monografia de final de curso da Especialização em Turismo e Meio Ambiente da UECE, em 2011, com a temática *A contribuição do turismo pedagógico na educação básica em escolas de Fortaleza*, que teve o objetivo de apresentar o turismo pedagógico como meio de complementar o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa aos alunos da educação básica.

Após alguns anos de experiência docente na educação básica, situação que me oportunizou estar em diferentes espaços, ora lecionando com crianças da Educação Infantil, ora com crianças do Ensino Fundamental, como também o privilégio de ter compartilhado momentos significativos na formação de professores, passei a pensar e desejar ingressar no curso de mestrado.

Foi por meio da experiência e de estudos que o meu olhar se tornou sensível para perceber o objeto de estudo que desenvolvi durante o curso de Mestrado em Educação Brasileira da UFC. No mestrado, desenvolvi a pesquisa intitulada *Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem*, tendo como objetivo investigar como acontece o trabalho pedagógico de ensino e de avaliação realizado pelas professoras dos 1º aos 3º anos na formação de leitores.

Acreditar em uma proposta de ensino que valorize a riqueza da conversa entre os conteúdos e favoreça uma aprendizagem mais significativa para a construção do conhecimento por parte dos alunos me motivou a desenvolver um jogo pedagógico, fruto desta tese. O jogo Descobrimo Fortaleza torna o processo de ensino e aprendizagem o mais prazeroso possível para professores e alunos.

1.2 Lembranças de minha prática docente

Antes de adentrar no referencial teórico e discutir as concepções sobre a utilização dos jogos no cotidiano da sala de aula, resgatei algumas lembranças de minha prática docente como professora alfabetizadora na rede pública de Fortaleza e decidi registrá-las neste preâmbulo.

As lembranças dizem respeito a experiências ao utilizar jogos em algumas atividades de mediação. Lembro-me bem quando a caixa de jogos de linguagem do Trilhas chegou às minhas mãos. Foi mágico! Observei que diversas possibilidades de aprendizagem poderiam ser oferecidas às minhas queridas crianças. Foi meu primeiro ano como professora alfabetizadora. Ah, estava ávida para colocar minhas estratégias de ensino em prática!

Os jogos de linguagem do Trilhas chegaram no segundo semestre, até então foi disponibilizado para minha sala de aula apenas o livro didático com cartazes. Então, inseri na rotina das aulas momentos para jogar, com uma regularidade de três vezes por semana. As aulas eram planejadas de acordo com as potencialidades e fragilidades das crianças, e, a cada aula com jogos, os agrupamentos em torno de cada jogo ganhavam uma nova mobilidade, devido às observações realizadas durante os jogos.

Desse modo, obtive mais informações das crianças para ajudá-las no processo de consolidação das aprendizagens, pois, ao se relacionarem com os jogos, foi possível proporcionar momentos em que se tornaram protagonistas e foram desafiadas a expor todos os seus conhecimentos e atingir êxito no jogo. Geralmente, eu utilizava todos os jogos ao mesmo tempo, desse modo, havia vários grupos com jogos diferentes e as crianças tinham a liberdade de mudar de grupo conforme seu interesse pelo jogo.

Com o decorrer das aulas, os jogos para algumas crianças foram perdendo o encanto e o ar desafiador. Essas crianças que avançaram rapidamente cognitivamente passaram a demonstrar desmotivação ao utilizar os jogos, pois estes passaram a ser muito fáceis. Ao perceber isso, coloquei algumas crianças para ajudar na mediação com os jogos. Uma delas era a Yasmim, menina muito esperta e inteligente, a primeira a realizar as atividades propostas, sempre muito participativa. Seu nome ficou na minha memória.

Esses jogos passaram a ser muito fáceis e, depois de algum tempo, foram perdendo o encanto das crianças. Eu precisava pensar em algo novo e desafiador. Foi, então, que passei a utilizar uma área externa próxima à minha sala de aula. Lá, havia mesas e bancos de cimento com jogos de damas pintados nas mesas. Solicitei a ajuda das crianças para a coleta de tampinhas de refrigerante e, rapidamente, tínhamos tudo que precisávamos para desenvolver essa nova atividade na nossa rotina.

Inseri o jogo de damas diariamente, sempre depois do intervalo (recreio). No início, foi um pouco difícil, pois a maioria não sabia jogar. Utilizei momentos em que eu jogava com uma criança e, aos poucos, fui introduzindo outras crianças no meu lugar. Em duas semanas, todos já sabiam jogar. Eles já estavam autônomos no jogo e já escolhiam seus parceiros. Depois dessa experiência, percebi que as crianças demonstraram mais concentração e menos ansiedade durante as aulas, e os pequenos desentendimentos que ocorriam entre eles foram desaparecendo com o tempo.

Sei que não é fácil para nós professores promovermos diariamente aulas diferentes, que despertem o interesse das crianças e nas quais seja possível promover seu protagonismo. No entanto, acredito que temos a obrigação de tentar e tornar nossas salas de aula laboratórios da aprendizagem significativa.

Foi com essas crianças maravilhosas que cruzaram meu caminho que me descobri apaixonada pela educação. Fui contaminada pelo amor à educação e busco permanecer com esse sentimento ao promover uma aprendizagem a mais prazerosa e significativa possível para nossas crianças. Desde então, uso essa minha experiência para nortear minha prática pedagógica em diversas situações exigidas por minha profissão, seja como professora, formadora de professores, seja como orientadora de coordenadores, etc.

Em outro momento, realizei um acompanhamento pedagógico em uma escola e foi possível estar novamente com as crianças. Nesse caso específico, estava ajudando a professora regente de uma turma de 2º ano e sugeri a utilização de um jogo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) para trabalhar com as crianças. Pedi à professora para realizar a mediação. No momento da organização das crianças em dois grandes grupos, surgiu um fator interessante: uma das crianças se recusou a participar do jogo. Então, a professora explicou que, normalmente, ele não participava de nada, não fazia nenhuma atividade e sempre ficava disperso de tudo.

Continuamos o jogo e ele ficou, de longe, observando as outras crianças participando com muita alegria e entusiasmo. Separei as crianças em dois grupos. À medida que sorteávamos uma palavra, era solicitado que alguém do grupo viesse à frente para dizer a resposta. Ao acertar a resposta, era acrescentado um ponto no placar que se encontrava no quadro branco.

Durante o jogo, observei que a criança que tinha se recusado a participar, aos poucos, aproximou-se de mim, foi então que tive uma ideia: convidei-o para ser o juiz do jogo. Ele sorriu e logo ficou ao meu lado me ajudando com as respostas. Depois que as crianças respondiam a pergunta, eu e ele decidíamos se estava certa ou errada para pontuar o placar.

De repente, sem perceber o tempo passar, o sino da escola tocou, avisando que a hora de ir para casa chegou. Surpreendentemente, ele não correu para ir embora e ficou conversando com a professora sobre um livro que ela tinha ficado para colocar uma capa, pois gostaria que fosse devolvido, mostrando interesse por ele, e disse que, no dia seguinte, iria faltar à aula, mas ia pedir à mãe para não faltar.

Decidi fazer essa mediação com a professora e as crianças ao observar, em visita anterior à escola, a professora utilizando os jogos sem realizar a mediação adequada. Algumas crianças encontravam-se jogando enquanto a professora realizava avaliação individual da leitura com outra criança. Então, solicitei um momento com a professora para mostrar como as aulas poderiam promover aprendizagens e ser mais divertidas para as crianças.

Percebi no semblante das crianças a alegria em estarem ali e que esse dia foi muito especial. Acho que plantei uma semente na prática pedagógica da professora de como utilizar jogos com as crianças e fugir um pouco do uso das tarefas sugeridas no livro.

Essas experiências servem para ilustrar o que será discutido nos capítulos teóricos que seguem.

2 APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO NO TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Aprender remete à ação que todos nós buscamos ao adentrarmos no mundo escolar. A criança vai à escola para aprender com a mediação dos professores na longa caminhada pelos conhecimentos. Esses conhecimentos são organizados em forma de currículo, cuja assimilação é considerada essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Para Coll *et al.* (2000, p. 12), “[...] essa assimilação, entretanto, não consiste em uma incorporação passiva do conhecimento historicamente construído e culturalmente organizado, mas é uma reconstrução ou reelaboração do mesmo”.

A escola está alicerçada em uma base curricular que norteia as práticas educativas pensadas para ajudar os alunos no processo de aprendizagem dos saberes considerados essenciais para o grupo social em que eles estão inseridos. Desse modo, alguns aspectos do desenvolvimento dos alunos que a escola tenta promover são organizados por conteúdos.

No entanto, para Zabala (1998, p. 33), as práticas de ensino precisam estar alinhadas à aprendizagem, pois “[...] não é possível ensinar nada sem partir de uma idéia [*sic*] de como as aprendizagens se configuram no ser humano”. Portanto, é de suma relevância que se tenha conhecimento das teorias sobre como se aprende, pois

[...] quando se explica de certa maneira [...], quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc. por trás destas decisões se esconde uma idéia [*sic*] sobre como se produzem as aprendizagens (ZABALA, 1998, p. 33).

Conforme Piaget (1999), o desenvolvimento do sujeito é comparável à edificação de um grande prédio, em que, à medida que se acrescenta algo, fica mais sólido e seguro para receber os outros andares. Desse ponto de vista, o desenvolvimento mental (cognitivo e afetivo) passa por um processo de equilíbrio, que assegura a passagem de um nível para o outro seguinte. “Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual” (PIAGET, 1999, p. 14).

Em sua obra, Piaget (1999) explica que o desenvolvimento intelectual apresenta estruturas progressivas de equilíbrio, que marcam diferenças de um nível de conduta para o outro, desde os comportamentos elementares do lactante até a adolescência. Essas estruturas são responsáveis pela organização da atividade mental sob os aspectos motor, intelectual, afetivo e social.

A teoria de Piaget (1999) apresenta o desenvolvimento intelectual por estágios, que marcam o aparecimento de estruturas construídas progressivamente de acordo com a idade do indivíduo. Ele caracteriza o estágio “[...] pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (PIAGET, 1999, p. 15).

O referido autor caracteriza o 5º estágio de desenvolvimento como o das operações intelectuais concretas, que ocorre por volta dos sete a onze anos de idade, marcados pelo começo da construção lógica (inteligência) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (afetividade). Nesse estágio, a criança torna-se suscetível ao começo de reflexão, “[...] torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros” (PIAGET, 1999, p. 14).

Assim, para a inteligência, trata-se do sistema de relações que permite a coordenação dos diferentes pontos de vista entre si e de outros indivíduos, e, para o desenvolvimento da afetividade, a coordenação das relações sociais que produz uma moral de cooperação e autonomia pessoal. Para Piaget (1994), tais comportamentos são percebidos durante a participação das crianças em interações com jogos infantis. Esses momentos ajudam na compreensão da moral presente no comportamento da criança, pois “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

A consciência das regras do jogo presente na criança passa por estágios de transformações, e, por volta dos dez anos, a heteronomia sucede a autonomia. Nessa transformação de consciência, as regras do jogo apresentam-se não mais como algo imposto pelo adulto, mas como fruto de uma livre escolha, é “[...] digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1994, p. 60).

Ainda sobre os estudos de Piaget, Coll e Martí (2004) apresentam que a interpretação construtivista que define níveis de competências cognitivas, que

determinam o que o sujeito pode aprender em um determinado momento do seu desenvolvimento cognitivo, é considerada um ponto de referência para selecionar os conteúdos de ensino.

Sobre isso, Wadsworth (1992, p. 24) complementa que “[...] as ações instrumentais do desenvolvimento são aquelas que geram desequilíbrios e conduzem ao esforço de estabelecer o equilíbrio (equilibração). Assimilação e acomodação são os agentes de equilibração, o auto-regulador do desenvolvimento.” Portanto, maturação, experiência ativa, interação social e equilibração são necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outra pesquisa de grande relevância para a psicologia educacional está na obra escrita por Vigotski (2007) ao considerar que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Diante disso, o autor pesquisou crianças submetidas a situações de atividades escolares com diferentes graus de dificuldades, com o intuito de perceber o que as crianças conseguiram realizar sozinhas e o que realizaram com ajuda. A referida pesquisa apresentou três situações em que a criança precisou de ajuda para realizar a atividade: a primeira, depois de serem fornecidas pistas; a segunda, após o professor iniciar a solução e a criança completar; a terceira, em colaboração com outras crianças.

À vista disso, elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Em seus estudos, Vigotski (2007) apresenta que o aspecto mais importante do aprendizado é criar zonas de desenvolvimento proximal, para despertar os processos de desenvolvimento interno da criança, para serem estimulados quando ela interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com outras crianças. Desse modo, os professores precisam ter conhecimento do desenvolvimento real da criança para mediar o processo de ensino e aprendizagem e tornar possível o avanço das crianças na interação com os conteúdos escolares.

Outro ponto interessante para essa discussão é a aprendizagem significativa. Trata-se de uma teoria da aprendizagem muito presente nos trabalhos

científicos na área da educação. Nessa teoria, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) defendem que a criança aprende fazendo relações do conhecimento já consolidado com os novos conhecimentos. Nessas relações entre os conhecimentos, é relevante que estes façam sentido para criança, ou seja, os conhecimentos devem se apresentar dentro de uma perspectiva da realidade vivida pelas crianças. Esses autores explicam que

[...] a aquisição de novas informações depende das idéias [*sic*] relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva, e que a aprendizagem significativa nos seres humanos ocorre por meio de uma interação entre o novo conteúdo e aquele adquirido. O resultado da interação, que ocorre entre o material e a estrutura cognitiva existente, é a assimilação dos significados velhos e novos, dando origem a uma estrutura mais altamente diferenciada (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 57).

A predisposição para a compreensão realizada pelas crianças também é um fator determinante para a aprendizagem significativa, pois elas precisam fazer um esforço intencional para relacionar as novas informações com as que já dispõem. Pozo (2000) enfatiza que a aprendizagem significativa está vinculada a uma mediação para a criança encontrar significado no momento da realização da atividade proposta. Ele acrescenta que, assim, é possível relacionar os tipos de conteúdo, pois “[...] compreender conceitos requer aproximar-se das tarefas de aprendizagem com uma determinada atitude, e que por sua vez, traduz-se em envolver-se em certos tipos de atividades ou procedimentos de aprendizagem” (POZO, 2000, p. 43).

Os PCNs abrem uma reflexão sobre o conteúdo escolar, exigindo que se amplie para além de fatos e conceitos e inclua procedimentos, valores, normas e atitudes na rotina escolar. Com isso, enfatizam a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno ao elaborar uma articulação dos conhecimentos curriculares com a prática pedagógica de intervenções, para garantir que os alunos avancem em suas aprendizagens.

Ainda referendando os PCNs (BRASIL, 1997), acredita-se que a aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada e, por isso, apresenta-se muito complexa. Desse modo, o citado documento diz que

Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes (BRASIL, 1997, p. 53).

Para isso, o ensino dos conteúdos atitudinais exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, de modo que a escola é chamada a cumprir o seu papel na formação do cidadão. Assim, acredita-se que, ao considerar os conteúdos procedimentais e atitudinais no mesmo nível de importância dos conteúdos conceituais, procura-se integrar os diferentes conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, e não em atividades específicas (BRASIL, 1997, p. 53).

Alinhada aos PCNs (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta-se como um documento de caráter normativo e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral. Nela, a formação integral implica compreender a complexidade e não a linearidade do desenvolvimento, assumindo uma visão plural, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

A base também define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse contexto, defende o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, aplicando conhecimentos para resolver problemas, e aprender com as diferenças e as diversidades.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências³ que se articulam na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades⁴ e na formação de atitudes e valores.

Sobre isso, Sarabia (2000) afirma que as atitudes estão presentes em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois as atitudes guiam os processos

³ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) (BRASIL, 2017a).

⁴ Na BNCC, habilidades são práticas cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017a).

perceptivos e cognitivos para se atingir a aprendizagem de diferentes tipos de conteúdo.

A escola desempenha um papel fundamental na contribuição do desenvolvimento do ensino de valores e atitudes que se espera do cidadão na sociedade. Tais valores devem ser expressos de modo claro, para serem estabelecidas bases de uma convivência em que todos assumam seus papéis e responsabilidades.

Desse modo, uma das competências gerais apresentadas na BNCC (2017, p. 10) trata de

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Diante do exposto, a referida competência chama a atenção para as atitudes de respeito e cooperação, que precisam ser cotidianamente estimuladas no ambiente escolar entres alunos e professores.

No ambiente escolar, os alunos devem seguir as normas e regras para o bom andamento na instituição, assim, espera-se que o comportamento seja adequado aos valores que a escola prega. “Tais normas nem sempre se expressam diretamente na escola, mas o costume é fazê-lo através do exemplo, o estabelecimento de deveres e obrigações e de sanções positivas e negativas.” (SARABIA, 2000, p. 128).

Nesse contexto, é evidente que a escola se apresenta como um ambiente dinâmico de interações, em que os estudantes mostram diferentes atitudes em relação ao professor, aos colegas e às matérias. Assim,

As atitudes, além de conteúdos concretos de ensino, impregnam a totalidade do processo educacional e ocupam um papel central em todo o ato de aprendizagem. As atitudes guiam os processos perceptivos e cognitivos que conduzem a aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo educacional, seja conceitual, procedimental ou atitudinal (SARABIA, 2000, p. 136).

Nesse sentido, segundo Sarabia (2000), o professor desempenha um importante papel de comunicador ou transmissor de atitudes e valores, por ser uma

figura que representa as normas e as expectativas que recaem sobre o aluno perante a escola, sendo também responsável pela avaliação escolar, que atesta o fracasso ou o sucesso do aluno. Com isso, o ensino de atitudes, valores e comportamentos envolve diferentes processos de influência social.

Apresentam-se quatro fatores fundamentais nesse processo de influência social:

- a) o ato objeto: a mudança da atitude realizada pela pessoa;
- b) a pessoa objeto: a pessoa influenciada a realizar a atitude;
- c) a relação entre a pessoa objeto e outras pessoas significativas que exercem a influência⁵;
- d) o contexto social: no qual ocorre o processo de influência.

O professor, ao desempenhar o papel de comunicador ou transmissor de mensagens atitudinais e valorativas, apresenta um tipo de poder social que, segundo French e Raven (1959 *apud* SARABIA, 2000), baseia-se no poder coercitivo e no de recompensa. No primeiro, o professor usa seu poder para castigar o aluno por não apresentar as atitudes desejadas; no segundo, o professor pode propor recompensa pela atitude considerada positiva.

Quanto ao planejamento do ensino de atitudes no ambiente escolar, aconselha-se adequar a seleção de atitudes que se pretende estimular aos valores e normas durante as aulas. Desse modo, é importante criar um ambiente que favoreça a vivência dos valores e o desenvolvimento das atitudes desejadas. Sarabia (2000, p. 161) cita que

O nosso sistema de valores representa uma parte muito importante da visão que temos de nós mesmos em relação ao mundo. Certos aspectos das crenças e conhecimentos são de grande relevância para nossos valores, e ao mesmo tempo, tendemos a formar atitudes que reflitam e reforcem esses valores. Existe, portanto, um forte vínculo entre as nossas atitudes relevantes e o nosso sistema de valores, crenças e conhecimentos. Aqueles são a concretização e expressão destes, de forma que a aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esses sistemas de valores.

⁵ As pessoas que exercem um processo de influência social “são pessoas significativas” em relação ao indivíduo objeto de influência. No contexto escolar, esse papel é desempenhado pelo professor e pelos demais alunos da escola (SARABIA, 2000, p. 155).

Diante do exposto, acredita-se que o papel do professor seja fundamental para perceber que valores seus alunos carregam consigo e quais as atitudes que precisam ser desenvolvidas no cotidiano escolar. A ação de perceber essas atitudes recai na prática do professor em desenvolver aulas nas quais seja possível trabalhar os conteúdos atitudinais dentro do seu componente curricular de maneira que possa avaliar para intervir.

O desafio de avaliar os conhecimentos dos estudantes, no que se refere aos conteúdos atitudinais, recai sobre a ausência de situações que permitam a observação do comportamento acompanhada de um modelo de intervenção para saber o que os estudantes realmente precisam.

Desse modo, Zabala (1998) explica que um modelo de intervenção que não apresente possibilidades de conflitos impossibilita captar as reais necessidades apresentadas em experiências vivenciadas pelos alunos. Portanto, atividades nas quais normalmente se evitam situações em que possam surgir conflitos sob pontos de vista contrários entre os alunos desfavorecem a observação dos avanços e das dificuldades desses alunos, de modo a avaliar e intervir dentro de suas reais necessidades. Por esse prisma, Zabala (1998, p. 85) aconselha “propor situações que ponham em conflito os conhecimentos, as crenças e sentimentos de forma adaptada ao nível de desenvolvimento dos alunos.”

Com isso, o autor acredita que, para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais, serão necessárias observações sistemáticas em situações como: atividades grupais, debates, passeios e excursões, distribuições de tarefas, recreio e atividades esportivas.

Nesse contexto, o uso de jogos nas salas de aula pode proporcionar aos estudantes e professores momentos significativos para estimular situações-problema a serem solucionadas. Assim, Macedo, Petty e Passos (2000, p. 13) citam que, nessas situações,

[...] o aluno é levado – por si próprio ou por meio de intervenções de um profissional – a rever sua produção e atitude, sempre tendo como fim modificar o que é negativo à realização da atividade como um todo ou melhorar aspectos que se apresentam insuficientes.

Nessa perspectiva, as situações-problema apresentam-se em momentos significativos do jogo, possibilitando ao estudante enfrentar obstáculos e impasses, estimulando-o a pensar em uma melhor ação para solucionar os desafios.

A avaliação alicerça a prática do professor como elemento que permite uma reflexão contínua, pela qual se torna possível pensar em ajustar a forma como se trabalha os conteúdos, para proporcionar o êxito na aprendizagem dos alunos. Portanto, os PCNs orientam que

A avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p. 55).

Em consonância com os PCNs, Luckesi (1998, p. 81) acredita que a avaliação está a serviço da democratização do ensino a partir do momento em que é utilizada para diagnosticar o estágio de aprendizagem no qual se encontra o aluno e age de forma que promova o seu avanço.

Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 1998, p. 81).

Vale ressaltar que a relação que o professor estabelece com a avaliação é de fundamental importância para nortear sua prática reflexiva quanto ao seu papel no processo do ensino e da aprendizagem. Com isso, a prática do professor que se orienta com base em uma concepção de avaliação formativa estará sempre apontando para o repensar de sua prática em função de novas estratégias de ensino que consideram o aluno como o centro do processo.

Dessa forma, Vianna (2005, p. 16) cita que

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Em acordo com as ideias de Vianna (2005), Luckesi (1998) acredita que um educador que esteja preocupado com uma prática transformadora deve agir de forma consciente e refletidamente, pois, em sua trajetória, deverá estar claro e explícito o que está fazendo e onde deverá chegar com as suas ações para garantir o aprendizado de seus alunos.

Por isso, não se acredita em uma avaliação mecânica, e sim em “[...] uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.” (LUCKESI, 1998, p. 46).

De acordo com as diferentes teorias da educação, a avaliação assume características que caminham com as exigências da sociedade da época. A teoria tradicional tem suas bases na transmissão do saber e, assim, valoriza instrumentos como provas e testes para avaliar conhecimentos memorizados. Diante disso, Anastasiou (2008) explica que as ações pedagógicas, ao se relacionarem com a avaliação, estabelecem uma relação comportamental que desvaloriza o eu do indivíduo ao estimular uma projeção de fora para dentro, numa perspectiva de condicionamento ao padrão esperado e desejado. E, assim, a relação professor-aluno-conhecimento fica fragilizada em suas relações, por agir fora do contexto da avaliação que busca apenas uma nota.

Nesse contexto, Anastasiou (2008, p. 2) enfatiza que

A avaliação dos conhecimentos e comportamentos desejáveis, resultante do treino ou experiência, se efetiva e permanece presente através de condicionamento operante, reforçado nas formas tradicionais de verificação. [...] Do ponto de vista docente, com o controle da avaliação, o professor se vê obrigado a dar conta dos objetivos e conteúdos programáticos propostos, por fazerem parte do ementário, do programa, mesmo quando percebe que os mesmos não têm sentido para o aluno ou para a futura profissão.

Assim, a avaliação da aprendizagem, na perspectiva de investigar e, se necessário, intervir, “[...] é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas.” (LUCKESI, 2011, p. 263).

O autor citado enfatiza que a avaliação deve ser um ato de investigação para garantir a qualidade da aprendizagem dos educandos e, para isso, o

diagnóstico se faz necessário, para investigar a realidade e intervir com a intenção de atingir os resultados desejados.

Desse modo, o projeto pedagógico de ação da escola deve ser norteador, para que se tenha consciência de quais pressupostos teóricos embasam a prática educativa da escola e, conseqüentemente, a avaliação. Assim, a avaliação da aprendizagem que visa à formação do sujeito e do cidadão estará a serviço da ação pedagógica construtivista, em que seja possível subsidiar o autodesenvolvimento do educando.

Na abordagem construtivista, a avaliação deseja conhecer procedimentos e habilidades do pensar adotados pelos educandos ao solucionar um problema proposto, assim, a construção do conhecimento é algo que precisa ser observado (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Ao ter a clareza de que o objetivo da escola é promover o ensino de forma que os educandos aprendam e, conseqüentemente, desenvolvam-se, a avaliação passa a estar a serviço dessa intencionalidade, acreditando-se na necessidade de investigar a qualidade da aprendizagem que está sendo ofertada aos educandos para, se necessário, tomar decisões de intervenção.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) denomina de avaliação de acompanhamento, também chamada de avaliação operacional, a que tem o objetivo de investigar a qualidade dos resultados numa perspectiva inicialmente formativa, em que o processo merece um olhar criterioso até atingir o produto final.

Nesse caso, o produto final é a aprendizagem satisfatória, que contará com o ensino como objeto de ação para atingir o resultado satisfatório. Assim, para avaliar a qualidade desse resultado na aprendizagem dos educandos, é necessário acompanhar o processo. Luckesi (2011) esclarece, então, que a avaliação de acompanhamento, ou avaliação operacional, caracteriza-se por seguir três passos: descrever, qualificar e intervir na realidade, se necessário.

Nesse ínterim, o educador absorve a responsabilidade na gestão do ensino que está promovendo, ao perceber a eficácia ou não da sua prática docente e, assim, agir para atingir bons resultados no momento mais pertinente para garantir a construção satisfatória das aprendizagens dos educandos.

Nesse contexto, o avaliador da aprendizagem precisará se colocar como um pesquisador. Para isso, exige-se uma investigação da aprendizagem dos educandos, que acarretará o cumprimento de alguns critérios:

- a) conscientizar-se de que sua ação tem o objetivo de criar possibilidades de aprendizagens para o educando;
- b) estar comprometido com uma visão pedagógica de que a aprendizagem sempre é possível;
- c) ter consciência de que sua investigação dependerá de suas abordagens teóricas, levando em consideração as variáveis e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados;
- d) ter clareza de que, na prática avaliativa da aprendizagem, faz-se necessário acompanhar todo o processo até atingir a aprendizagem satisfatória do educando.

Portanto, para avaliar a aprendizagem dos educandos, é preciso construir um instrumento de coleta de dados que, segundo Luckesi (2011), deve ter por base: o Projeto Político-Pedagógico da escola, o planejamento do ensino, o conteúdo e a metodologia utilizada no ensino.

Desse modo, as questões apresentadas no instrumental devem seguir algumas regras que serão essenciais para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, para Luckesi (2011), as questões elaboradas devem: contemplar os conteúdos considerados essenciais; respeitar o mesmo nível de dificuldade apresentado durante as aulas; apresentar diferentes níveis de dificuldade de um mesmo conteúdo, para que o educando apresente suas fragilidades e potencialidades; apresentar uma linguagem clara e compreensível.

O referido autor orienta que os resultados das avaliações sirvam para reorientar as aprendizagens dos educandos e, também, aproximar o educador do educando no momento de apresentar a avaliação individualmente, acompanhada de uma conversa sobre o caminho percorrido pelo educando durante a realização da avaliação.

Em concordância com as ideias expostas, Hoffmann (2001) explica que é preciso intervir pedagogicamente para promover o conhecimento construído pelo aluno, e, assim, os instrumentos de avaliação se definirão a partir do planejamento e da análise, que acarretará no diálogo entre professor e aluno. Com isso, Hoffmann

(2001, p. 111) cita que “[...] o professor precisa aprender a falar a linguagem dos alunos e a fazer leituras de suas manifestações [...]”.

Desse modo, para Hoffmann (2001), as tarefas de avaliação são instrumentos de dupla função para professores e alunos. Para o professor, a avaliação é um elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos e sobre sua ação pedagógica a respeito do que foi avaliado. Já para o aluno, é uma forma de se reorganizar com relação aos conhecimentos e de reflexão sobre os procedimentos de aprendizagem para consolidar as aprendizagens.

Hadji (1994) apresenta que o instrumento de avaliação formativa é o mais adequado quando se deseja ir além do registro dos resultados. Desse modo, o instrumento, nessa perspectiva, deve permitir dialogar com o aprendente enquanto se efetua a aprendizagem.

Por isso, Hadji (1994) explica que existem instrumentos de avaliação que visam ajudar o aluno a perceber o que se espera dele e, assim, contribuir para seus avanços. Podem ser considerados como instrumentos de ajuda ao trabalho do aprendente todos os instrumentos de avaliação que busquem ajudar os alunos a verem melhor o que se espera deles e que contribuem para a sua progressão. Assim, acredita-se que o jogo tanto pode servir para a aprendizagem dos alunos como para a sua avaliação.

Ao seguir essa linha de pensamento, o jogo pode ser uma oportunidade proporcionada ao aluno para transpor obstáculos e que intenciona construir competências mediante situações-problema. Nessa proposta, a avaliação apresenta duplo objetivo quando oportuniza ao professor, facilitador da aprendizagem, coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos em situações concretas e promover situações em que os alunos se percebam melhor quanto às suas aprendizagens.

3 O JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Este capítulo apresenta algumas concepções teóricas sobre o jogo e a importância da ludicidade na sala de aula para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

3.1 Concepções teóricas sobre os jogos

Os primeiros estudos sobre a teoria do jogo estão relacionados aos nomes de Schiller, Spencer e Wundt e a suas concepções filosóficas, psicológicas e estéticas, que abordam o jogo como um fenômeno da vida ligado à origem da arte. Assim, para Schiller, o jogo é uma atividade estética, que causa prazer relacionado com a manifestação do excesso de energia do homem. Esse excesso de energia é apenas uma condição da existência do prazer estético proporcionada pelo jogo. Já Spencer acredita que o jogo é uma inversão artificial do excesso de energia que busca extravasar por meio das atividades supérfluas. Wundt se posiciona ao afirmar que o jogo nasce do trabalho e proporciona prazer. Na mesma linha, Spencer (1887 *apud* ELKONIN, 1998, p. 16) cita que

Não há um jogo que não tenha o seu protótipo numa forma de trabalho sério que sempre o procedeu no tempo e na própria existência. A necessidade de subsistir obriga o homem a trabalhar. E no trabalho vai aprendendo a considerar a aplicação de sua própria energia como fonte de gozo [...] O jogo suprime, além disso a finalidade útil do trabalho e, por conseguinte, faz com que a meta seja esse agradabilíssimo resultado que acompanha o trabalho.

Na obra *Homo ludens*, o historiador Huizinga (2014) explica que o jogo ajuda na preparação de atividades sérias que, um dia, serão exigidas do homem, bem como se configura como um tipo de exercício para o seu autocontrole. Outras teorias expostas pelo autor explicam o princípio do jogo para desenvolver algumas faculdades, como o desejo de competir e dominar.

Huizinga (2014) direciona seus estudos para a função social e histórica do jogo como atividade significativa e acredita que ele é um fenômeno cultural e, dentro dessa perspectiva, afirma que o jogo ajudou no desenvolvimento da civilização. Então, nesse sentido, evidencia-o como função social da cultura e ressalta que “[...]”

em toda parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum” (HUIZINGA, 2014, p. 6).

Na sociedade das civilizações antigas, as atividades foram marcadas pelo jogo. O jogo da linguagem pode ser usado como exemplo para ilustrar, pois, na criação da fala e da linguagem, brinca-se com essa faculdade, uma vez que se tem a sensação como se o espírito estivesse saltando para fora do corpo para materializar os pensamentos. No jogo das palavras, “[...] por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, mundo poético, ao lado do da natureza.” (HUIZINGA, 2014, p. 7).

Evidencia-se nas discussões de Huizinga (2014) a descrição de algumas características do jogo por acreditar que este é uma função da vida e, sendo assim, não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Nesse contexto, as características que serão mencionadas fazem parte do jogo no sentido mais amplo dos jogos sociais.

Huizinga (2014) explica algumas características fundamentais do jogo: a primeira delas está na sensação de liberdade que o jogo proporciona aos participantes, pois o jogo é uma opção voluntária, pois se for “[...] sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 2014, p. 10).

A segunda característica está relacionada ao fazer de conta, pois não é vida real e não está acontecendo de verdade, está em mundo paralelo à imaginação. Segundo o autor, “[...] trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para esfera temporária de atividade com orientação própria.” (HUIZINGA, 2014, p. 11).

A terceira característica é o isolamento, pois está ligado ao espaço e ao tempo, já que o jogo inicia e termina em um tempo determinado, e, enquanto está acontecendo, “[...] tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação.” (HUIZINGA, 2014, p. 13). É nesse momento do jogo, de limitação no tempo, que ocorre o fenômeno cultural, pois, ao finalizá-lo, ele se materializa como uma nova criação, que será conservada pela memória, tornando-se um tesouro cultural.

Já a limitação do espaço se manifesta porque o jogo ocorre em um lugar previamente definido, por exemplo, na arena, na mesa de jogo, no círculo mágico,

no templo, no placo, no campo de tênis etc. Pode-se perceber que os exemplos mencionados são “[...] lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial” (HUIZINGA, 2014, p. 13).

Ainda segundo o autor, o jogo lança um tipo de “feitiço” sobre os jogadores, por ser algo fascinante, que faz nascer o elemento tensão. Essa tensão se traduz em incerteza ou acaso. Nesse sentido, o jogador se esforça para ganhar alguma coisa e sanar essa tensão. Em situações em que uma criança estende a mão para um brinquedo e uma garotinha joga bola, é possível perceber o esforço para atingir algo difícil e acabar com a tensão. E dentro dessa tensão está presente o elemento competição; quanto mais competitivo, mais apaixonante e atraente é o jogo. Faz-se interessante mencionar que os elementos tensão e competição são alimentados pela ética de obedecer às regras do jogo, pois são colocadas à prova as qualidades do jogador. Um exemplo disso são os jogos de quebra-cabeça, charadas e paciência.

Desse modo, as regras são um fator primordial para o conceito do jogo, pois, ao desobedecê-las, o mundo do jogo acaba e a vida real recomeça, e o jogador que as desrespeita é considerado um desmancha-prazeres. O desmancha-prazeres é mais marcante nos jogos infantis, pois este é considerado um covarde por destruir o mundo mágico e, por isso, precisa ser expulso do jogo. Sobre as regras, Piaget (1964, p. 144) cita que “[...] a regra de jogo não é uma simples regra inspirada na vida moral ou jurídica etc., mas uma regra especialmente construída em função do jogo, embora possa conduzir a valores que o ultrapassam.”

Esse mundo mágico do jogo é constituído pelo ar de mistério regido por leis próprias, e qualquer tentativa alusiva ao mundo real perde valor. Isso se evidencia nos jogos infantis e nos rituais dos jogos primitivos. O mundo mágico do mistério do jogo também se manifesta com as máscaras, com as quais é possível se tornar outra pessoa. Huizinga (2014, p. 16) evidencia que:

O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara.

A representação é uma função fundamental do jogo, que está presente no momento em que a criança finge ser outra pessoa, um príncipe ou uma bruxa. Nessa situação, a criança entra no mundo da imaginação e passa a acreditar que realmente é outra pessoa, mas não perde inteiramente o sentido da realidade considerada habitual.

Desse modo, ao descrever o jogo infantil, os psicólogos centram seus olhares para a imaginação ou a fantasia, e, assim, o jogo é visto como manifestação singular de despreocupação e alto nível de desenvolvimento da imaginação ou da fantasia. E, para isso, as crianças transformam os objetos que utilizam no jogo. Para essa situação, Gabriel Comperé (1912 *apud* ELKONIN, 1998) denomina de alquimia da fantasia a transformação que a criança realiza ao cavalgar num pau de vassoura, um banco que virou um barco ou outros objetos que a imaginação da criança queira transformar.

Assim, são os papéis e as ações decorrentes dele que constituem a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma do jogo. “Nele estão representadas em uma união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.” (ELKONIN, 1998, p. 29). Portanto, a motivação afetiva é influenciada pela realidade que circunda a criança, e o operacional da atividade é realizado pelo adulto ao fornecer material para as construções que a criança fará de forma lúdica. Elkonin (1998) ilustra que os resultados de algumas pesquisas presentes em seu livro *Psicologia do jogo* evidenciam que

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo é fundamental do papel assumido pelas crianças é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 1998, p. 31).

Desse modo, Leontiev (2010) explica que o desejo da criança de montar um cavalo de pau surge a partir da necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também a partir de uma necessidade de agir como os adultos. Por isso,

Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos

diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 2010, p. 125).

Nesse momento, Leontiev (2010) evidencia que há um componente resultante da ação lúdica sendo reproduzido pela criança, em que o seu papel ocupa lugar principal e, assim, assume uma função social do adulto e, em muitos casos, uma função profissional. Portanto, a estrutura da atividade lúdica ocasiona uma situação lúdica imaginária. Com isso,

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 2010, p. 127).

Portanto, Leontiev (2010) assevera que a situação imaginária nas brincadeiras apresenta uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto que surge durante o processo do brincar, que surge ao longo do jogo. Portanto, o sentido real das condições do jogo é dinâmico e móvel, que se explica pelo fato de a criança se deixar levar pelo jogo. Então, na relação entre o sentido e o significado, é o uso de um objeto que ajuda no jogo infantil a concretização da situação imaginária.

Tal situação imaginária é denominada por Piaget (1964, p. 146) de jogo simbólico, em que há a representação de um objeto inexistente no lugar de um objeto presente, portanto trata-se de uma representação fictícia que passa por uma assimilação deformante do objeto real. Dessa forma, Leontiev (2010, p. 130) explica que

[...] o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Precisamos destacar isso porque, embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função 'inerente' a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real (LEONTIEV, 2010, p. 130).

Assim, o jogo protagonizado está na situação fictícia em que a criança assume a identidade de outra pessoa, estabelecendo condições lúdicas peculiares.

Nesse contexto, “[...] um aspecto essencial para criar essa situação lúdica é a transferência do significado de um objeto para outro.” (ELKONIN, 1998, p. 3).

Portanto, Piaget (1964) explica que o jogo simbólico tem seu apogeu para a criança quando ela está no intervalo de dois a quatro anos de idade e passa a declinar quando a criança se adapta às realidades sociais e físicas ao se submeter ao mundo real, conseqüentemente, diminuem as representações e deformações ao se distanciar do simbolismo. Com isso, Piaget (1964) complementa e esclarece que se inicia o simbolismo coletivo nas crianças de quatro aos sete anos. As crianças passam a apreciar jogar em duplas ou com várias crianças e experienciam possíveis trocas de papéis, registrando, assim, transformações significativas na estrutura do simbolismo lúdico. Contudo, ainda nesse momento, a socialização das crianças apresenta-se muito frágil e progride na interação das aquisições mentais e sociais.

Piaget (1964) aponta que, por volta dos sete a oito anos, ocorre um equilíbrio permanente entre a assimilação e a acomodação ao atingir o plano das operações concretas; e, por volta dos onze a doze anos, o plano das operações formais. Assim, Piaget (1964, p. 207) interpreta o jogo pela estrutura do pensamento da criança, quando cita que

[...] o jogo infantil é simplesmente a expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas do equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, ao nível do pensamento operatório ou racional. É nesse sentido que o jogo constitui o pólo extremo da assimilação do real ao eu, tanto como participante quanto como assimilador, daquela imaginação criadora que permanecerá sendo o motor de todo pensamento ulterior e mesmo da razão (PIAGET, 1964, p. 207).

Então, segundo Piaget (1964), no pensamento das crianças, por volta dos sete a oito anos, ocorre a reintegração do real no jogo e a imitação da inteligência, e, aos doze anos, o jogo simbólico deixa de ter preferência e dá espaço aos jogos de regras. Diante disso, Piaget (1964, p. 182) afirma: “o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado.” Sobre isso, o autor explica que tais regras dos jogos podem ser transmitidas por gerações, por regras contratuais ou momentâneas. São exemplos de jogos de regras de combinações sensório-motoras as corridas, os jogos de bola de gude e de bola. Já os jogos intelectuais, como os de cartas e o

xadrez, apresentam certa competição, sendo regulados por um código transmitido por gerações e, em algumas situações, por acordos momentâneos.

3.2 A ludicidade na prática escolar

As crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, em companhia dos colegas e professores. Desse modo, a escola carrega consigo responsabilidades quanto à formação desse indivíduo no âmbito social e cognitivo. Assim, desempenha um importante papel para contribuir na formação de seres críticos e reflexivos que atuarão na dinâmica da sociedade. Para isso, acredita-se que a escola precisa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que contemple momentos de interação com o conhecimento, relevantes para a vida dos educandos.

Em um ensino tradicional, o aluno é visto apenas como um receptor de conteúdo. Na contramão dessa concepção, acredita-se que seja preciso desenvolver um ensino pautado em uma aprendizagem significativa, em que seja possível perceber relevância no que se ensina e no que se aprende. Em vista disso, é necessário modificar algumas práticas pedagógicas pautadas em uma educação bancária (FREIRE, 1987), que insiste em desenvolver um ensino descontextualizado das questões sociais vigentes. Nesse contexto, os PCNs concebem a educação escolar

[...] como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

Frente a essa orientação, o professor é o maior responsável por promover a mediação do conhecimento e inserir o currículo na rotina da sala de aula. Nesse contexto, o professor está constantemente sendo desafiado a caminhar junto com as mudanças de um mundo globalizado, em que se exige mais do ser humano. Nessa dinâmica da sociedade, o conhecimento se transforma com muita rapidez, e o atual torna-se ultrapassado com igual velocidade. O aluno precisa, portanto, interagir e

construir seus próprios conhecimentos, os quais “[...] articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização” (MACHADO, 1999, p. 138).

Nesse sentido, o professor deve munir-se de várias estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos de aprendizagem, em uma perspectiva na qual o aluno avance em seu processo de aprender e seja capaz de formular suas próprias hipóteses. Contudo, o que ocorre, em muitos casos, é uma prática docente pautada na transmissão do conteúdo e no desconhecimento de procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e a formular suas próprias aprendizagens. Assim, o professor projeta sua ação caindo no abismo entre o conteúdo e a realidade do aluno.

Para isso, a Resolução nº 7/2010, Art. 9º, esclarece e enfatiza que o currículo do Ensino Fundamental deve ser compreendido

[...] como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 35).

Desse modo, o professor deve encontrar meios de tornar o aluno protagonista no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que não é fácil promover um ensino que torna o aluno protagonista, pois, para isso acontecer, o professor deixa de ser o transmissor de conteúdo e se torna o mediador do conhecimento. Esse é um possível primeiro passo para a mudança de comportamento e para a aceitação do professor em promover uma aprendizagem mais significativa para seus alunos.

Diante disso, o professor mediador, e não o transmissor de conteúdo, precisa se inquietar com sua própria prática e perceber que os alunos não respondem positivamente à sua metodologia. Tal metodologia está na forma como o conteúdo é trabalhado em sala, em que o professor é orador e os alunos apenas escutam, sem muita participação e interesse.

Piaget (1998) pontua a importância de o professor rever suas atitudes diante do fazer pedagógico, pois sua principal função é estimular o aluno a pensar e, para isso, propor situações-problema para que ocorra a construção do

conhecimento. O autor ressalta a relevância de o professor instigar o aluno e mediar situações interdisciplinares na sala de aula, pois o educador é indispensável para estimular o esforço e a pesquisa por parte dos alunos.

Acredita-se que o próximo passo seja o professor mediador encontrar estratégias para permitir o protagonismo de seus alunos, pois tal ação o fará planejar suas aulas pensando em cada aluno dentro do coletivo da sala de aula, e também perceber o aluno como ser único e captar suas potencialidades e fragilidades. Só então poderá desenvolver ocasiões em que os alunos sejam realmente protagonistas das situações promovidas na escola.

Muitas vezes os professores se sentem impotentes diante de estudantes “indisciplinados” que apresentam desinteresse pelas aulas. Essas situações devem instigar o professor a refletir sobre sua própria prática docente e buscar transformar seus alunos em protagonistas durante as aulas. Essa mudança se inicia no planejamento, momento em que, ao se debruçar sobre os conteúdos a serem trabalhados, o professor deve ter o objetivo de tornar o aluno sujeito ativo do conhecimento.

De acordo com Zabala (1998), no que se refere aos materiais curriculares e a outros recursos didáticos, é importante mencionar que eles precisam favorecer o processo pedagógico nas estratégias desenvolvidas pelos professores. Eles precisam ter à sua disposição diferentes propostas de materiais para utilizarem de acordo com a necessidade dos alunos e o tipo de conteúdo trabalhado em sala de aula.

Nos métodos tradicionais de ensino, em que há o predomínio de aulas expositivas acompanhadas por exercício de fixação do conteúdo, não há garantias que a aprendizagem chegou realmente ao aluno (GIACOMONI; PEREIRA, 2013). Desse modo, essas aulas tornam-se mais distantes de uma aprendizagem realmente significativa.

Ao contrário de uma metodologia tradicional de ensino, a ludicidade convida a criança a participar de uma experiência, pois, segundo Luckesi (2016), em uma atividade lúdica, estamos plenos e inteiros, com total atenção voltada para o momento lúdico. O autor ressalta que

Enquanto estamos participando *verdadeiramente* de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos *verdadeiramente* participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (LUCKESI, 2016, p. 43, grifo do autor).

Assim, o jogo como uma atividade lúdica pode ser utilizado no ambiente escolar para promover um ensino mais participativo e ativo por parte das crianças e possibilita ao professor perceber melhor as crianças na sua construção do conhecimento. Tal prática lúdica, segundo Macedo, Petty e Passos (2000), promove momentos em que a criança demonstra atitudes e procedimentos sem a necessidade de um treinamento ou atividades repetitivas. Pontuam, ainda, que o jogo aliado a situações-problema possibilita ao professor investigar o pensamento da criança em um contexto possível de intervenção. No jogo, a criança aprende sobre si ao ser estimulada a pensar e agir em situações de competição e cooperação dentro de um contexto escolar.

Macedo, Petty e Passos (2000) nos remetem à proposta pedagógica de Piaget quando sugerem o trabalho em equipe para estimular atitudes de cooperação entre os alunos, pois essa situação exigirá compromisso de cada um durante a atividade proposta. No entanto, ressaltam que trabalhar em equipe não é algo simples, pois se deve ter clareza que cada um é responsável por si e por todos.

Sobre isso, o professor Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), remete à necessidade da escola de criar uma proposta educativa inovadora e transformadora, que atenda à diversidade cultural presente em nossa sociedade. Nessa proposta, o currículo precisa desenvolver: atitudes de respeito e cooperação, espírito crítico, planejamentos interdisciplinares e métodos cooperativos de aprendizagem. Para isso, Almeida (2014, p. 66) acredita que

o jogo, o brinquedo, e a brincadeira podem proporcionar que as crianças: vivam, comuniquem, conheçam, compreendam, tenham empatia, intercambiam costumes e tradições, aumentem sua autoestima, dialoguem e fomentem as relações sociais positivas.

Sobre isso, Santos (1997) deixa registrado em seu livro *O lúdico na formação do professor* que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, e o desenvolvimento da ludicidade facilita a aprendizagem, os processos de socialização, comunicação e a construção do conhecimento. A autora apresenta que a formação lúdica tem pressupostos que valorizam a criatividade, a sensibilidade e a afetividade. Portanto, a formação do educador deve ser pautada em três pilares: teórica, pedagógica e lúdica.

Desse modo, a utilização de jogos na rotina da sala de aula torna a aprendizagem mais motivadora, divertida e versátil, sendo possível utilizar conteúdo das diversas áreas do conhecimento (PRENSKY, 2012). Segundo Aldrich (2005, p. 34), “[...] as pessoas aprendem melhor quando não sabem que estão aprendendo. [...]”. Nesse sentido, o jogo promove nos alunos o desejo de buscarem estratégias para atingir seus objetivos.

Conforme Tapscott (1999 *apud* AMORIM *et al.*, 2016, p. 100), existem algumas características presentes nos alunos de hoje quanto à sua aprendizagem, são elas:

- a) liberdade: desejam flexibilidade de opções nas situações de aprendizagem;
- b) customização: desenvolvimento de um aprendizado próprio, segundo suas necessidades e interesses;
- c) investigação: tendência a questionar e investigar a informação obtida;
- d) integridade: relacionada aos aspectos éticos do comportamento;
- e) colaboração: capacidade de criar conhecimento com foco coletivo, em equipe;
- f) entretenimento: desejam que o aprendizado seja prazeroso, divertido;
- g) velocidade: querem aprender rapidamente, de forma objetiva e prática;
- h) inovação: estímulo à apresentação de soluções novas, diferentes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de natureza social, envolveu um estudo de campo que buscou encontrar informações importantes no ambiente escolar junto aos professores em interação com os alunos. A natureza social, para Gil (2012), é entendida por envolver aspectos relativos ao homem em seus relacionamentos com outros homens e com instituições sociais.

Tais informações alicerçaram o desenvolvimento e o teste de um jogo pedagógico que pudesse ser utilizado em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e, com isso, alcançar o objetivo geral de desenvolver e testar um kit pedagógico contendo um jogo que articula os conhecimentos linguísticos e outras áreas do conhecimento, manuais de orientação e instrumento de avaliação, para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para auxiliar nesse processo, a pesquisadora traçou quatro objetivos específicos: 1) investigar como os professores trabalham a ludicidade nas aulas; (2) analisar as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos; (3) analisar como os professores avaliam os conteúdos atitudinais nas atividades coletivas e (4) testar o jogo e o instrumental de avaliação desenvolvidos.

A partir do estudo de campo, a pesquisadora desenvolveu o jogo pedagógico denominado Descobrimo Fortaleza, um kit pedagógico contendo um jogo de cartas que articula os conhecimentos linguísticos, históricos e geográficos, um manual de orientação e instrumento de avaliação, para serem utilizados por professores com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Portando, a pesquisa em questão desenvolveu e testou um material pedagógico interdisciplinar, a partir de situações observadas e captadas por meio de entrevistas em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Para Minayo (2009), a pesquisa de campo promove a aproximação do pesquisador com a realidade do seu estudo e estabelece interações com o objeto do estudo e, assim, constrói empiricamente o conhecimento.

A escolha pela abordagem qualitativa da pesquisa explica-se pela sua caracterização de tentar compreender os significados das situações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, professores e alunos, em interação no ambiente escolar. A abordagem qualitativa da pesquisa, segundo Flick (2009, p. 37), “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

4.2 Lócus da pesquisa

A escola municipal participante da pesquisa está localizada na Regional I, na cidade de Fortaleza, e oferta à comunidade o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, no turno diurno. Sua escolha foi em decorrência da facilidade do acesso e da receptividade por parte da direção e dos professores em aceitar a realização da pesquisa.

Após a aceitação da realização da pesquisa pelos sujeitos envolvidos, a pesquisadora solicitou à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) a autorização de acesso à escola para realizar o estudo.

Quanto às instalações físicas, a escola possui 13 salas de aula, banheiros, uma secretaria, uma coordenação, uma direção, sala de apoio às necessidades especiais, Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, quadra esportiva, pátio coberto, cozinha e refeitório.

A escola é atendida pelos programas federais Novo Mais Educação e Mais Alfabetização. O Programa Novo Mais Educação⁶ é uma estratégia do MEC que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Já o Programa Mais Alfabetização⁷ é uma estratégia do MEC para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

⁶ Criado pela Portaria nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017 (BRASIL, 2016, 2017b).

⁷ Criado pela Portaria nº 142/2018 (BRASIL, 2018).

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e 36 alunos das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede pública de Fortaleza pertencente à Regional I.

4.3.1 Professoras

A amostra de professores selecionados para participar do estudo foi do tipo intencional. Buscou-se investigar professores pedagogos regentes de turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia e seus alunos. Participaram da pesquisa cinco professoras, duas professoras observadas nas aulas de Língua Portuguesa e três observadas nas aulas de História e Geografia.

Para cada classe de alunos, são lotados dois professores pedagogos, um com uma carga horária maior e o outro com uma carga horária menor, para adequar o tempo de planejamento extraclasse, regido pela Lei nº 11.738/2008, que determina, em seu artigo 2º, § 4º, que, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos (BRASIL, 2008). Dessa forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse.

A escola pesquisada funciona a partir de uma organização por disciplinas sob orientação da SME. Portanto, as professoras pedagogas ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes para crianças que cursam os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Nessa escola da rede municipal de Fortaleza, as professoras com maior carga horária das turmas de 4º e 5º anos são responsáveis por lecionar a disciplina de Português. Já as professoras de menor carga horária são responsáveis por lecionar História e Geografia. Então, participaram da amostra uma professora de Português que leciona no 4º ano, uma professora de Português que leciona no 5º ano e três professoras que lecionam História e Geografia nas turmas de 4º e 5º anos.

Ao finalizar as entrevistas e observações com a professora substituta do 4º ano, a professora efetiva retornou da licença e se interessou em participar da pesquisa, permitindo a realização de observações e entrevistas durante suas aulas. Com isso, a pesquisa apresentou em sua amostra cinco em vez de quatro professoras.

Ao longo do trabalho, as professoras são identificadas por personalidades femininas que se destacaram e fizeram parte da história cearense em busca de espaço e reconhecimento. Tal escolha se explica por todos os sujeitos da pesquisa serem do gênero feminino e, assim, dá destaque às mulheres que foram contrárias aos padrões de sua época. Para conhecer um pouco a história de vida dessas personalidades, a pesquisadora realizou uma breve pesquisa bibliográfica, apresentada no Apêndice A.

Nas seções a seguir, há uma descrição sucinta da vida profissional das professoras participantes da pesquisa, elaborada a partir de um questionário autoaplicável (Apêndice B).

4.3.1.1 Professora Jovita Feitosa

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, com faixa etária entre 40 e 50 anos de idade. Possui graduação em Pedagogia e está cursando uma especialização. Há 23 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há quatro anos leciona nas turmas de 5º ano. Participa da formação continuada ofertada pelo município há 8 anos. Professora de maior carga horária, leciona a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 5º ano.

4.3.1.2 Professora Bárbara de Alencar

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, com faixa etária entre 50 e 60 anos de idade. Professora de menor carga horária, leciona as disciplinas de História e Geografia nas turmas de 4º e 5º anos. Possui graduação em Pedagogia. Há 22 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há seis anos leciona nas turmas de 5º ano. Participa da formação continuada ofertada pelo município há 8 anos.

4.3.1.3 Professora Rachel de Queiroz

Professora substituta da rede municipal de Fortaleza, com faixa etária entre 20 e 30 anos de idade. Professora de menor carga horária, leciona História e Geografia nas turmas de 4º e 5º anos. Recém-graduada em Pedagogia, realizou seu estágio supervisionado na escola pesquisada. Há apenas quatro meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e participa da formação continuada ofertada pelo município desde que iniciou o ano letivo de 2018.

4.3.1.4 Professora Maria da Penha

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, com faixa etária entre 30 e 40 anos de idade. Professora de menor carga horária das disciplinas de História e Geografia. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação Brasileira. Há 2 anos e 10 meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas de 4º e 5º anos. A professora participa da formação continuada desde quando ingressou na rede municipal.

4.3.1.5 Professora Wanda Sidou

Professora substituta da rede municipal de Fortaleza, com faixa etária entre 30 e 40 anos de idade. Professora de maior carga horária, leciona Língua Portuguesa na turma de 5º ano. Com Graduação em Pedagogia, há 18 anos e 6 meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há 2 anos leciona na rede municipal de Fortaleza. Participa da formação continuada desde quando ingressou na rede municipal.

Quadro 1 – Síntese do perfil das professoras

	Jovita Feitosa	Bárbara de Alencar	Rachel de Queiroz	Maria da Penha	Wanda Sidou
Vínculo	Efetiva	Efetiva	Substituta	Efetiva	Substituta
Faixa etária	40 a 50 anos	50 a 60 anos	20 a 30 anos	30 a 40 anos	30 a 40 anos
Maior titulação	Especialização	Graduação	Graduação	Mestrado	Graduação
Tempo de magistério no Ensino Fundamental	23 anos	22 anos	4 meses	2 anos e 10 meses	18 anos e 6 meses
Tempo que leciona no ano/série em que está lotada	4 anos	6 anos	4 meses	2 anos e 10 meses	14 anos
Tempo que participa das formações continuadas	8 anos	8 anos	4 meses	2 anos e 10 meses	2 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.3.2 Alunos

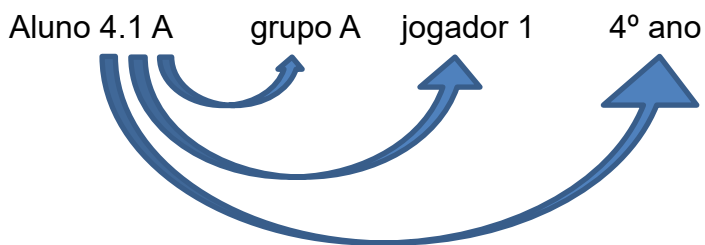
Os alunos das referidas professoras foram convidados a participar de forma voluntária no teste do Jogo Descobrimo Fortaleza, desenvolvido pela pesquisadora após as análises dos dados coletados nas observações e na entrevista com as professoras.

Esses alunos contribuíram jogando o jogo e, após a experiência, foram submetidos voluntariamente a uma entrevista semiestruturada (Apêndice F), realizada individualmente. Na turma do 4º ano tarde, havia 20 crianças matriculadas, mas participaram da aplicação 16 crianças. Na turma do 5º ano tarde, havia 26 crianças matriculadas, mas participaram 20. Portanto, 36 crianças no total participaram, sendo 17 meninas e 19 meninos, entre 10 e 13 anos de idade.

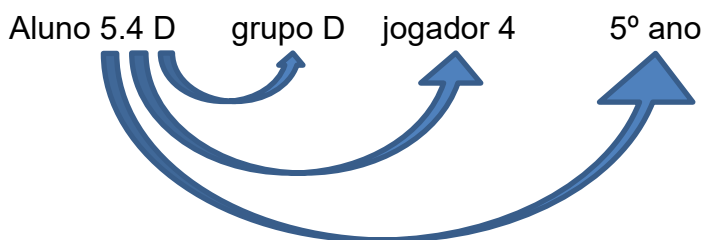
A não participação de algumas crianças na aplicação do jogo explica-se pela ausência nos dias de aplicação ou em virtude de não terem trazido a autorização assinada pelos pais para participar.

Os alunos participantes são identificados por um código que contém um primeiro número, que indica a série (ano) em que estão matriculados, outro número, que indica a ordem do jogador no teste, e uma letra, que identifica o grupo de jogadores de acordo com o dia que vivenciaram o jogo, conforme exemplos descritos a seguir.

Exemplo 1:



Exemplo 2:



O Quadro 2, a seguir, apresenta as informações das crianças quanto a sexo, idade e ano (série).

Quadro 2 – Perfil dos alunos dos 4º e 5º anos

Código	Ano	Sexo	Idade
4.1A	4	M	10
4.2A	4	M	12
4.3A	4	M	10
4.4A	4	M	10
4.1B	4	F	10
4.2B	4	F	10
4.3B	4	F	10
4.4B	4	M	11
4.1C	4	F	11
4.2C	4	F	10
4.3C	4	M	10
4.4C	4	M	10
4.1D	4	M	10
4.2D	4	M	10
4.3D	4	M	10
4.4D	4	M	10
5.1A	5	F	10
5.2A	5	F	11

Código	Ano	Sexo	Idade
5.3A	5	M	10
5.4A	5	F	10
5.1B	5	M	11
5.2B	5	M	11
5.3B	5	F	11
5.4B	5	F	11
5.1C	5	M	11
5.2C	5	M	11
5.3C	5	F	11
5.4C	5	F	12
5.5C	5	F	11
5.6C	5	F	12
5.7C	5	M	11
5.8C	5	M	10
5.1D	5	F	11
5.2D	5	F	13
5.3D	5	M	10
5.4D	5	F	11

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Na medida em que a pesquisa se caracterizou como estudo qualitativo, foi necessário que os instrumentos e as técnicas de coleta de dados fossem delineados ao propósito da pesquisa. Dessa forma, o questionário (Apêndice B) foi escolhido como instrumento para a coleta de informações para traçar o perfil dos professores regentes das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Esse questionário foi do tipo fechado e autoaplicável.

A observação sistemática e a entrevista semiestruturada foram realizadas com professores e alunos das turmas de 4º e 5º anos do turno da tarde para coletar

dados para atender os objetivos específicos: (1) investigar como os professores trabalham a ludicidade nas aulas; (2) analisar as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos; (3) analisar como os professores avaliam os conteúdos atitudinais nas atividades coletivas e (4) testar o jogo e o instrumental de avaliação desenvolvidos.

Gil (2012) sinaliza que, na observação sistemática, é preciso traçar um plano para definir o que deve ser observado para, assim, conduzir adequadamente o processo de coleta de dados por meio dessa técnica. Desse modo, foi elaborado um roteiro (Apêndice C) para a observação das professoras nos momentos de interação com os alunos ao ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. O roteiro foi elaborado a partir de temas importantes contidos nos objetivos específicos da pesquisa, como: ludicidade, interdisciplinaridade, avaliação, conteúdos atitudinais e atividades coletivas. Durante as observações, a pesquisadora utilizou anotações do diário de campo para ajudar na organização das ideias no momento da realização das análises.

As observações foram realizadas de acordo com a disponibilidade das professoras em receber a pesquisadora. Ocorreram em média três momentos de observação em sala de aula, em dias distintos, com duração de uma hora e trinta minutos para cada professora, realizados nos meses de abril, junho e agosto de 2018. As observações aconteceram antes e depois do recreio, pois foram realizadas de acordo a disposição das disciplinas de interesse da pesquisa nas turmas de 4º e 5º anos do turno da tarde.

Na entrevista semiestruturada, “[...] há um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos e esclarecimentos” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 279). Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

O roteiro de entrevista desenvolvido para ser aplicado às professoras desse estudo (Apêndice D) é composto por oito questões, elaboradas no intuito de captar respostas que orientassem as análises sobre a problemática estudada. As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas pela pesquisadora. Para

Marcuschi (2010, p. 49), “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”, com o intuito de realizar uma análise do ponto de vista científico.

Para os alunos, foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice E) para o momento em que vivenciaram a experiência com o jogo desenvolvido pela pesquisadora. Os testes ocorreram no mês de outubro de 2018, no mesmo turno de aula dos alunos. Foram necessárias oito tardes para realizar a aplicação do teste do jogo com os alunos voluntários.

Após a aplicação do jogo, as crianças participaram individualmente de uma entrevista semiestruturada (Apêndice F), contendo 15 perguntas oriundas dos estudos que embasaram os capítulos teóricos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, em seguida, retextualizadas pela pesquisadora, com o intuito de facilitar a análise das falas das crianças.

De acordo com Marcuschi (2010), a retextualização não é um processo mecânico, pois se trata de um processo que envolve interferências mais ou menos acentuadas da fala para a escrita. Portanto, “[...] *a passagem da fala para escrita não é a passagem do caos para ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.*” (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifo do autor).

Os agendamentos das entrevistas e observações foram acordados com a gestão da escola e com as professoras, bem como foram explicitados aos sujeitos os objetivos dessa ação. Conforme orientações do Comitê de Ética da UFC, as professoras participantes da pesquisa, os pais dos alunos e os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo Comitê de Ética. O estudo em questão acata a ética na pesquisa social, pois preza pela livre concordância por parte do pesquisado em aceitar ser objeto de estudo, tendo sua identidade preservada.

4.5 Desenho da pesquisa

Esta seção apresenta de forma resumida a organização da pesquisa realizada em três etapas, denominadas, respectivamente: a concepção do jogo; a aplicação do jogo; percepção do jogo a partir dos jogadores.

4.5.1 Etapa I – A concepção do jogo

A pesquisadora realizou a triangulação das informações coletadas no diário de campo, durante as observações, com as entrevistas concedidas pelas professoras, que geraram dados analisados de acordo com a análise de conteúdo. Desse modo, foram delineadas as categorias de análise: (5.1.1) O trabalho com a ludicidade em sala de aula; (5.1.2) As práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares; (5.1.3) A avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo. Esses elementos contemplaram os objetivos específicos: (1) investigar como os professores trabalham a ludicidade nas aulas; (2) analisar as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos e (3) analisar como os professores avaliam os conteúdos atitudinais nas atividades coletivas.

A partir disso, a pesquisadora traçou um caminho para chegar aos elementos que compuseram o jogo Descobrindo Fortaleza, presentes na categoria (5.1.4) A trajetória de criação do jogo Descobrindo Fortaleza. Nessa categoria, é possível compreender o percurso que a pesquisadora percorreu para chegar à finalização do jogo.

Com isso, o desenvolvimento do jogo culminou em contemplar o objetivo geral da pesquisa: desenvolver e testar um kit pedagógico contendo um jogo que articula os conhecimentos linguísticos e outras áreas do conhecimento, manuais de orientação e instrumento de avaliação para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o que será explicado nas etapas II e III.

4.5.2 Etapa II – A aplicação do jogo

Nessa etapa, a pesquisadora realizou o teste do jogo Descobrindo Fortaleza com as crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, presente na categoria (5.2.1) Procedimentos de aplicação, que seguiu um roteiro (Apêndice G) desenvolvido pela pesquisadora. Na aplicação do jogo, que foi conduzida pela pesquisadora, foram observados os pontos presentes no roteiro de observação (Apêndice E), tais como: relações interpessoais entre as crianças; respeito às regras do jogo; criatividade das crianças; estratégias utilizadas para resolver os conflitos ou

problemas; atitudes. Tais observações encontram-se na categoria (5.2.2) Observações realizadas pela pesquisadora durante o jogo.

4.5.3 Etapa III – Percepção do jogo a partir dos jogadores

Após a aplicação do jogo, os alunos participaram de uma entrevista semiestruturada (Apêndice F), realizada individualmente. Essa entrevista concedida pelas crianças foi categorizada a partir de unidades de sentido, gerando dados que foram analisados de acordo com a análise de conteúdo. Tais dados alimentaram as categorias: (5.3.1) Dimensão lúdica do jogo Descobrimo Fortaleza; (5.3.2) Autoavaliação: a perspectiva do jogador após uma experiência lúdica.

4.6 Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo (AC) para tratar os dados coletados em campo. Os métodos de análise de conteúdo correspondem à superação da incerteza e ao enriquecimento da leitura, sendo possível aplicar a todas as formas de comunicação, tendo como base o código linguístico, independente do suporte (BARDIN, 2011). Portanto, qualquer comunicação entre o emissor e o receptor, em qualquer veículo de significados, pode ser interpretada pelas técnicas de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Portanto, a pesquisa de natureza qualitativa seguiu as orientações da análise de conteúdo para tratar os dados coletados em campo durante as observações e entrevistas realizadas com as professoras e as crianças das turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A análise de conteúdo trabalha com a passagem de dados brutos a dados organizados, não permitindo desvio do material coletado, mas proporcionando

perceber o invisível enquanto dados brutos. Foi seguindo essa orientação que se procedeu a análise tanto das falas das professoras e das crianças (textos transcritos das entrevistas), quanto das informações registradas no diário de campo, oriundas das observações.

A organização da análise de conteúdo apresenta-se em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise corresponde à sistematização das ideias iniciais, com a intenção de conduzir aos próximos passos da análise, e, para isso, é necessário selecionar o material coletado. O momento da exploração do material consiste em codificar o material selecionado. Já o momento do tratamento dos resultados consiste em realizar as inferências e interpretações à luz do referencial teórico da pesquisa.

Para analisar os dados coletados e classificá-los em categorias, foi necessário investigar o que as mensagens tinham em comum, para proceder ao agrupamento. De acordo com a metodologia expressa pela autora, a categorização segue uma estrutura dividida em duas etapas: o inventário, em que são isolados os elementos; e a classificação, em que os elementos seguem uma certa organização. Na pesquisa em questão, as falas das professoras e das crianças oriundas das entrevistas foram transcritas e os textos foram analisados minuciosamente, a fim de que as categorias e unidades de análise fossem identificadas.

Na primeira parte da pesquisa, a pesquisadora realizou a triangulação das informações coletadas no diário de campo durante as observações com as entrevistas concedidas pelas professoras, que geraram dados analisados de acordo com a análise de conteúdo. Desse modo, foram delineadas as categorias: (5.1.1) O trabalho com a ludicidade em sala de aula; (5.1.2) As práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares; (5.1.3) Avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo. Essas categorias contemplaram os objetivos específicos: (1) investigar como os professores trabalham a ludicidade nas aulas; (2) analisar as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos e (3) analisar como os professores avaliam os conteúdos atitudinais nas atividades coletivas.

A combinação das técnicas de observação e entrevista visou produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade pesquisada. Nessa etapa da pesquisa, denominada concepção do jogo, a pesquisadora utilizou as análises para realizar a escrita da categoria (5.1.4) A trajetória de criação do jogo Descobrimo

Fortaleza, que apresenta o desenvolvimento do jogo a partir da realidade encontrada na escola.

Na segunda etapa da pesquisa, a pesquisadora realizou o teste do jogo com as crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A aplicação do jogo seguiu um roteiro (Apêndice G) desenvolvido pela pesquisadora. Durante a aplicação, foram observados os seguintes pontos presentes no roteiro de observação (Apêndice E): relações interpessoais entre as crianças; respeito às regras do jogo; criatividade das crianças; estratégias utilizadas para resolver os conflitos ou problemas; atitudes. Tais achados encontram-se nas categorias: (5.2.1) Procedimentos de aplicação e (5.2.2) Observações realizadas pela pesquisadora durante o jogo.

Na terceira etapa da pesquisa, denominada Percepção do jogo a partir dos jogadores, após a aplicação do jogo, os alunos participaram de uma entrevista semiestruturada (Apêndice H), realizada individualmente. A entrevista concedida pelas crianças foi categorizada a partir de unidades de sentido, que geraram dados, analisados de acordo com a análise de conteúdo. Esses dados alimentaram as categorias: (5.3.1) Dimensão lúdica do jogo Descobrimo Fortaleza e (5.3.2) Autoavaliação: a perspectiva do jogador após uma experiência lúdica.

Na categoria Autoavaliação: a perspectiva do jogador após uma experiência lúdica, a pesquisadora apresenta o instrumental de autoavaliação (Apêndice K) desenvolvido para ser aplicado aos alunos após a vivência com o jogo. Essa metodologia auxiliou na organização e interpretação dos achados da pesquisa, que serão discutidos no capítulo a seguir.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, realizada nos meses de abril, junho, agosto e outubro de 2018. Está organizado em três seções, que sintetizam os três momentos da pesquisa. A primeira seção, “A concepção do jogo”, analisa e discute os dados coletados nas 15 observações realizadas nas salas de aula das professoras das turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Esses achados dialogam com os dados oriundos da entrevista concedida por elas, o que auxiliou no desenvolvimento do jogo a partir da realidade encontrada na escola.

A segunda seção, “A aplicação do jogo”, apresenta, com riqueza de detalhes, o modo como foi conduzida a aplicação do jogo (desenvolvido pela pesquisadora) com as crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A terceira seção, “A percepção do jogo a partir dos jogadores”, analisa e discute os dados coletados na entrevista concedida pelas crianças após a vivência com o jogo.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, seguiu as orientações da análise de conteúdo para tratar os dados coletados em campo durante as observações e entrevistas realizadas com as professoras e as crianças das turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com o intuito de atender o objetivo geral da pesquisa de desenvolver e testar um kit pedagógico contendo um jogo que articula os conhecimentos linguísticos e outras áreas do conhecimento, manuais de orientação e instrumento de avaliação para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

5.1 A concepção do jogo

O percurso de pensar como seria a proposta do jogo exigiu o conhecimento de alguns aspectos importantes sobre o cotidiano das turmas investigadas, o que incluiu pontos fundamentais: como as professoras trabalhavam a ludicidade em sala de aula; como se davam as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares; como eram avaliados os conteúdos atitudinais em atividades realizadas em grupo. Para captar esses elementos, as observações nas turmas foram fundamentais, bem como a entrevista com as professoras.

As seções 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 e 5.1.4, a seguir, abordam a discussão desses aspectos, que estão organizados em três grandes categorias: O trabalho com a ludicidade em sala de aula; As práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares; A avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo; A trajetória de criação do jogo Descobrimo Fortaleza. As discussões presentes nessas seções trazem análises realizadas com dados das entrevistas e das observações.

5.1.1 O trabalho com a ludicidade em sala de aula

“A educação pela via lúdica propõe-se a uma postura existencial, cujo paradigma é aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução” (SANTOS, 2001, p. 15).

A citação anterior explica que teoria e prática são indissociáveis na ação lúdica e enfatiza que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para se estabelecer a relação entre o brincar e o aprender a aprender. A seguir, apresentam-se os dados coletados e analisados sobre como as professoras trabalham a ludicidade e suas concepções acerca do tema em questão.

A professora **Jovita Feitosa** assim compreende a ludicidade:

É algo que chama muita atenção. Eu acho que até os adultos gostam de ludicidade, por exemplo, um fantoche, é um vídeo que a gente coloca e chama atenção, é um avental que a gente coloca na hora de fazer uma contação de uma história, ou, então, é um chapéu que a gente coloca diferente na sala de aula para dar uma aula. É algo que chama atenção e motiva.

Desse modo, quando questionada sobre em que momentos em sala utiliza a ludicidade com seus alunos, a professora **Jovita Feitosa** respondeu que

Não muito, porque o conteúdo do 5º ano é muito corrido. Tem simulado, tem avaliação, são as ADRs⁸ da secretaria, aí fica um pouco corrido, mas eu tento trazer no dia que tem produção textual, principalmente para estimular mais, porque a dificuldade deles é em escrever; falar, não, eles falam até demais, mas, agora, colocar no papel e organizar as ideias fica um pouco

⁸ Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), realizada nas escolas da rede municipal de Fortaleza.

complicado. Aí eu trago principalmente na produção textual, para estimular mais.

Em uma das aulas observadas da professora **Jovita Feitosa**, em que o livro didático utilizado pela turma mencionava uma peça teatral, teria sido uma oportunidade perfeita para trabalhar a ludicidade na sala de aula, pois a dramatização é algo motivador e chama muito a atenção das crianças. Nas situações de dramatização, as crianças colocam em cena o seu protagonismo e aprendem se divertindo.

No entanto, as crianças realizaram a leitura silenciosa da peça teatral, e, em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta, com explicações de alguns termos para ajudá-los na compreensão do texto. Durante as explicações, a professora lembrou aos alunos uma peça de teatro apresentada na escola no período da páscoa.

A professora **Jovita Feitosa** demonstrou compreender muito bem o conceito de ludicidade durante a entrevista, pois mencionou que a ludicidade é algo que chama a atenção e motiva; e, em algumas situações, usar alguns objetos, como um chapéu ou um avental, para contar uma história motiva as crianças a prestarem mais atenção.

Contudo, quando indagada sobre a importância da ludicidade e em que momento a utiliza em suas aulas, a professora relata que não usa muito, em razão da demanda de avaliações realizadas no 5º ano. Diante desse relato, faz-se necessário destacar que os alunos são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no final do ano letivo. Segundo a professora, essa prática excessiva de avaliações compromete o tempo pedagógico, pois tem que dar conta dos conteúdos e simulados. Por várias vezes, a pesquisadora precisou reagendar as observações, devido aos alunos estarem sendo submetidos aos simulados.

Durante as observações realizadas na sala de aula, não foi possível encontrar a presença da ludicidade na prática da professora **Jovita Feitosa**. Sobre isso, Santos (2001) chama a atenção que a aceitação da ludicidade pelos educadores não garante uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação, pois, em muitas situações, deparam-se com muitas dúvidas por terem poucos elementos de

análise e compreensão sobre a ludicidade. Portanto, a autora afirma que a ludicidade é uma ciência nova e que precisa ser estudada e vivenciada.

A professora **Bárbara de Alencar** compreende que a ludicidade

É tudo que sai do papel, sai do convencional, sai do tradicional. Algo interessante, que traga o interesse e que motive o aluno. Pode ser um mapa, poder fazer um questionamento, uma dramatização, um teatro leitor. Como fizemos agora a pouco tempo sobre literatura de cordel. Fazer a literatura de cordel. Trabalhar a literatura de cordel. Conhecer e saber de onde veio a literatura de cordel. Apresentar e dramatizar a literatura de cordel. Fizemos sobre o Patativa do Assaré.

Desse modo, quando questionada sobre em que momentos em sala utiliza a ludicidade com seus alunos, a professora **Bárbara de Alencar** respondeu que

A importância poderia ser maior [...]. Eu tento, mas tem o outro lado, a indisciplina, os barulhos externos. Bem, para a ludicidade, o aluno tem que estar prestando atenção para ele entender aquilo [...]. Gostaria imensamente que a História e a Geografia fossem mais lúdicas, tivesse mais apoio pedagógico e material. Eu acho superinteressante, eu acho a História e a Geografia, principalmente a do Nordeste, que estamos estudando, é super-rico, e poderia fazer exposição, mas as condições pedagógicas e externas não ajudam.

As aulas da professora **Bárbara de Alencar** seguiram um padrão de exposição dialogada com os alunos sobre temas ligados à africanidade no Nordeste. Em seguida, eram sugeridas às crianças atividades propostas pelo livro didático adotado pela escola, para responder acerca do assunto em questão. No final da aula, as crianças tinham a oportunidade de socializar suas respostas.

A professora **Bárbara de Alencar** demonstrou que compreende a ludicidade como algo que motiva os alunos, que rompe com o tradicional e que uma dramatização pode ser um exemplo prático de ludicidade na sala de aula. No entanto, quando indagada sobre a importância e a utilização da ludicidade em suas aulas, apresentou alguns impedimentos: a falta de material e de apoio pedagógico, a indisciplina dos alunos e o barulho externo ocasionado pelo uso da quadra com as atividades de educação física. No momento das observações, o barulho estava sendo ocasionado pela reforma da quadra.

Apesar de a professora **Bárbara de Alencar** dizer que acha importante a presença da ludicidade na prática escolar e que tenta utilizá-la, apesar dos

impedimentos, não foi possível perceber a ludicidade em sua prática durante as aulas observadas.

Quanto à professora **Rachel de Queiroz**, ela compreende que a ludicidade é

[...] trabalhar assuntos que precisam ser trabalhados em sala de aula, mas de uma forma que a criança se envolva, de uma forma dinâmica e divertida para ela. A gente sabe que a criança aprende brincando. É da criança mesmo, ela tem a necessidade de brincar. Isso tem que ser trabalhado em sala de aula, para que seja atrativo, para que seja prazeroso participar, e ter desejo e vontade de estar na sala de aula, porque é uma brincadeira, mas é uma brincadeira séria. Eu gosto de trabalhar com a ludicidade. Sempre gosto de trazer alguma coisa diferente, alguma coisa que seja bem própria da criança, uma coisa que ela se sinta em casa.

Desse modo, quando questionada sobre em que momentos em sala utiliza a ludicidade com seus alunos, a professora **Rachel de Queiroz** respondeu que

[...] Gosto de trabalhar de forma lúdica. Já trouxe jogos também. Por exemplo, a gente está trabalhando sobre os índios, que são palavras difíceis, que não estão dentro do cotidiano deles. Sempre trago alguma coisa para que eles lembrem daquilo, um joguinho, uma brincadeira. E, assim, eles vão memorizando o que eles precisam saber.

A professora **Rachel de Queiroz** preparou uma atividade denominada “Jogo do Milhão”. A aula teve o objetivo de revisar os conteúdos já estudados, para ajudar nas avaliações dos alunos do 4º ano. As crianças participaram de um sorteio para, então, responder as perguntas, que também foram sorteadas pela professora. A criança sorteada (Figura 1) tinha a opção de responder, pular ou pedir ajuda a um grupo de alunos denominados universitários (Figura 2). Assim, a criança que mais acertou as respostas ganhou a brincadeira. Foi percebido que as crianças participaram da atividade com muito entusiasmo.

Figura 1 – Criança pede ajuda aos universitários



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Figura 2 – Grupo dos universitários



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Sobre o exposto, Santos (2001, p. 15) exalta que

É voz corrente entre aqueles educadores que defendem o jogo como estratégia pedagógica que é na sala de aula que a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao professor avaliar o crescimento gradativo do aluno, numa dimensão que vai além das tradicionais provas classificatórias.

Em outro momento de aula da professora **Rachel de Queiroz**, os alunos do 5º ano participaram de uma atividade denominada “Passa ou Repassa”. A turma foi dividida em duas equipes. Cada equipe tinha um líder, que escolhia o participante da vez para responder a pergunta. O participante de cada equipe tinha a opção de responder ou passar para a outra equipe (Figura 3). Se decidisse responder e a resposta não estivesse correta, o participante levava uma torta de espuma na cara (Figura 4). A equipe que ficou com menos participantes com torta na cara foi a vencedora da atividade.

Figura 3 – Leitura da pergunta



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Figura 4 – Torta de espuma na cara



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Foi observado que a atividade foi bem divertida para os alunos e exigiu muito domínio de sala por parte da professora, pois eles ficaram muito agitados com a possibilidade de levar a torta na cara. Era percebido o desejo por parte deles de levar a torta na cara, pois parecia que erravam propositalmente.

Foi possível observar na prática da professora **Rachel de Queiroz** a presença da ludicidade, segundo sua crença de que a aula deve ser divertida e as crianças precisam ter vontade de participar para aprender brincando. Nas aulas observadas, a brincadeira em forma de jogos esteve presente significativamente e desempenhou uma função educativa pensada e planejada dentro de uma proposta pedagógica de relacionar os conteúdos já estudados.

A professora **Maria da Penha**, por sua vez, compreende que a ludicidade

[...] está ligada ao brincar, mas não brincar por brincar, mas um brincar direcionado, relacionado ao conteúdo, ao tema da aula, ao interesse do aluno. Sempre que fala em ludicidade, vem isso na minha cabeça. Deixar algo lúdico é deixar algo mais descontraído. E o que nos descontraí? A brincadeira.

Desse modo, quando questionada sobre em que momentos em sala utiliza a ludicidade com seus alunos, a professora **Maria da Penha** respondeu que

[...] O lúdico não necessariamente precisa ser um jogo palpável, às vezes, eu trago algo na lousa digital, e, dali, a gente pode transformar em algo lúdico. Por exemplo, após cada conteúdo de História e Geografia nos 4º

anos, eu gosto de fazer tipo um quiz⁹, e aí você transforma isso, todo o conteúdo que você viu ele chega de forma lúdica ao aluno.

Foi possível observar na prática da professora **Maria da Penha** a mediação na criação de histórias em quadrinhos¹⁰, relacionadas às aulas anteriores sobre a influência da cultura africana no Brasil. A professora organizou os alunos em pequenos grupos e, em seguida, escreveu no quadro um roteiro, para ajudá-los na atividade. Ela aconselhou os alunos a conversarem primeiro sobre o tema, e, depois, sobre os diálogos e os desenhos, para, então, dividirem as tarefas entre os componentes da equipe (Figura 5).

Figura 5 – Equipes de alunos do 4º ano na produção das histórias em quadrinhos



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

A cada aula, foram elaboradas tirinhas¹¹ com três quadrinhos, usando-se balões para caracterizar os diálogos entre os personagens. Era perceptível o entrosamento entre os alunos durante a atividade. A aula demonstrou ser uma brincadeira de criação de personagens com desenhos, pinturas e conversas sobre

⁹ “Quiz (em inglês: *quiz*, plural *quizzes*) é o nome dado a um jogo ou desporto mental no qual os jogadores (individualmente ou em equipas) tentam responder corretamente a questões que lhes são colocadas. Em alguns contextos, a palavra também é utilizada como sinónimo de teste informal para a avaliação de aquisição de conhecimentos ou capacidades em ambientes de aprendizagem” (QUIZ, 2019, p. 1).

¹⁰“Elas se tornaram muito populares em nosso país por serem facilmente encontradas em bancas e revistarias, pela leitura prazerosa e pelas suas características estéticas. Os gêneros de super-heróis, de humor e o infantil dominam o mercado” (BRANDÃO, 2016, p. 5).

¹¹“Popularizou-se por meio dos jornais. Normalmente em formato horizontal e com uma divisão entre dois a cinco quadros, o autor apresenta uma pequena história fechada (com humor ou não) ou um capítulo de uma história maior serializada” (BRANDÃO, 2016, p. 4).

as mensagens que os alunos gostariam de registrar. Em algumas situações, a professora realizou intervenções para sanar conflitos sobre a participação de alguns alunos. As equipes terminaram a produção das histórias em quadrinhos na terceira aula (Figura 6).

Figura 6 – História em quadrinhos “Capoeira” produzida por uma das equipes do 4º ano



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Sobre a atividade de produção de histórias em quadrinhos, Daniel Brandão, especialista nesse gênero textual, afirma que a criação é diversão garantida e que “Todos nós podemos fazer quadrinhos. Basta ter histórias para contar. Encontre uma que seja a sua. Faça porque ama. Faça se divertindo [...]” (BRANDÃO, 2016, p. 13).

De acordo com a professora **Maria da Penha**, a ludicidade é um brincar direcionado aos conteúdos. Portanto, durante a atividade de produção de histórias em quadrinhos, os alunos passaram a sensação de diversão utilizando o conteúdo das aulas sobre a influência africana no Brasil. Com isso, a professora realizou sua aula de acordo com o que acredita ser a ludicidade, ao dizer durante a entrevista que a ludicidade é algo que nos descontraí.

Sobre isso, Luckesi (2016), a partir de vários estudos e pesquisas na área da ludicidade, evidenciou que ela é um estado de espírito, portanto, algo pode ser lúdico para uma pessoa e, para outra, não. Com isso, a ludicidade é interna, pois algo pode ser prazeroso ou não, depende de quem está realizando a atividade lúdica. Nessa perspectiva, o referido autor revela que o lúdico é como uma dinâmica interna do sujeito que sente e vivencia uma experiência plena.

A professora **Wanda Sidou** compreende que ludicidade

[...] é você fazer que o aluno ponha em prática aquele conteúdo que está sendo trabalhado. Não é apenas o conteúdo em si, eu vou lá dou aquela explicação e pronto, eu tenho que fazer com que ele ponha em prática aquele conteúdo que eu dei.

Desse modo, quando questionada sobre em que momentos em sala utiliza a ludicidade com seus alunos, a professora **Wanda Sidou** respondeu que

Eu gosto sempre de trabalhar com jogos. Eu sempre estou acrescentando alguma coisa [...]. Porque, às vezes, a criança não aprende com a nossa linguagem, mas quando você dá oportunidade dele se juntar com o outro e eles compartilharem o conhecimento entre si, às vezes é mais proveitoso do que você está lá na frente só falando, falando. Eu acho extremamente importante. É necessário na sala de aula ter jogos, ter a ludicidade.

Nos momentos observados durante a prática da professora, não foi possível encontrar a presença de jogos, mas, em uma das aulas, a professora disponibilizou revistas em quadrinhos para os alunos se deleitarem com o prazer da leitura por diversão e prazer.

Após um dado tempo de leitura, a professora realizou questionamentos para as crianças, tais como: qual o tema da história? O que você aprendeu com essa história? Assim, alguns ensinamentos após a leitura das histórias foram relatados, tais como: cuidados com os brinquedos que podem machucar; não fazer bagunça no quarto; não julgar pelas aparências; trapacear não é uma atitude correta para vencer.

Então, a professora realizou uma votação entre as histórias lidas individualmente para ser lida por ela em voz alta para toda a turma. A vencedora foi a “Peque Mônica”. A leitura foi realizada com direito às entonações e à mudança de voz para cada personagem.

Ao finalizar a leitura, as crianças foram orientadas a fazer individualmente um relato escrito da história “Peque Mônica”, utilizando quadrinhos, balões de falas e onomatopeias. Durante toda a aula, as crianças demonstraram gostar dos momentos propostos.

A compreensão sobre o conceito de ludicidade realizada pela professora **Wanda Sidou** foi complementada, quando indagada sobre a importância dos

momentos em que usa a ludicidade em sua prática escolar, ao responder que trabalha os conteúdos utilizando jogos com as crianças.

De acordo com a compreensão da professora sobre ludicidade, o aluno precisa colocar em prática o conteúdo. Com isso, a professora deu prosseguimento à aula, utilizando as revistas em quadrinhos para trabalhar compreensão textual na linguagem verbal e não verbal.

No mundo escolar, é notório que as crianças apresentam satisfação em realizar a leitura de revistas em quadrinhos. Durante a aula da professora não foi diferente, pois as crianças demonstraram alegria e entusiasmo pela leitura e pela atividade proposta em escrever em casa uma história em quadrinhos, utilizando os balões característicos dos diálogos presentes nesse gênero textual (Figura 7).

Figura 7 – História em quadrinhos com a turma da Mônica produzida por um dos estudantes do 4º ano



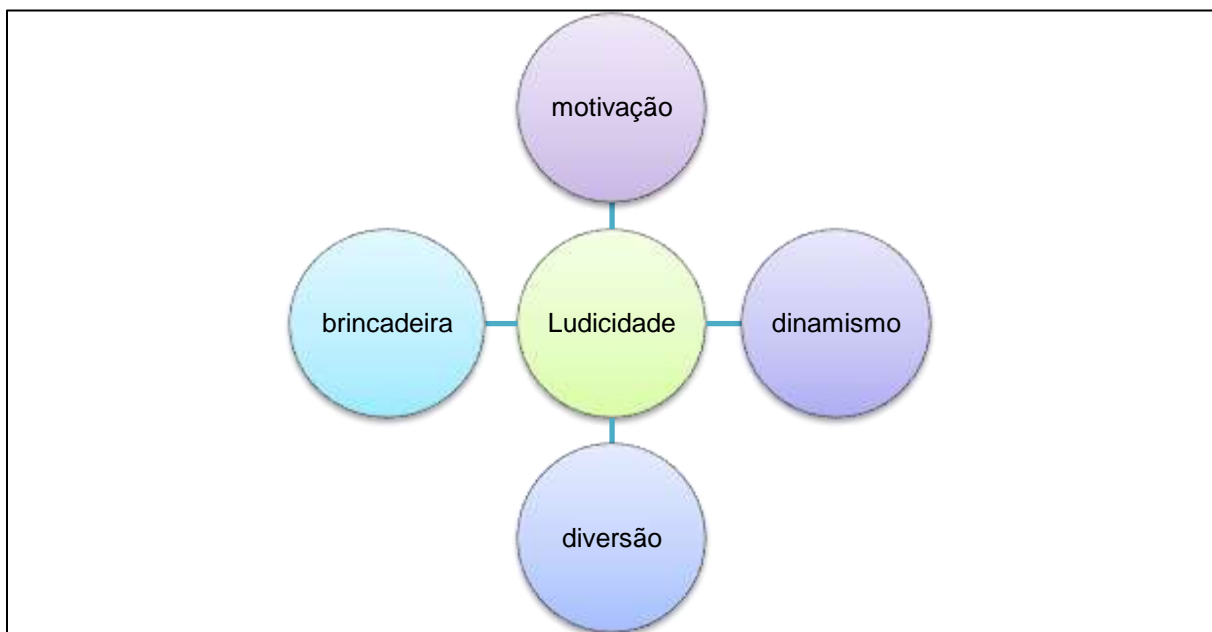
Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Ao compreender que ensinar e aprender por meio de práticas prazerosas e criativas no ambiente escolar, Lino Macedo (2005) acredita ser interessante inferir a presença da dimensão lúdica nas atividades escolares com a intenção de favorecer o processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, defende que as crianças apresentem prazer, sintam-se desafiadas, criem possibilidades, apresentem dimensão simbólica e expressem-se de modo construtivo ou relacional.

Com isso, Lino Macedo (2005) assevera que, se soubermos observar as crianças durante as atividades, poderemos compreender as resistências e os desinteresses. O autor ressalta que devemos desfazer a ideia de que algo lúdico significa algo agradável na perspectiva de quem conduz a atividade. Portanto, os educadores precisam inferir a ludicidade na perspectiva das crianças, aliada ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do exposto, a pesquisadora elaborou, a partir da compreensão das professoras pesquisadas, um conceito de ludicidade. Então, ludicidade é algo não convencional, que motiva e instiga o interesse da criança em participar, de forma dinâmica e divertida, para aprender os conteúdos brincando.

Figura 8 – Palavras sobre ludicidade



Fonte: desenvolvida pela pesquisadora.

O elemento gráfico apresentado na Figura 8 destaca as palavras que apareceram nas falas das professoras quando se expressaram sobre o que pensam ser a ludicidade.

Pode-se concluir que as professoras compreendem o conceito e a importância da ludicidade na rotina escolar, pois, diante de suas falas, foi possível elaborar um conceito para ludicidade. Apesar de estar clara a importância da

ludicidade na sala de aula, não foi possível presenciar a ludicidade na prática pedagógica de todas as professoras.

5.1.2 As práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares

Essa categoria traz a análise das práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa. A pesquisadora utilizou como base o conceito de interdisciplinaridade de Maingain e Dufour (2002, p. 11), que definem

[...] a interdisciplinaridade em sentido estrito como a utilização das disciplinas para a construção de uma representação de uma situação, sendo essa representação estruturada e organizada em função dos projetos que se tem (ou dos problemas a resolver), no seu contexto preciso e para destinatários específicos [...].

Portanto, segundo os referidos autores, a interdisciplinaridade é um processo, em uma abordagem global, que utiliza saberes e métodos oriundos das disciplinas científicas. Para isso, utiliza as disciplinas em situações concretas, produzindo conhecimentos estruturados em função de uma situação precisa, de acordo com a necessidade de aprendizagem dos estudantes.

Sobre isso, Japiassu (1976) explica que a interdisciplinaridade consiste na integração de várias disciplinas, exigindo, assim, uma reformulação nas estruturas do ensino por disciplinas, numa proposta capaz de acolher as contribuições de cada disciplina em prol de um projeto acordado entre os especialistas de cada área do conhecimento.

A seguir, são apresentados os dados coletados e analisados a partir da triangulação das observações realizadas na sala de aula com as entrevistas concedidas pelas professoras, na perspectiva de perceber a interdisciplinaridade presente na prática docente. Faz-se importante pontuar que as aulas escolhidas para serem observadas pela pesquisadora foram as das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a escola pesquisada funciona a partir de uma organização por disciplinas, que as professoras pesquisadas são pedagogas e que,

de acordo com sua formação acadêmica, ministram todas as disciplinas para crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Sobre isso, Maingain e Dufour (2002) explicam que as escolas seguem um modelo por disciplinas e que a transmissão do saber é bem delimitada, promovendo, assim, aprendizagens dessincronizadas e lineares, seguindo uma progressão que vai do simples para o complexo. Assim, chama a atenção que o “professor é, então, o único a exercer uma visão global sobre a matéria, enquanto os alunos apenas têm uma apreensão fragmentária.” (MAINGAIN; DUFOUR, 2002, p. 24).

Já na abordagem interdisciplinar, a prática do professor tem o papel de difundir um novo comportamento intelectual ao interligar as disciplinas entre si para estimular o aluno a exercer um olhar relacional (MAINGAIN; DUFOUR, 2002). Fazenda (1991, p.15) ressalta que o pensar interdisciplinar “[...] tenta um diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas.”

Iniciamos, então, com a professora **Jovita Feitosa**, responsável por ministrar as aulas de Língua Portuguesa para a turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Quando questionada sobre sua prática interdisciplinar, mencionou um momento em que a pesquisadora estava na sala realizando a observação.

Isso vai surgindo conforme estou dando aula. Por exemplo, naquele dia que você estava na sala de aula, quando a gente estava lendo a biografia, aí apareceu a palavra “mineiro”; aí eu já puxei: “mineiro” nasce aonde? Eu puxei outro assunto. Eu acho que é assim. Ah! É na aula de Matemática, não é no momento que surge, aí eu pego o gancho e a gente já participa.

Nesse dia mencionado pela professora **Jovita Feitosa**, foi trabalhado o gênero textual peça teatral, proposto pelo livro didático, estudando-se a peça *O rei de quase tudo*, escrita por José Luiz Ribeiro. Antes da leitura do texto, a professora indagou aos alunos: “Quais os teatros de Fortaleza? Alguém já foi ao teatro assistir uma peça?”

Ao solicitar aos alunos para abrirem o livro na página 266, direcionou seus olhares para as imagens e pediu que falassem sobre suas percepções acerca do que possivelmente fosse o assunto da peça teatral. Depois, os alunos realizaram a leitura silenciosa da peça teatral, e, no momento seguinte, a professora realizou a leitura em voz alta, explicando alguns termos para ajudar na compreensão do texto

pelos alunos. Durante as explicações, a professora lembrou aos alunos uma peça de teatro apresentada na escola no período da Páscoa.

Em seguida, foi realizada a leitura da biografia do autor da peça, momento em que a professora fez provocações, tais como: Quem nasce em Minas Gerais é? O autor está vivo ou morto? Como posso saber se o autor está vivo ou morto? O que é prólogo?

Diante do exposto, a professora **Jovita Feitosa** acredita que fazer alguns comentários pontuais acerca de um esclarecimento para que a aula siga seu percurso já é considerado interdisciplinaridade. No entanto, conforme Maingain e Dufour (2002), a interdisciplinaridade escolar visa elaborar uma representação fundada em critérios de uma disciplina particular, mas em função de um projeto prático e teórico. Desse modo, as disciplinas não são mobilizadas a partir de seus próprios objetivos, e sim ligadas por uma representação interdisciplinar do objeto de estudo.

Na observação relatada pela pesquisadora, a aula de Português atingiu seu objetivo de apresentar e compreender os gêneros textuais peça teatral e biografia. Porém Maingain e Dufour (2002) explicam que, em uma situação escolar, o trabalho interdisciplinar é cognitivo e metodológico, pois instala nos alunos uma situação-problema que deriva de uma lógica puramente disciplinar e estimula o aluno a recorrer a conhecimentos interdisciplinares para esclarecer uma problemática.

Com isso, a pesquisadora compreende que, a partir do referencial teórico, não houve a prática interdisciplinar na aula mencionada, pois, para isso ter ocorrido de fato, deveriam ter sido planejadas teoria e prática, relacionando as disciplinas de Português e Geografia de forma que os alunos buscassem respostas a partir de situações-problema, e, assim, fossem construindo o conhecimento.

A professora **Bárbara de Alencar** é responsável por lecionar as disciplinas de História e Geografia para as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para isso, a escola adotou um livro didático que articula história e geografia da Região Nordeste brasileira. Sobre sua prática interdisciplinar em sala de aula, a professora explicou que

Muitas vezes. Até porque na História tem muitos textos, e aproveito na linguagem, na escrita, na ortografia, até mesmo, como se escreve. Na riqueza no vocabulário, a gente trabalha com dicionário, porque eu já trabalhei com dicionário com palavras que eles não conheciam, e, até mesmo, eles introduzirem aquela palavra no dia a dia deles.

Portanto, a professora **Bárbara de Alencar** costuma usar o dicionário para ajudar com o vocabulário na compreensão de palavras desconhecidas nos textos de História, com isso, acredita estar trabalhando a interdisciplinaridade. Maingain e Dufour (2002) mencionam que, geralmente, o discurso pedagógico concebe a prática interdisciplinar por conexões das disciplinas, pois põe em prática o processo de aprendizagem, integrando e visando a aquisição de saberes estruturados, transferidos e atualizados na ação.

Em uma das aulas observadas pela pesquisadora, a professora **Bárbara de Alencar** iniciou o conteúdo proposto pelo livro didático *Os sítios arqueológicos do Nordeste*. Após as explicações sobre o assunto em questão, que já estava sendo trabalhado desde aulas anteriores, os alunos foram orientados a realizar, em duplas, as atividades propostas pelo livro, no qual uma arqueóloga fala sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Estado do Piauí.

Após a realização das atividades, a professora promoveu a socialização dos exercícios, momento em que aproveitou para agregar mais informações às repostas dos alunos. A aula finalizou com a professora explicando um pouco mais sobre os fósseis e solicitando aos alunos imagens (figuras) de fósseis para fazer um mural na sala de aula.

Diante do exposto, a pesquisadora compreende que a aula já é pensada de forma interdisciplinar, pois o material estruturado articula as duas disciplinas História e Geografia. Com isso, o trabalho pedagógico da professora **Bárbara de Alencar** ganhou uma ajuda bastante considerável em sua prática. No entanto, a professora ainda sentiu a necessidade de inserir o dicionário como meio de ajudar os alunos na compreensão da língua portuguesa nos textos de História.

Portanto, sobre isso, Maingain e Dufour (2002, p. 55, grifo nosso) falam que “A tarefa própria da interdisciplinaridade consiste na construção de uma representação interdisciplinar de uma noção, situação ou problema [...]. Evidentemente, [...] trata-se sempre de uma tarefa complexa, que se decompõe em múltiplas **operações complementares** entre si.” Com isso, é possível perceber na

aula observada pela pesquisadora que “as operações complementares” podem ser evidenciadas no momento em que a professora solicitou aos alunos que buscassem imagens de fósseis para compor o mural da sala de aula. Nesse momento, os alunos entraram em ação para construir suas representações sobre a temática discutida em sala de aula.

A professora **Rachel de Queiroz** também é responsável por lecionar as disciplinas de História e Geografia para as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. E utiliza o livro didático adotado pela escola, que articula história e geografia da Região Nordeste brasileira. Sobre sua prática interdisciplinar em sala de aula, a professora explicou que

É assim, já é como um acordo, eu e as PRAs¹², a gente faz sempre que elas estão trabalhando, por exemplo, tirinha, então eu procuro trazer tirinhas [...]. Na prova tinha uma questão de tirinha, sempre havendo com o tema que a gente está trabalhando. Então, ah! Está trabalhando o gênero carta, então eu já cheguei aqui com eles nas quatro primeiras unidades do livro, e foi mais sobre as tribos indígenas, e da invasão portuguesa, e eu quis trabalhar bem dinâmica para não ficar aquela coisa chata e comum, pedi para eles escreverem um protesto como eles sendo os índios. E, então, fizeram uma carta para os portugueses dizendo que respeitassem a nossa cultura. Então, assim, sempre procuro trabalhar dessa forma com o português. Com a matemática, eu ainda não consegui, mesmo porque a gestão pede para a gente que seja mais voltado para língua portuguesa, pela questão da dificuldade que eles têm na escrita e na interpretação de texto, nas tirinhas, eles têm muita dificuldade ainda.

Diante da entrevista concedida pela professora, é importante mencionar que, apesar de o livro didático ser considerado interdisciplinar, pois articula as disciplinas História e Geografia, a professora sentiu a necessidade de interagir com outros conhecimentos, para intervir na realidade de seus alunos quanto à dificuldade de compreensão na leitura.

Diante disso, a professora **Rachel de Queiroz** tomou a iniciativa de construir um diálogo com a professora responsável por ministrar a disciplina de Português, desenvolvendo um planejamento harmônico interligando as disciplinas de Português, História e Geografia. A professora também demonstrou em suas palavras que sentiu dificuldades de inserir a matemática de forma interdisciplinar,

¹²Professoras Regentes A (PRAs) são responsáveis por ministrar 2/3 da carga horária da mesma turma de estudantes.

inclusive pela própria orientação da gestão da escola de focar mais na dificuldade dos alunos na compreensão da leitura.

Portanto, diante da entrevista da professora **Rachel de Queiroz**, pode-se perceber que existe um esforço da professora em romper com o abismo do paradigma disciplinar em prol da interdisciplinaridade, que se fundamenta em situações além do campo disciplinar, exigindo a articulação de diferentes contribuições disciplinares. Sobre isso, Fazenda (1991) explica que a interdisciplinaridade depende, principalmente, de uma mudança de atitude. Nessa perspectiva, Maingain e Dufour (2002, p. 52) enfatizam que “Este olhar integrador, que liga as disciplinas, constitui verdadeiramente uma grelha de leitura específica, determinando uma forma de investigar o real e de construir saberes.”

Em uma das aulas observadas pela pesquisadora, a professora **Rachel de Queiroz** iniciou revisando as aulas anteriores sobre a extração do pau-brasil. Em seguida, explicou sobre o gênero textual história em quadrinhos, visto também em outras aulas. Após a exposição da temática pau-brasil, a professora organizou os alunos em duplas para escrever uma história em quadrinhos sobre o tema em questão. Nesse momento, a docente chamou a atenção para as aulas de Português que eles já tiveram com outra professora.

No momento da produção, **Rachel de Queiroz** trouxe revistinhas com histórias em quadrinhos para ajudar na atividade. No quadro, ela escreveu dicas para iniciar a escrita da história em quadrinhos: título, personagens, desenhos, falas (balões). Na figura a seguir, apresenta-se uma das histórias em quadrinhos da turma pesquisada.

Figura 9 – História em quadrinhos produzida por alunos 4º ano



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Portanto, diante da prática da professora **Rachel de Queiroz**, a aula transcorreu de acordo com a proposta de articular os conhecimentos oriundos das disciplinas de História e Geografia ao utilizar o recurso de história em quadrinhos trabalhado na disciplina de Português. Com isso, as crianças tiveram a oportunidade de articular diversos conhecimentos para chegar ao projeto final de desenvolver uma história em quadrinhos. Inclusive, nessa atividade, as crianças trabalharam juntas, em dupla, e manifestaram seus talentos na arte do desenho e da pintura.

Desse modo, Maingain e Dufour (2002, p. 54) acreditam que “Os objetos sobre os quais incidem práticas interdisciplinares são noções, situações problemáticas, cuja representação excede o campo de uma disciplina particular e requer a convocação de contribuições de diferentes disciplinas” (MAINGAIN; DUFOUR, 2002, p. 54).

A professora **Maria da Penha** é responsável por lecionar as disciplinas de História e Geografia para as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. E utiliza o livro didático adotado pela escola, que articula história e geografia da Região Nordeste brasileira. Sobre sua prática interdisciplinar em sala de aula, a docente apresentou que

Acho que a todo momento, quando estamos iniciando um conteúdo novo, a gente sempre procura relacionar isso com outros conteúdos e aproximar à realidade deles. A própria aula de produção da história em quadrinhos está sendo interdisciplinar, porque a gente trabalhou a HQ em parceria com a disciplina de Português. Eu gosto de trabalhar História e a Geografia através de projetos, e, nesses projetos, nós integramos outras áreas, como as artes, ciências, a matemática, principalmente o português, mas a matemática tem a sua importância, principalmente quando se trabalha com datas, números romanos, então é um momento que a gente também para. Mesmo não sendo da disciplina de História e Geografia, a gente tenta fazer essa relação.

Diante da entrevista da professora **Maria da Penha**, é possível perceber o grau de compreensão e importância quanto ao trabalho com base interdisciplinar, a partir de projetos interligando as disciplinas e os professores.

Em sua prática em sala de aula, foi possível perceber suas palavras, cedidas durante a entrevista, em ação. No dia que a pesquisadora estava em observação, a professora **Maria da Penha** iniciou a aula informando que havia trazido um filme para ajudá-los no momento da criação da história em quadrinhos. E

relembrou que a professora de Português estava estudando com eles a compreensão dos balões utilizados nas histórias em quadrinhos.

Em seguida, a docente solicitou que as crianças lessem o texto do livro sobre a rapadura, alimentação de influência africana na nossa cultura brasileira. Após a leitura do texto, a professora realizou alguns questionamentos sobre a rapadura, relacionando às aulas anteriores. Os alunos demonstram participar da discussão.

Chegou o momento da exibição de um documentário sobre a culinária brasileira no período da escravidão. O documentário durou aproximadamente 15 minutos e ajudou a ampliar os conhecimentos dos alunos. Ao finalizar esse documentário, os alunos foram organizados em equipes para iniciar a atividade de produção de uma história em quadrinhos utilizando algum tema ligado à cultura africana.

A professora **Maria da Penha** escreveu no quadro um roteiro para ajudar os alunos na produção textual, sugerindo que escolhessem um tema e os personagens. A docente também aconselhou os alunos a conversarem sobre a escrita e a dividir as tarefas entre os componentes da equipe. A aula finalizou e ficou para a próxima aula a continuação da história em quadrinhos.

Na aula seguinte de História e Geografia, as crianças prontamente já se organizaram em equipes para dar continuidade à produção das histórias em quadrinhos. A professora supervisionou as produções, dando sugestões, e, no final da aula, recolheu as histórias em quadrinhos para produzir uma coletânea de todas as histórias.

Sobre isso, a pesquisadora acredita que a professora **Maria da Penha** buscou realizar uma aula dentro do contexto escolar da disciplina da Língua Portuguesa para atribuir mais harmonia aos conteúdos e, com isso, proporcionar um ensino mais articulado em situações que os alunos possam se tornar mais atuantes no processo, evitando uma educação de transmissão de conteúdos, em que apenas o professor fala e os alunos ouvem. Então, sobre o processo interdisciplinar, Maingain e Dufour (2002, p. 70, grifos dos autores) colaboram que

A interconexão das disciplinas em função de um **contexto particular** e de um **projecto** [sic] **determinado**: Tal é o traço mais específico de um processo interdisciplinar. As disciplinas são solicitadas e integradas com

vista a construir um modelo original, em **resposta a uma problemática particular**. É o que ressalta da maior parte das declarações ou tentativas de definições relativas à interdisciplinaridade.

A professora **Wanda Sidou** é responsável por ministrar as aulas de Língua Portuguesa para a turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Quando questionada sobre sua prática interdisciplinar durante a entrevista concedida à pesquisadora, respondeu que

Eu acho que a toda hora, principalmente, que eu tenho que trazer para realidade. Nós estamos vendo, em Ciências, os biomas; na primeira aula que eu comecei a ver com eles, eu já entrei na quantidade de espécies que existem no Brasil e quantidade de espécies que estão ameaçadas de extinção. A questão da leitura do texto, estamos trabalhando com o português, e, mesma forma, “não conheço essa palavra”, e a gente entra com o dicionário, e já entro na Língua Portuguesa. Já entro em Geografia, sobre a localidade, eu gosto muito de desenhar o mapa [...], o mapa do Brasil, são vinte exemplares. Eu estava trabalhando em Ciências a questão da Mata Atlântica, os estados da Mata Atlântica antes e depois dos portugueses, e só tem de 2% a 3% da original. Então, a gente foi demarcando quais eram os estados que ainda tinham, e quais os estados que não tem mais. Então, a gente entrando na Geografia, e eu aproveito e pego a Região Nordeste, quantos estados da Região Nordeste ainda têm a vegetação, essa aqui é a Região Norte [...]. Eu também dou aula de Religião, e aí Religião eu trabalho valores, e, geralmente, as aulas são produções textuais. Eu trago um vídeo, o último foi sobre a poluição e o tema era o respeito ao meio ambiente. Então, eu coloquei o vídeo, e eles foram analisando as atitudes erradas e quais as providências que deveriam ser tomadas, e depois realizaram uma produção textual, e aproveito e trabalho as regras da Língua Portuguesa [...].

Diante da entrevista da professora **Wanda Sidou**, percebe-se que suas aulas são articuladas com outras disciplinas e que não ocorre de forma superficial, pois há um planejamento para articular a diversidade de situações que as disciplinas emergem quando tratadas de forma interdisciplinar. Nota-se que a professora é responsável por ministrar aulas de Português, Ciências, Matemática e Religião, mas, em algumas situações, buscou o mapa para articular com os alunos conhecimentos advindos da Ciências para localizar os biomas de acordo com os estados.

Em uma das aulas observadas pela pesquisadora ministrada pela professora **Wanda Sidou**, foi possível ver sua prática docente. Nessa tarde, a professora iniciou a aula explicando e recapitulando algumas onomatopeias utilizadas nas histórias em quadrinhos, tais como: Poing! Trim! Puff! Explicou

também sobre a linguagem verbal e a não verbal presentes nesse tipo de gênero textual.

No momento seguinte, a professora distribuiu uma história em quadrinhos para cada criança e solicitou que lessem e observassem as onomatopeias presentes na história. Após um tempo de leitura, a professora realizou questionamentos para as crianças, tais como: qual o tema da história? Resumidamente, o que você leu? O que você aprendeu com essa história? Uma das crianças contou a história, mas não sabia resumi-la, então, a professora começou a fazer perguntas sobre sua compreensão acerca da história, para ajudá-la.

As crianças participaram com muita satisfação desse momento. Elas queriam falar sobre a história que leram. Alguns ensinamentos após a leitura das histórias foram relatados, tais como: cuidados com os brinquedos que podem machucar; não fazer bagunça no quarto; não julgar pelas aparências; trapacear não é a única maneira de vencer.

Então, a professora **Wanda Sidou** realizou uma votação entre as histórias lidas individualmente para ser lida por ela em voz alta para toda a turma. A vencedora foi a “Peque Mônica”. A leitura foi realizada com direito às entonações e à mudança de voz para cada personagem. Ao finalizar a leitura, as crianças foram orientadas a fazer um reconto escrito da história “Peque Mônica”, utilizando quadrinhos, balões de falas e onomatopeias.

Diante da prática da professora **Wanda Sidou** observada pela pesquisadora nessa tarde, o que ficou mais evidente foi a articulação que a professora desenvolveu com as histórias em quadrinhos e as atitudes e os valores que cada criança relatou resumidamente quando foram questionadas pela professora sobre o que aprenderam com a história.

Diante do exposto, é coerente trazer o pensamento de Fazenda (1991), a qual pontua que, ao considerar a interdisciplinaridade como mais uma maneira de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, é de suma relevância considerar que “[...] um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências” (FAZENDA, 1991, p. 32).

Assim, pode-se presumir que, diante das entrevistas concedidas pelas professoras e das observações realizadas em suas salas de aula, não foi possível

perceber uma prática interdisciplinar nas aulas da professora Jovita Feitosa, mesmo porque seu objetivo era contemplar os conhecimentos relacionados aos conteúdos de Língua Portuguesa.

Com relação às professoras Bárbara de Alencar, Rachel de Queiroz e Maria da Penha, estas foram agraciadas pela proposta do livro didático de articular os conhecimentos de História e Geografia, mas, além disso, apresentaram atitude interdisciplinar em ir além, ao buscarem mais elementos para ajudar no percurso da construção dos conhecimentos pelos alunos.

As professoras Rachel de Queiroz e Maria da Penha desenvolveram um projeto para articular suas aulas com temáticas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Já a professora Wanda Sidou, responsável por lecionar Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Religião, durante sua entrevista, ao exemplificar algumas ações já realizadas em sua sala de aula ao trabalhar de forma interdisciplinar, como também observadas pela pesquisadora em sua prática, demonstrou ter o conceito de interdisciplinaridade bem consolidado.

Com isso, conclui-se que, apesar da estrutura curricular organizada por disciplinas, percebeu-se, durante as observações e com as entrevistas, um movimento das professoras em minimizar a fragmentação dos conhecimentos com ações que compreendem ser uma prática interdisciplinar. Em alguns momentos, foi possível presenciar a articulação de algumas professoras para desenvolver aulas que contemplassem a interdisciplinaridade, ao favorecer aos alunos situações-problema que pudessem articular os conhecimentos de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Das que praticaram as ações em destaque, citam-se as professoras Rachel de Queiroz e Maria da Penha, que articularam os conhecimentos abordados nas aulas de Língua Portuguesa sobre histórias em quadrinhos e os trouxeram para as aulas de História e Geografia, ao trabalharem a produção de histórias em quadrinhos a partir dos conteúdos referentes à extração do pau-brasil e à cultura africana.

Diante das experiências relatadas das práticas docentes, pode-se afirmar, com base no referencial teórico que embasou a categoria sobre o trabalho interdisciplinar na escola, que é de suma importância o trabalho em equipe por parte dos professores para desenvolver nos alunos um olhar que relacione os conteúdos

de forma interdisciplinar, e, com isso, tornem-se atuantes no processo, instigados por situações-problema, e que façam sentido no momento da aplicação.

Maingain e Dufour (2002) chamam a atenção quanto ao trabalho interdisciplinar realizado por um professor isolado. Os autores dizem ser possível, mas pontuam que pode correr o risco de ser limitado, em função da falta de diversidade de conhecimentos. Com isso, aconselham que o trabalho interdisciplinar seja conduzido com uma equipe de professores articulados dentro de um projeto bem definido, com rigor e método, pois, atualmente, os professores são convidados a serem interdisciplinares, mas, em muitas situações, não sabem lidar com a aplicação pedagógica em um mundo escolar compartimentado por disciplinas.

5.1.3 A avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo

Nesta categoria, analisou-se a prática das professoras em relação à realização de atividades em grupos e à avaliação dos conteúdos atitudinais¹³. Foi realizada a triangulação dos dados coletados durante a entrevista cedida pelas professoras e as observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula. Os estudos de Antoni Zabala (1998) presentes no livro *A prática educativa: como ensinar* e a conversa com outros teóricos contribuíram para nortear as análises.

A natureza dos conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, que, por sua vez, estão relacionados com componentes cognitivos e afetivos, tornando subjetivo para o professor avaliar a aprendizagem dos alunos (ZABALA, 1998). De acordo com Zabala (1998, p. 83), “o fato de que o componente afetivo atue de forma determinante em sua aprendizagem, fazem com que as atividades de ensino destes conteúdos sejam muito mais complexas que os outros tipos de conteúdos.”

Por isso, Zabala (1998) ressalta não ser suficiente para os alunos terem o conhecimento conceitual dos valores, normas e atitudes, é preciso transformar o conceito em ação, pois respeito e solidariedade não se aprende apenas

¹³As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certa maneira. É a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com seus valores. Assim, são exemplos de atitudes cooperar, respeitar etc. (ZABALA, 1998, p. 46).

cognitivamente, é necessário mobilizar os componentes afetivos que podem ser estimulados nas interações entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Tais interações precisam ser promovidas na escola a partir de atividades pensadas para articular conteúdos conceituais e atitudinais.

Desse modo, segundo Sarabia (2000), é aconselhável planejar o ensino dos conteúdos atitudinais no ambiente escolar para selecionar as atitudes que se pretende estimular durante as aulas. Contudo, para perceber os avanços nas aprendizagens dos conteúdos atitudinais, são necessárias observações sistemáticas em situações grupais (ZABALA, 1998).

A professora **Jovita Feitosa**, na entrevista, relatou que desenvolve atividades em dupla, em trio e em equipe, principalmente para trabalhar respeito, cooperativismo e liderança, e explica que eles participam e gostam. A professora enfatizou que a maioria gosta, porque um ajuda o outro, mas, segundo ela, “Tem um ou outro que quer sair do roteiro que a gente diz, mas a gente conversa”.

Pela entrevista concedida pela professora **Jovita Feitosa**, compreende-se que ela articula os alunos em diferentes formatos, alguns momentos em dupla, trio e em equipe. No entanto, durante as observações em sua sala de aula, foi possível assistir somente à mediação de uma atividade em dupla para realizar uma tarefa proposta pelo livro, denominada “atividade oral”. Nessa atividade, os alunos foram estimulados a observar uma cena de uma peça teatral contida no livro didático e foram questionados sobre os personagens e o cenário. A professora finalizou a aula com a socialização das respostas.

Portanto, apesar de as atividades individuais terem destaque na prática da professora na maior parte do tempo observado pela pesquisadora, a docente demonstrou compreender a importância de atividades em grupo ao responder, durante a entrevista, que, nas atividades em grupo, é possível trabalhar os conteúdos atitudinais e perceber nos alunos atitudes de liderança e timidez.

Ela acrescentou que avalia todas as atitudes, desde as situações que ocorrem na acolhida (pátio da escola) até as da sala de aula, e promove momentos de conversa com os alunos sobre suas atitudes consideradas negativas no convívio social. Sobre isso, a pesquisadora presenciou um momento de conversa sobre uma situação de agressividade entre os alunos, que ocorreu no dia anterior. Nessa

intervenção, a professora condenou a atitude de agressividade e aconselhou a terem mais respeito pelos outros.

Sobre isso, Sarabia (2000) afirma que as atitudes estão presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois as atitudes guiam os processos perceptivos e cognitivos para atingir a aprendizagem de diferentes tipos de conteúdo. Assim, de acordo com os PCNs, o ensino dos conteúdos atitudinais exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, de modo que a escola cumpra o seu papel na formação do cidadão (BRASIL, 1997).

Diante do exposto, foi possível constatar que a professora apresentou em sua prática a predominância de atividades realizadas individualmente pelos alunos, salvo um breve momento em que os alunos ficaram agrupados em dupla para realizar a atividade. Contudo, a docente relatou em entrevista que realiza atividades em grupo e que, nessas situações de interação, é possível conhecer mais os alunos e intervir quando as atitudes não são aceitáveis.

A professora **Bárbara de Alencar**, na entrevista, relatou que desenvolve atividades em grupo e gosta muito, pois o seu maior objetivo é avaliar. Ela explicou que, normalmente, apresenta um tema para os alunos conhecerem e procede em suas aulas organizando em equipes para melhor mediar a aprendizagem, e, assim, também estimula os alunos a apresentarem o tema estudado. “Eu acho muito legal eles apresentarem, porque é uma forma de valorizar”.

Nesse caso, **Bárbara de Alencar**, durante a entrevista, apresentou ter clareza da importância das atividades em grupo, mas não deixou claro o que realmente é avaliado nesses momentos propostos em sala de aula.

A pesquisadora esteve presente para realizar as observações da prática da professora em três momentos distintos, com duração de duas horas aproximadamente. Nas aulas observadas, a docente demonstrou valorizar muito a fala dos alunos. Eles se sentiam à vontade para se expressarem.

Em uma dessas aulas, os alunos foram organizados em dupla para realizar as atividades propostas pelo livro didático, e, em seguida, apresentaram oralmente o resultado dos seus estudos. Nessa atividade, os alunos puderam desenvolver a habilidade de acordar o que realmente era interessante sobre o conteúdo estudado e sintetizar as ideias para apresentar oralmente aos demais alunos. Portanto, apenas nessa aula foi possível observar a interação dos alunos em

dupla para realizar a atividade, pois, nas demais aulas, os alunos foram organizados em atividades individuais.

Sobre a avaliação dos conteúdos atitudinais, a professora **Bárbara de Alencar** disse que gostaria de trabalhar e ter mais tempo para conversar com eles, pois acredita que pela afetividade se consegue muitas coisas com os alunos. Ela lamentou: “se eu tivesse tempo para conversar com eles, ouvir, porque muitas vezes eles precisam de um ouvido, eu acho que melhorava muita, mas a dinâmica na sala de aula não permite aquele momento de ouvir”.

Nos conteúdos atitudinais, o componente afetividade está mais presente, fato que o torna mais complexo em relação aos outros conteúdos (ZABALA, 1998). Portanto, o autor explica que “o caráter conceitual, dos valores, as normas, as atitudes, quer dizer, o conhecimento que cada um deles é e implica, pode ser aprendido mediante estratégias já descritas para os conteúdos conceituais” (ZABALA, 1998, p. 83).

O referido autor evidencia que, para conhecer as atitudes pelas quais os alunos necessitam de intervenção, é necessário que o ambiente escolar possibilite situações de interação que permitam a observação do comportamento dos alunos. Com isso, ele enfatiza que o problema da avaliação de conteúdos atitudinais está na ausência de atividades na escola que promovam a expressividade dos alunos em situações complexas.

Diante das palavras da professora **Bárbara de Alencar**, nota-se sua sensibilidade acerca das questões de ordem afetiva, no entanto falta clareza para sistematizar e planejar em sua prática momentos realmente efetivos que possam articular os conteúdos conceituais e atitudinais, aliados a uma avaliação que alimente sua prática de intervenção, para ajudar os alunos em suas fragilidades e perceber as suas potencialidades.

A professora **Rachel de Queiroz**, na entrevista, relatou que faz parte da sua rotina em sala de aula realizar atividades em grupo, inclusive, exemplificou algumas das atividades realizadas, como a construção coletiva de um livro grande sobre os biomas. Nesse livro, os alunos desenvolveram um mapa e escreveram dicas. Ela explicou que, no início do ano, os alunos utilizavam outro livro didático, no qual havia um conteúdo sobre os planetas. Nesse momento, na entrevista, a professora disse: “Meu Deus! Como eu vou trabalhar planetas?” Então, ela pensou e

decidiu organizar os alunos em grupos, e cada grupo ficou com um planeta para pesquisar. Segundo a professora,

Foi uma festa. Foi o primeiro trabalho em equipe com os pais vindo me perguntar [...]. Eles vieram para a escola no contraturno, vieram para a biblioteca, exploraram e pesquisaram. A pessoa da biblioteca me falou que eles estavam muito interessados. Foi uma apresentação maravilhosa (PROFESSORA RACHEL DE QUEIROZ).

A pesquisadora esteve presente em três momentos, em dias distintos, com duração de duas horas aproximadamente, previamente agendados, para observar a prática em sala de aula da docente. Vale ressaltar que, nesses três momentos, **Rachel de Queiroz** realizou atividades com agrupamentos em dupla e em equipe.

Na primeira aula, a docente organizou os alunos em dupla e promoveu a produção de uma história em quadrinhos sobre o tema pau-brasil. Na segunda aula observada, os alunos foram organizados em dois grupos para jogar o “Jogo do Milhão”, em que um dos grupos era o dos universitários e o outro grupo deveria responder as perguntas sorteadas pela professora sobre o tema estudado; se o grupo não conseguisse responder a pergunta realizada pela professora, poderia pedir ajuda aos universitários.

No terceiro dia de observação, a turma foi dividida em duas equipes para jogar o “Passa ou Repassa”. Cada equipe tinha um líder, que escolhia o participante da vez para responder a pergunta. O participante de cada equipe tinha a opção de responder ou passar para a outra equipe. Se decidisse responder e a resposta não estivesse correta, o participante levava uma torta de espuma na cara. A equipe que ficou com menos participantes com torta na cara foi a vencedora da atividade.

Com isso, a pesquisadora verificou que a professora **Rachel de Queiroz** em suas aulas promoveu momentos prazerosos, nos quais os alunos conseguiram interagir com os conteúdos estudados em sala de aula, utilizando o método de ensino socializado. Disalda Leite (2013), especialista em metodologia de ensino, ressalta que o método de ensino socializado, também conhecido como dinâmicas de grupo, é um instrumento que possibilita a interação com o conhecimento e objetiva fortalecer a personalidade do aluno, ao possibilitar situações didáticas, permitindo-o integrar-se na coletividade.

Sobre a avaliação dos conteúdos atitudinais em atividades em grupo, a professora **Rachel de Queiroz** mencionou que costuma avaliar a participação e o respeito como pontos relevantes. Inclusive, acrescentou que, no início, foi muito difícil, porque eles não têm o hábito de trabalhar em grupo, e enfatizou: “O primeiro mês para mim foi muito difícil, foi uma adaptação para mim e para eles, porque sempre era um que fazia tudo”. Desse modo, para a docente, essa mudança de atitude nos alunos foi uma conquista diária, pois estava sempre falando da importância da participação de cada um nas atividades em grupo.

Assim, ela explicou que, nas atividades em grupo, avalia se os alunos estão conseguindo respeitar o limite do outro e se cada um consegue contribuir na atividade, pois tem aluno que gosta de falar em público, já o outro gosta de escrever. E, durante a atividade, a professora disse que observa o desenvolvimento intervindo nos grupos para que todos contribuam. Desse modo, a prática da professora está ancorada em Zabala (1998), pois o autor explica que

A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões, e das atuações das atividades grupais, nos debates, assembleias [sic], nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios, excursões, nas distribuições de tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc. (ZABALA, 1998, p. 209).

Durante as observações na sala de aula da professora, foi percebido pela pesquisadora que os alunos, durante as atividades em grupo, ficavam muito agitados, precisando, portanto, de intervenções por parte da docente para que as atitudes de respeito e cooperação predominassem.

Na entrevista, a professora deixou muito claro que trabalhar em grupo com os alunos foi um processo gradativo, pois estes não tinham o hábito de realizar atividades nesse formato. Ela também apresentou ter clareza com seus objetivos de aprendizagem e quais as atitudes que deseja avaliar nos alunos durante as atividades em grupo.

A professora **Maria da Penha**, na entrevista, relatou que, inicialmente, costuma apresentar os conteúdos, para, em seguida, realizar atividades em grupo ou em dupla, com a intenção de desenvolver nos alunos algumas habilidades, tais como: aceitação do outro, o saber se posicionar diante das suas ideias, saber argumentar, saber que vivemos em grupo e que todos têm uma função no grupo.

Sobre a avaliação dos conteúdos atitudinais em atividades em grupo, **Maria da Penha** disse acreditar que é uma maneira de avaliar as atitudes, pois é possível perceber quais alunos são mais participativos, quais são mais tímidos e quais não gostam de participar. Ela gosta de avaliar continuamente, em todas as aulas, a participação e a maneira que os alunos interagem uns com os outros. Ela explicou que, desse modo, pode intervir para equilibrar a participação de todos.

Diante do exposto na fala da professora **Maria da Penha**, tem-se uma compreensão clara dos seus objetivos quando realiza atividades em grupo com os alunos, como também o que deseja avaliar durante a realização dessas atividades.

A pesquisadora esteve presente em três momentos distintos, com, aproximadamente, duas horas para cada observação. Nessas observações, a docente organizou os alunos em pequenos grupos para a criação de uma história em quadrinhos com situações ligadas à cultura africana.

Durante a realização da atividade, a professora fez mediações nas equipes para garantir que todos estivessem se entendendo dentro da dinâmica da atividade em grupo. Em determinado momento, houve uma divergência com dois integrantes de uma equipe; eles não conseguiram chegar a uma decisão de quem iria desenhar. Então, a professora fez a intervenção ao sugerir que, enquanto um desenha os personagens, os outros pensam no diálogo entre eles. Zabala (1998, p. 84) chama a atenção para esse contexto, pois “A maneira de organizar as atividades e os papéis que cada um dos meninos e meninas devem assumir pode promover ou não atitudes como as de cooperação, tolerância e solidariedade”.

Com isso, consta-se que a professora **Maria da Penha** realiza atividades em grupo, articulando conteúdos conceituais e atitudinais. Os conteúdos atitudinais são avaliados durante as situações que emergem nas interações entre os alunos, tendo intervenção imediata diante de atitudes não desejadas nessas interações.

A professora **Wanda Sidou**, na entrevista, relatou que realiza em sala de aula atividades em grupo e, geralmente, deixa que eles escolham com quem ficar no grupo, mas, em outras situações, faz uma separação a partir de critérios, por exemplo, o primeiro menino da lista com a primeira menina da lista. Ela realiza dessa maneira a separação para que todos tenham a oportunidade de trabalhar juntos em algum momento. A professora explicou que gosta de trabalhar em grupo, porque os alunos se ajudam e têm a oportunidade de se conhecerem melhor.

Sobre a avaliação dos conteúdos atitudinais em atividades em grupo, a professora **Wanda Sidou**, durante a entrevista, explicou que observa o respeito entre eles, se eles se ajudaram e se todos contribuíram. Ela evidenciou em suas palavras que realiza atividades em grupo em sua sala de aula e acredita ser possível avaliar as atitudes de respeito e a cooperação nos momentos de interação entre os alunos.

A pesquisadora esteve presente na sala de aula da professora **Wanda Sidou** em três momentos, agendados previamente, em dias distintos e com, aproximadamente, duas horas em cada observação. Nesses dias, a professora realizou diversas atividades individuais para contemplar os conteúdos, os alunos tiveram a oportunidade de ler e produzir histórias em quadrinhos individualmente. Apenas nos momentos de exposição das suas compreensões sobre a leitura da história e das produções das histórias em quadrinhos, emergiram situações em que foi necessário pedir respeito e atenção em ouvir o colega.

As situações de aprendizagens dos conteúdos atitudinais devem partir da realidade e aproveitar os conflitos que se apresentam durante as experiências vividas pelos alunos em situações de aula, a fim de “promover o debate e a reflexão sobre os valores que decorrem nas diferentes atuações ou pontos de vista” (ZABALA, 1998, p. 85).

Portanto, apesar de não ter sido possível observar na prática da professora atividades com os alunos em grupos, por ter predominado as atividades individuais, a docente tem clareza de que é de suma importância a interação entre os alunos para trabalhar de forma sistemática atitudes de respeito e cooperação.

Para complementar as análises, apresentam-se, a seguir, pontos importantes, retirados das entrevistas, sobre as atitudes que as professoras mais tentavam desenvolver nos alunos.

Professora **Jovita Feitosa** (grifo nosso):

O que eu chamo a atenção em primeiro lugar é o **respeito**. Porque, assim, eu acho que, tendo o respeito, as outras atitudes as pessoas praticam sem nem perceber que está fazendo, mas o respeito é em primeiro lugar. Respeito na hora de brincar, respeito na hora da merenda, respeito na hora de um amigo não querer falar, respeitar o lugar do meu amigo, porque cada um tem o seu lugar. Acho que tudo começa a partir do respeito. É o que eu mais trabalho, é o que mais eles precisam.

Professora **Bárbara de Alencar** (grifo nosso): “**Respeito**. Eu acho assim, porque toda sala de aula é muito diversificada, ela é um universo.”

Professora **Rachel de Queiroz** (grifo nosso):

Respeito, respeito ao outro. Eu acho que a tolerância, o ouvir o outro, a empatia. “Se eu fizer isso, se fizessem comigo, eu iria gostar?” Sempre eu retomo, porque eu já trabalhei com eles o tema. “E aí, gente, a empatia, a gente não está vivendo o que a gente combinou”. Você iria gostar que fizessem isso com você? Se coloque no lugar do outro. Isso é fundamental na sala de aula.

Professora **Maria da Penha** (grifo nosso): “Acho que é o **respeito**, porque eles não têm para com os outros, e acaba interferindo na aula. Respeito às regras de convivência, respeito à opinião do outro.”

Professora **Wanda Sidou** (grifo nosso):

O **respeito**. Às vezes, eu faço a mistura dos grupos para avaliar o respeito dele com o outro. Todo dia a gente tem que estar falando de respeito. Até mesmo deles pararem para ouvir o colega na hora da explicação. Eles querem falar se atropelando, eles não sabem dar a vez.

A atitude respeito esteve presente em todas as falas das cinco professoras participantes da entrevista como a atitude que elas mais tentam desenvolver nos alunos. Com isso, acredita-se que as professoras precisam de um planejamento mais sistematizado e coerente para atingir os conteúdos atitudinais em articulação com os conteúdos conceituais, pois essa prática precisa fazer parte do cotidiano na escola para se obter êxito.

Por fim, diante dos momentos observados e das falas das professoras, constatou-se que elas apresentam consciência da necessidade de promover atividades em grupo para que os alunos desenvolvam competências para saber lidar com diversas atitudes consideradas positivas e negativas pela sociedade.

Sobre os conteúdos atitudinais, Zabala (1998) ressalta que as sequências de aprendizagens para os conteúdos atitudinais articuladas com as unidades didáticas devem levar em conta alguns aspectos, tais como: adaptar o caráter dos conteúdos atitudinais às necessidades e situações reais do aluno; partir da realidade

e aproveitar os conflitos que se apresentam no ambiente escolar; introduzir processos de reflexão e crítica para integração das normas de convivência; favorecer modelos de atitudes que se deseja desenvolver; fomentar a autonomia moral de cada aluno.

Outro fator considerado relevante foi a ausência de uma avaliação sistemática com relação aos conteúdos atitudinais. As professoras, no geral, observam e avaliam os conteúdos referentes às disciplinas, mas, quanto às atitudes que emergem durante as atividades em grupo, apresentam-se superficiais e momentâneas. Para Antoni Zabala (1998), a natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos e afetivos fazem com que seja consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno, por isso então surge uma notável insegurança em avaliar os processos de aprendizagem.

Sobre esta dificuldade, Zabala (1998, p. 208) assim se pronuncia:

Como pode-se valorar a solidariedade ou a atitude não sexista? A quem podemos dar uma boa “nota” em tolerância? É evidente que sobre estas perguntas plana a visão sancionadora e classificatória da avaliação, que pode levar a posições extremas que questionem a possibilidade do trabalho sobre os conteúdos atitudinais por falta de instrumentos que permitam avaliar as aprendizagens de forma “científica”.

Ele explana que a dificuldade dos professores em avaliar os conteúdos atitudinais se explica pela cultura de quantificar a avaliação, somada à ausência de experiências e trabalhos no campo da avaliação dos conteúdos atitudinais. Por isso a dificuldade de avaliar os conteúdos atitudinais pela impossibilidade de estabelecer avaliações exatas, como no caso dos conteúdos conceituais e procedimentais.

5.1.4 A trajetória de criação do jogo *Descobrimo Fortaleza*

O desenvolvimento do jogo *Descobrimo Fortaleza* foi pensado enquanto a pesquisadora realizava as entrevistas e observações com as professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Durante esse período, surgiu o quebra-cabeça de como seria um jogo que atendesse a uma proposta interdisciplinar e lúdica e pelo qual fosse possível desenvolver os conteúdos atitudinais considerados relevantes no trabalho do professor, aliando a avaliação nesse processo. A cada dia, durante as

observações e as entrevistas, as peças do quebra-cabeça apareciam, encaixando-se para chegar à proposta ideal.

Então, para traçar o jogo, a pesquisadora usou como base as orientações de Macedo, Petty e Passos (2000). Eles explicam que o trabalho com jogos pedagógicos exige uma organização prévia, e, para elaborar um projeto com esse propósito, tais pontos devem ser contemplados: objetivo, público, materiais, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do adulto, conteúdos, avaliação, continuidade e aspectos metodológicos.

Portanto, dentro da proposta de elaboração de um projeto de um jogo pedagógico, o jogo Descobrimos Fortaleza foi desenvolvido seguindo a trajetória apresentada nas seções a seguir.

5.1.4.1 Objetivo do jogo

O jogo foi pensado para que as crianças aprendam, de forma interdisciplinar, atitudes de respeito e cooperação, relacionando o patrimônio cultural de Fortaleza aos conteúdos dos componentes curriculares¹⁴ de Língua Portuguesa, História e Geografia.

5.1.4.2 Público

Para o desenvolvimento do jogo, a pesquisadora precisou definir o público-alvo e levar em consideração o desenvolvimento da criança no que se refere ao grau de concentração e conhecimentos prévios possíveis na faixa etária a partir dos 10 anos de idade. Nessa faixa etária, as crianças já apresentam leitura fluente e encontram-se matriculadas nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

5.1.4.3 Conteúdos

¹⁴ Nomenclatura adotada pela BNCC (BRASIL, 2017a) ao se referir à disciplina.

A proposta do jogo nasceu com a intenção de estimular atitudes de respeito e cooperação em interação com os conteúdos relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia. Nessa proposta, as crianças (jogadores) aprendem enquanto jogam. Desse modo, os desafios impostos no jogo devem ser alcançados pelas crianças (jogadores) com atitudes de cooperação e respeito, a partir dos conhecimentos prévios, que são reelaborados de acordo com as informações já presentes no jogo e com a ajuda de outros alunos, já que o jogo é uma atividade desenvolvida em parceria, que pode ser organizada a partir de duas duplas. As atitudes de respeito e cooperação são estimuladas durante o jogo a partir do momento em que as duplas devem chegar a acordos para decidirem sobre as escolhas necessárias para obterem êxito.

Com isso, o jogo atende as orientações da BNCC (BRASIL, 2017a) em articular as competências gerais da Educação Básica no tratamento didático na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de atitudes e valores. Para isso, destaca-se uma das dez competências:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 1997, p. 10).

Após definidos os componentes curriculares, a pesquisadora precisou delimitar a temática abordada no jogo. Então, a proposta de trabalhar o patrimônio cultural de Fortaleza foi pensada para atender à necessidade percebida pela pesquisadora junto aos estudantes de preservarem o bem público, pois, por diversas vezes, verificou-se o seu mau uso no ambiente escolar e na cidade. Por isso, a pesquisadora pensou em um jogo que estimulasse o sentimento de pertencimento dos alunos à cidade, em busca de suas memórias afetivas.

No texto *A construção social da memória na moderna Fortaleza*, Linda Gondim (2001, p. 174) cita que “já se tornou um lugar comum dizer que os moradores de Fortaleza, como os cearenses e brasileiros, não temos memória, o que tornaria especialmente problemática, para nós, a preservação do patrimônio.”

Diante disso, a referida autora faz diversas indagações, tais como: mas que memória é essa que nos falta? O conhecimento do nosso passado histórico? O

reconhecimento da importância dos eventos de ontem, para a compreensão dos acontecimentos de hoje e daqueles que o futuro nos reserva? O apreço pelos vestígios do que não mais pode voltar?

Portanto, ela enfatiza que “[...] a falta de memória, está a merecer reflexões sistemáticas, a fim de que possamos evitar uma visão essencialista, conseqüentemente, estática que só pode levar a atitudes ora rancorosas e resignadas, ora mistificadoras e voluntaristas.” (GONDIM, 2001, p. 175).

Compreender o patrimônio depredado pela própria população é ir além das aparências, é perceber que a população não se reconhece pertencente ao patrimônio cultural de sua própria cidade. No entanto, é de suma relevância que a população assuma um papel na preservação do patrimônio, pois diz respeito a sua própria identidade cultural. Nesse ínterim, “[...] a cidade nos abre a perspectiva de entendermos o urbano, a sociedade, e a dimensão social e histórica do espaço urbano.” (CARLOS, 2003, p. 23).

O professor Antonio Gilberto Ramos Nogueira (2008), do Departamento de História da UFC, em seu artigo *Patrimônio cultural e novas políticas de memória*, explica que a temática do patrimônio cultural, nos últimos anos, tem recebido olhares de profissionais de diversas áreas, tais como: historiadores, antropólogos, geógrafos, sociólogos e educadores, sendo que, tradicionalmente, era restrita à seara dos arquitetos. Tal mudança explica-se pela relação de transversalidade do patrimônio cultural com as políticas da diversidade cultural e de direitos culturais.

Nogueira e Ramos Filho (2020, p. 4) ressaltam a importância de compreender o conceito de patrimônio, pois este sinaliza sobre as “concepções de tempo, lugar social de produção, perspectiva teórica e metodológica, além dos sentidos políticos, criados entre lembranças e esquecimentos pelos indivíduos“. Os autores apresentam destaque para a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), em 1975, órgão responsável por introduzir o conceito de bem cultural, que alargou a compreensão de patrimônio com a adoção de referência cultural. Portanto, ressaltam que

O diferencial deste conceito foi ser capaz de **identificar toda a dinâmica cultural como patrimônio**, propiciando reconhecimento em potencial da diversidade do país, sobretudo com o registro da cultura popular, que culminou na luta pela fragmentação de identidades nacionais vistas como homogêneas. Apesar da repressão cultural vivenciada na época, gestou-se

o entendimento de que o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, devendo incluir também as manifestações culturais representativas para outros grupos que compõem a sociedade brasileira – os índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral (NOGUEIRA; RAMOS FILHO, 2020, p. 8, grifo dos autores).

Outro destaque apresentado por Nogueira e Ramos Filho (2020) foi o fortalecimento do direito à memória como elemento de cidadania, com a inclusão do Art. 216 na Constituição brasileira de 1988. Esse artigo define que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 110).

Portanto, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), um dos objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecimento dos alunos em perceber que os indivíduos agem em conformidade com uma época e um lugar, como também perceber a grande diversidade de sujeitos e histórias.

Desse modo, orienta-se que o ensino deve evitar uma visão homogênea da sociedade e apresentar que cada grupo social produz suas memórias como elemento de sua identidade e reconhecimento de pertencimento a um determinado grupo social. Portanto, “[...] as memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos.” (BRASIL, 2017a, p. 402).

Em acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), o Estado do Ceará elaborou, no final de 2019, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), e este chegou às escolas em fevereiro de 2020. Nele, a Educação Patrimonial se apresenta como “[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural, como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (CEARÁ, 2019, p. 94).

O referido documento apresenta que a implantação da Educação Patrimonial de forma transversal no currículo escolar das instituições educacionais deve ter o objetivo primordial de possibilitar que crianças, jovens e adultos se apropriem e possam valorizar sua herança cultural. Diante disso, “[...] o ensino da Educação Patrimonial se propõe a ir além do estudo de conceitos, buscando o desenvolvimento de atitude de responsabilidade e compromisso frente à preservação dos bens culturais, quer sejam materiais ou imateriais” (CEARÁ, 2019, p. 94).

Desse modo, o pensamento crítico e o desenvolvimento da consciência pelo cidadão sobre seu patrimônio cultural são indispensáveis no processo de preservação de sua história. Assim, a abordagem da temática Educação Patrimonial nas salas de aula é essencial para o conhecimento e a valorização do patrimônio local.

Com a intenção de articular o componente curricular de História e de Geografia, buscou-se subsídios na BNCC (BRASIL, 2017a), pois esta apresenta o espaço como inseparável do tempo, precisando ser pensados articuladamente como um processo.

Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia (BRASIL, 2017a, p. 361).

Com isso, a Geografia foi contemplada com o uso do mapa da cidade de Fortaleza, pois a pesquisadora percebeu a presença de mapas do livro adotado pela escola, porém não foi possível visualizar a manipulação de mapas pelos alunos nas aulas de Geografia e História durante as aulas em que a pesquisadora esteve presente.

O mapa (Anexo A) utilizado pela pesquisadora no momento do teste do jogo foi escolhido a partir do que a Secretaria de Turismo de Fortaleza disponibilizou em 2010, pois esse mapa apresentou as características de ser o mais próximo da

proposta do jogo. Ele tinha elementos figurativos representando os bens culturais presentes no Centro e em bairros ao redor.

A partir da experiência das crianças interagindo com o mapa e com as cartas do jogo, a pesquisadora sentiu a necessidade de desenvolver um mapa de uso exclusivo para o jogo. Então, contratou Carina Sena, estudante do curso de arquitetura, que desenvolveu um mapa que agregou simplicidade na exposição dos bens culturais ao interagir com o colorido e as ilustrações. Tais elementos facilitam a localização dos bens culturais, já que o jogo foi desenvolvido para atender as crianças, que, em sua maioria, ainda não têm certa familiaridade com o uso de mapas.

A intenção é que as crianças aprendam jogando e utilizando o mapa desenvolvido para o jogo Descobrimo Fortaleza (Apêndice J), que valorizou o bairro Centro e a Praia de Iracema, onde se encontra a maior concentração de bens culturais da cidade.

A BNCC (BRASIL, 2017a) enfatiza o papel da escola na etapa do Ensino Fundamental quanto à importância de que seja estimulado nas crianças o desenvolvimento da capacidade de leitura e percepção do espaço, por meio de fotos, desenhos e outras representações. “‘Onde se localiza?’ é uma indagação que as leva a mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais [...]” (BRASIL, 2017a, p. 367).

Quanto ao componente curricular Língua Portuguesa, a pesquisadora percebeu que, nas aulas, os gêneros textuais estavam sempre presentes, por exemplo, na sala de aula dos 4^o e 5^o anos, havia quadros com exemplos de gêneros textuais. Em uma das aulas observadas, a professora do 4^o ano responsável pela disciplina de Língua Portuguesa realizou uma correção coletiva de uma prova aplicada na semana anterior, denominada avaliação de rede. Nessa avaliação, encontrava-se uma diversidade de gêneros textuais, dentre eles: fábulas, tirinhas, propaganda, diário pessoal e poemas.

A cada gênero textual, a professora realizou uma revisão das peculiaridades dos gêneros já estudados em sala de aula. No momento da fábula, a docente aprofundou nas possíveis interpretações que o texto pudesse sugerir. No momento da leitura do diário pessoal, a professora chamou a atenção e disse que já

havam estudado esse gênero, indagando sobre o tipo de linguagem que se usa nele. No poema, a professora chamou a atenção para a interpretação das estrofes e para a presença da rima. Então, uma das crianças lembrou que no dia das mães foi produzido por elas um poema na sala de aula.

A cada questão da avaliação, a professora realizou um tipo de leitura. Ora ela realizou a leitura completa do texto, ora os meninos leram; já em outro texto, as meninas leram. Por vezes, uma criança foi escolhida para realizar a leitura sozinha de uma parte do texto. Assim, a professora realizou a intervenção para se respeitar os pontos e vírgulas e, assim, a compreensão não ser comprometida.

Então, por compreender que os gêneros textuais são necessários para o letramento dos estudantes, e que, quanto mais próximos da realidade social, melhor para a compreensão da sua função na sociedade, a pesquisadora pensou em articular dentro do jogo um espaço que contemplasse a função social dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2008), o estudo de gêneros textuais torna-se cada vez mais multidisciplinar.

Assim, a análise de gêneros textuais engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questão de natureza social no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Desse modo, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam que o grande desafio é articular as práticas de linguagem com as atividades ofertadas aos aprendizes, e, portando, partem da hipótese de que é pelos gêneros textuais que as práticas de linguagem tornam-se reais na sala de aula. As práticas de linguagem aqui mencionadas referem-se à leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica¹⁵. Portanto, acreditam que, “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim ser considerado um *meaisntrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64, grifo dos autores).

¹⁵ Práticas de linguagem é a segunda porta de entrada do DCRC (CEARÁ, 2019, p. 187).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a BNCC (BRASIL, 2017a) e o DCRC (CEARÁ, 2019) assumem uma proposta da centralidade do texto como unidade de trabalho, ao relacioná-los a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades e ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos. Então, a BNCC (BRASIL, 2017a, p. 65), cita que,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Ainda sobre os gêneros textuais, o DCRC (CEARÁ, 2019) apresenta a proposta de agrupar os gêneros conciliando-os aos campos de atuação¹⁶. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os campos de atuação são: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campos das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública. Vale ressaltar que esses campos de atuação definem os gêneros textuais que nascem das práticas sociais.

Diante desses argumentos, o jogo Descobrimo Fortaleza favorece as práticas de linguagem, compreendidas pela leitura e oralidade, que se relacionam ao campo de atuação vida cotidiana¹⁷, por se tratar de um jogo, mas também se relaciona a outros campos de atuação, em virtude de proporcionar a interação dos jogadores com outros gêneros textuais (carta gêneros textuais), tais como: hino, música, entrevista, biografia, convite e notícia.

No quadro a seguir, constam apresentadas algumas competências e habilidades presentes na BNCC (BRASIL, 2017a) referentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia para o Ensino Fundamental.

¹⁶O campo de atuação “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017a, p. 82).

¹⁷“Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, **convites**, cartas, cardápios, diários, receitas, **regras de jogos e brincadeiras**” (BRASIL, 2017a, p. 94, grifos nossos).

O jogo Descobrimos Fortaleza, durante a interação dos jogadores (crianças), poderá auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades.

Quadro 3 – Competências específicas e habilidades

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
✓ Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
✓ Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
✓ Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
✓ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
✓ Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais, como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA
(EF15LP01) ¹⁸ Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram

¹⁸EF (Ensino Fundamental); 15 (1º ao 5º ano); LP (Língua Portuguesa); 02 (segunda habilidade do componente curricular Língua Portuguesa).

produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).
(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de

jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>blogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA
✓ Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
✓ Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
✓ Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA
(EF03HI04) ¹⁹ Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas,

¹⁹EF (Ensino Fundamental); 03 (3º ano); HI (História); 04 (Quarta habilidade do componente curricular História).

monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR
GEOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. ✓ Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR

GEOGRAFIA
(EF03GE01 ²⁰) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017a).

5.1.4.4 Aspectos metodológicos

Com a temática patrimônio cultural de Fortaleza definida para o jogo, a pesquisadora seguiu para a pesquisa histórica dos bens culturais de Fortaleza e, durante essa viagem pela história, encontrou muitas curiosidades que não poderiam deixar de ser contempladas. Porém, o desafio ainda não havia acabado, pois um questionamento não tinha sido resolvido: como articular tantas informações em um jogo? Foi então que a pesquisadora buscou em lojas especializadas jogos diversos para se aprofundar no mundo lúdico, percebendo-se falhas e pontos relevantes para o desenvolvimento do jogo nomeado de Descobrimo Fortaleza.

Enfim, a pesquisadora chegou ao tipo de jogo ideal para atender os objetivos anteriormente mencionados. O jogo foi definido com o uso de cartas que se relacionam de acordo com o bem cultural, elas apresentam um título e uma função. A carta que fala da história do bem cultural foi nomeada de carta história; a que fala sobre a curiosidade do bem cultural é a carta curiosidade; a que mostra a localização do bem cultural no mapa é a carta mapa; a que fala do bem cultural em

²⁰EF (Ensino Fundamental); 03 (3º ano); GE (Geografia); 01 (Primeira habilidade do componente curricular Geografia).

forma de gênero textual é a carta gênero textual; e a que mostra a imagem do bem cultural é a carta imagem. No Apêndice H, encontra-se o conteúdo presente em todas as cartas, e, no Apêndice I, está o manual do jogo.

As cartas, então, apresentam-se em cinco categorias:

1. Carta Imagem;
2. Carta História;
3. Carta Curiosidade;
4. Carta Gênero Textual;
5. Carta Mapa.

5.1.4.5 Materiais

- 1 mapa de Fortaleza e marcadores de cores diferentes;
- 1 roteiro de autoavaliação (responder após jogar)
- 13 cartas de imagens de bens culturais de Fortaleza (Categoria 1);
- 13 cartas da história de bens culturais de Fortaleza (Categoria 2);
- 13 cartas de curiosidades relacionadas a bens culturais de Fortaleza (Categoria 3);
- 13 cartas de gêneros textuais: notícia, biografia, música, hino, convite e entrevista (Categoria 4).

5.1.4.6 Dinâmica

O jogo Descobrimos Fortaleza foi pensado para ser jogado articulando as cinco categorias de cartas com o mapa. Durante o jogo, é necessária a presença de um mediador, para manter a harmonia em possíveis situações de conflitos ou para tirar dúvidas quanto às regras do jogo. Esse mediador deve ter acesso ao manual do jogo com antecedência e, sempre que necessário, deve consultá-lo para verificar se os jogadores realizaram corretamente o desafio de articular as cinco cartas com a localização no mapa.

5.1.4.7 Papel do adulto

O papel do professor está relacionado à proposta do jogo. Aconselha-se, nesse caso, que o professor participe do jogo como mediador, pois tem mais habilidades em mediar possíveis situações de dúvidas ou desentendimentos entre os jogadores, caso ocorram. Além disso, o professor precisa conhecer o jogo antes de propô-lo para os alunos.

5.1.4.8 Adaptações

É recomendável pensar em possíveis adaptações e modificações que possibilitem apresentar situações mais desafiadoras ou, até mesmo, simplificar de acordo com o contexto. Por acreditar que articular as cinco cartas com o mapa é uma situação muito desafiadora, sugere-se outras duas formas de jogar que são menos complexas: na primeira, articular as cartas imagem com as cartas história; na outra, articular as cartas mapa com o mapa de Fortaleza.

5.1.4.9 Tempo

É preciso considerar o tempo que o jogo necessitará para sua realização, para que o professor mediador planeje sua aula. Desse modo, o jogo Descobrimos Fortaleza apresenta três possibilidades de jogar. A primeira forma de jogar é articular apenas as cartas das categorias história e imagem, o que levará em média 20 minutos. A segunda forma é articular as cartas da categoria mapa e o mapa de Fortaleza, o que levará em média 30 minutos. A terceira forma é articular as cinco categorias de cartas com o mapa de Fortaleza, o que levará em média 60 minutos.

5.1.4.10 Espaço

É preciso lembrar que o jogo foi utilizado em um ambiente escolar. Na sala de aula há cadeiras e mesas, que devem ser organizadas de forma que favoreça o bom andamento do jogo, que foi pensado para ser jogado por duplas. Então, a partir da quantidade de jogos disponíveis e da quantidade de alunos, o professor deverá organizar as mesas e cadeiras para receber os alunos. Por exemplo, 20 alunos poderão ser organizados em 5 grupos com 4 alunos em cada grupo, e cada grupo deverá ter duas duplas de alunos.

Aconselha-se que a sala de aula já esteja organizada com os jogos colocados em cima das mesas para receber os alunos. Assim, os alunos já são orientados para se agruparem de acordo com as orientações do professor.

5.1.4.11 Avaliação

Após o jogo, é importante planejar um momento para a análise dos resultados obtidos com os procedimentos adotados durante o jogo. Nesse caso, após a aplicação, a pesquisadora realizou uma entrevista com os jogadores, com a intenção de testar o jogo e captar informações para a elaboração do instrumental de avaliação (Apêndice K).

5.1.4.12 Continuidade

É importante estabelecer uma periodicidade de realização do jogo, levando em consideração as necessidades dos alunos e os objetivos que o professor deseja atingir.

Diante do exposto, o jogo Descobrindo Fortaleza apresenta embasamento teórico para atender uma proposta interdisciplinar e transversal, podendo ser utilizado tanto em espaços escolares quanto não escolares, pois se acredita que o conhecimento segue trajetórias não lineares em situações desafiadoras.

5.2 A aplicação do jogo

Nessa seção, será apresentado o teste de aplicação do jogo Descobrindo Fortaleza. A aplicação ocorreu com crianças matriculadas nas turmas de 4º e 5º anos da tarde do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 13 anos. Os dias de aplicação do jogo foram previamente agendados com as professoras dessas turmas.

Na turma do 4º ano, participaram 16 crianças; na turma do 5º ano, participaram 20 crianças. As aplicações ocorreram no turno da tarde, em uma sala de aula, disponibilizada pela gestão da escola para a realização da aplicação do jogo e das entrevistas. Foram necessárias oito tardes para finalizar a aplicação do jogo, seguida das entrevistas, realizadas individualmente.

5.2.1 Procedimentos de aplicação

A pesquisadora desenvolveu um roteiro (Apêndice G) para a aplicação do jogo Descobrindo Fortaleza. Com isso, as tardes seguiram com a padronização em todas as aplicações do teste, que ocorreram da forma apresentada a seguir.

No primeiro momento, a pesquisadora preparou a sala de aula disponibilizada pela gestão da escola para a aplicação, organizando as mesas e cadeiras para as duplas ficarem juntas e para favorecer o conforto e a privacidade para as duplas conversarem antes de tomar decisões durante as jogadas.

Na mesa, foram expostos os itens do jogo (manual de instruções, cartas, mapa de Fortaleza e marcadores), para atrair a atenção e o interesse das crianças, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 – Mesa preparada para receber os jogadores



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

No segundo momento, as crianças foram convidadas a participar do jogo Descobrimo Fortaleza, recebendo agradecimentos por sua participação, destacando-se que poderia ser divertido e importante para elas, pois o jogo proporcionaria interação entre elas e conhecimento sobre os bens culturais da cidade de Fortaleza. Em seguida, o jogo foi apresentado com seu objetivo e suas regras, como também as cartas, o mapa e os marcadores.

No terceiro momento, foi explicado que o jogo Descobrimo Fortaleza tem várias possibilidades de se jogar, pois apresenta 5 tipos de cartas, que se conectam e se relacionam com o mapa da cidade de Fortaleza. Portanto, o jogo tem várias etapas, para facilitar a compreensão e a aprendizagem dos participantes.

Modo de jogar 1: Carta Imagem e Carta História

As cartas devem ser empilhadas viradas para baixo, separadas de acordo com sua categoria. Nessa etapa, devem ser utilizadas as categorias carta imagem e carta história, que devem ficar empilhadas separadamente. Para iniciar o jogo, cada

dupla deve pegar duas cartas: uma carta da pilha de Imagem e outra carta da pilha de História.

As duplas devem relacionar corretamente a História do lugar com sua Imagem, devendo pegar cartas nas pilhas com a intenção de encontrar as cartas certas. Depois, devem descartar a carta no centro da mesa virada para cima, se esta não for do seu interesse. A próxima dupla deve escolher entre as cartas das pilhas viradas para baixo ou as cartas descartadas no centro da mesa viradas para cima. Cada dupla deve ficar apenas com duas cartas nas mãos. A cada jogada, as duplas podem trocar uma categoria de carta do seu interesse. A dupla que relacionar o maior número de cartas é a vencedora.

Figura 11 – Jogando com as cartas História e Imagem



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Modo de jogar 2: Exploração do Mapa

Nessa etapa, o mapa deve ser apresentado às duplas, que podem visualizá-lo e analisá-lo, procurando os lugares explorados na etapa anterior, nas cartas Imagem e História. Nesse modo de jogar, não há vencedores, o objetivo é apenas conhecer e explorar o mapa para se prepararem para próxima etapa do jogo (Figura 12).

Figura 12 – Exploração do mapa



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

Modo de jogar 3: Carta História, Carta Imagem, Carta Curiosidade, Carta Gênero Textual, Carta Mapa e Mapa de Fortaleza.

As cartas devem ser empilhadas viradas para baixo, separadas de acordo com sua categoria. Nesse modo de jogar, devem ser utilizadas as cinco categorias de cartas: Carta História, Carta Imagem, Carta Curiosidade, Carta Gênero Textual e Carta Mapa, além do Mapa de Fortaleza. Cada categoria de carta deve ficar empilhada separadamente.

Para iniciar o jogo, cada dupla deve pegar cinco cartas: uma carta da pilha Imagem; uma da pilha História; uma da pilha Curiosidade; uma da pilha Gênero Textual e uma da pilha Mapa. As duplas devem relacionar corretamente a História do lugar com sua Imagem, juntamente com a Curiosidade, o Gênero Textual e a localização, indicada na Carta Mapa.

As duplas devem pegar cartas nas pilhas com a intenção de encontrar as cartas certas. Depois, devem descartar a carta no centro da mesa virada para cima, se esta não for do seu interesse. A próxima dupla deve escolher entre as cartas das pilhas viradas para baixo ou as cartas descartadas no centro da mesa viradas para cima. Cada dupla deve ficar apenas com cinco cartas nas mãos.

A cada jogada, as duplas podem trocar uma categoria de carta do seu interesse. Depois de encontrar todas as cartas relacionadas corretamente ao mesmo

lugar, a dupla procura no mapa esse lugar e coloca o marcador no mapa, para indicar a sua localização. A dupla que relacionar o maior número de cartas e encontrar o lugar no mapa é a vencedora (Figura13).

Figura 13 – Jogando com as 5 categorias de cartas e o mapa



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora.

5.2.2 Observações realizadas pela pesquisadora durante o jogo

Nas tardes de aplicação do jogo, a sala era inicialmente organizada, para então os alunos serem convidados a participar da experiência. Os alunos eram escolhidos pela professora e sempre, nesse momento, demonstravam muito interesse de participar. O tempo permitia apenas uma equipe jogar, pois, na mesma tarde, eram convidados a participar de uma entrevista sobre a experiência com o jogo.

Na primeira tarde de aplicação, foram escolhidas quatro crianças da turma do 5º ano. Iniciou-se com as explicações das regras, enfatizando-se que o jogo também tinha a intenção de estimular a cooperação e o respeito, por isso seriam duas duplas de jogadores, deixando-se livre para a escolha das duplas. O jogo foi iniciado pela dupla vencedora do par ou ímpar. Em seguida, foram apresentadas as categorias das cartas, que já estavam na mesa juntas com o mapa e os marcadores. A aplicação seguiu as etapas já descritas na subseção anterior.

As demais tardes de aplicação seguiram da mesma forma, com equipes de 4, 6 e 8 jogadores. Durante as aplicações, foram observados alguns pontos

presentes no roteiro de observação (Apêndice E), tais como: relações interpessoais entre as crianças; respeito às regras do jogo; criatividade das crianças; estratégias utilizadas para resolver os conflitos ou problemas; atitudes.

A mediadora (pesquisadora) percebeu, no geral, que, em alguns momentos, emergiram conflitos entre as duplas, pois, às vezes, as decisões eram tomadas por impulso, sem a realização da consulta ao parceiro de jogo, sendo necessário que a mediadora interviesse para sanar a situação e o jogo seguir. Houve situações nas quais a mediadora precisou parar o jogo e explicar que as duplas deviam se ajudar para obterem êxito. Para isso, deveriam se respeitar e saber ouvir o parceiro do jogo, para decidirem juntos qual a melhor maneira e chegarem a uma decisão.

As crianças demonstraram não ter dificuldade com a dinâmica do jogo quanto à aplicação, pois compreenderam muito bem como jogar com as cartas e o uso do mapa. No entanto, houve situações em que a dupla adversária tentou atrapalhar, pressionando para que os outros jogadores realizassem a partida rapidamente e não demorassem em decidir a jogada. Situações de conversas em voz alta também demonstraram atrapalhar um pouco a concentração dos jogadores, sendo necessária a intervenção da mediadora, solicitando que falassem baixo com seus parceiros de jogo para não atrapalhar a concentração.

A mediadora (pesquisadora) percebeu que algumas duplas apresentaram atitudes de cooperação e respeito sem a necessidade de intervenções, pois demonstraram estratégias que contemplavam parcerias. Decidiram que, em cada partida, um dos jogadores ficaria responsável por ler a carta para o parceiro e depois decidiriam juntos o que fazer, como ficar com a carta e descartar outra, pois o jogo exigia que os jogadores percebessem qual decisão seria melhor para conseguir todas as cartas do mesmo bem cultural, e, para isso, as estratégias de priorizar uma carta em vez de outra eram de suma importância.

Diante do exposto, a dinâmica proporcionada pelo jogo favoreceu que emergissem situações que exigiram das crianças estratégias para resolver os conflitos ou problemas para reunir as cartas certas. Assim, durante o jogo, foi possível perceber quais as crianças que precisavam de maior atenção quanto às atitudes de respeito e cooperação, como também as crianças que apresentavam tais atitudes bem desenvolvidas. Portanto, a atividade lúdica promoveu, dentro do

espaço escolar, meios para subsidiar a observação e possíveis intervenções quanto às atitudes das crianças em praticar a cooperação e o respeito com os demais colegas, utilizando conteúdos relacionando aos componentes curriculares escolares.

5.3 A percepção do jogo a partir dos jogadores

Esta seção apresenta a análise do jogo Descobrindo Fortaleza a partir da concepção dos jogadores, no caso, das crianças das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para isso, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com essas crianças, entrevistando-as individualmente após a vivência com o jogo. As perguntas buscaram analisar as respostas das crianças quanto à aprendizagem de conteúdos conceituais e atitudinais, à dimensão lúdica do jogo e ao desenvolvimento de um instrumental de avaliação.

5.3.1 Dimensão lúdica do jogo Descobrindo Fortaleza

Essa categoria traz a análise da dimensão lúdica do jogo Descobrindo Fortaleza na perspectiva das crianças, pois, segundo Macedo, Petty e Passos (2005), existem cinco indicadores que permitem inferir a presença do lúdico no processo de aprendizagem em atividades escolares: prazer funcional; desafio e surpresa; possibilidades; dimensão simbólica e expressão construtiva ou relacional.

Para isso, a pesquisadora desenvolveu um roteiro de entrevista semiestruturada com a intenção de encontrar nas falas das crianças esses indicadores da dimensão lúdica. A entrevista foi realizada com as crianças logo após a vivência com o jogo Descobrindo Fortaleza, de modo que suas sensações não fossem esquecidas com o passar do tempo.

5.3.1.1 Prazer funcional

A criança vive o seu momento, daí o interesse despertado por certas atividades, como jogos e brincadeiras. Nessas atividades, o que vale é o prazer funcional, a alegria, que em muitas vezes é sofrimento, de exercitar certo domínio, de testar certa habilidade, de transpor um obstáculo ou vencer um desafio. “[...]”

Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido [...]” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 17).

Desse modo, as crianças se expressaram de maneira que foi possível contemplar a dimensão do prazer funcional, pois se sentiram alegres, emocionadas, fascinadas, aventureiras, participativas, curiosas, felizes e, até, sofreram um pouco com medo e nervosismo. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005), tais sentimentos são emoções que podem surgir quando se está aprendendo pela experiência em uma atividade lúdica. No Quadro 4, as crianças falam desses sentimentos.

Quadro 4 – Sentimentos das crianças ao jogar

Alunos	Sentimentos
4.2A	“Alegria em jogar com os amigos.”
4.3A	“Eu me senti muito emocionado e fascinado.”
4.4A	“Eu me senti como se estivesse em um jogo de verdade, apostando alguma coisa, porque eu tenho medo de perder.”
4.1C	“Um pouco de nervosismo em errar, mas eu gostei.”
4.2C	“Parecia uma aventura procurar os lugares.”
5.2A	“Alegria em jogar com os amigos.”
5.2B	“Me senti participativo.”
5.3B	“Curiosidade sobre os lugares.”
5.4C	“Felicidade em participar do jogo.”
5.3D	“Senti que aquilo era importante.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O jogo como prazer funcional de repetir uma atividade por si mesma possibilita aprender pela experiência. “Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades [...]” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 17). As crianças demonstraram estar bem atentas e concentradas no jogo, de modo que gostariam de jogar novamente e não tinham pressa de finalizá-lo. No Quadro 5, é possível encontrar o motivo de não terem pressa para finalizar o jogo.

Quadro 5 – O motivo de não ter pressa para finalizar o jogo

Alunos	Motivo
4.3A	“O jogo estava muito divertido, e eu adorei descobrir coisas novas.”
4.4A	“Eu estava gostando do jogo e queria ir até o final.”
4.3A	“Estava muito legal. Não queria que tivesse acabado, mas acabou.”
4.1C	“Eu gostei demais, queria que continuasse mais e mais.”
4.4D	“Achei muito interessante e legal. Eu espero jogar mais.”
5.1B	“Achei muito legal. Se fosse por mim, passava a tarde toda jogando.”
5.2B	“Ele era muito divertido e despertou coisas legais. Ele estava ensinando várias coisas, tanto para minha dupla como para outra.”
5.3B	“Estava sendo muito legal jogar com meus amigos e aprender sobre os lugares.”
5.2C	“Eu achei muito legal aprender coisas sobre Fortaleza.”
5.5C	“Quanto mais você joga, mais você aprende.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

5.3.1.2 Desafio e surpresa

As atividades podem ser interessantes para as crianças a depender da proposta e da existência de algum sentido para elas. Uma atividade lúdica no contexto escolar, como, por exemplo, jogos de regras, “[...] são consideradas formas interessantes de promover a aprendizagem quando promovem obstáculos ou situações problemas para que as crianças se esforcem para superar.” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 18).

Na entrevista, as crianças apresentaram os desafios que encontraram durante o jogo, assim como o que mais gostaram nele. Diante disso, a pesquisadora relacionou as duas respostas (Quadro 6) e, em muitas situações, esses desafios apresentaram-se como algo que mais gostaram no jogo.

Quadro 6 – Relação entre desafio e o que mais as crianças gostaram no jogo

Alunos	Desafio	O que mais gostou
4.2A	“Encontrar as cartas do mesmo lugar.”	“Encontrar a história dos lugares”.
4.4A	“Ganhar o jogo, mas conseguimos.”	“Ver as imagens dos pontos turísticos.”
4.1B	“Encontrar as cartas certas.”	“Ter participado e ler sobre os lugares”
4.3B	“Descobrir onde estava localizado o lugar.”	“Tudo, tudo mesmo.”
4.4C	“Encontrar a carta, porque a carta que eu precisava para ganhar estava com a outra dupla.”	“Encontrar as cartas do mesmo lugar.”
4.4D	“Encontrar a carta curiosidade, porque foi a última que precisava para ganhar o jogo.”	“O que mais gostei foi que toda dupla tinha que ler.”
5.1B	“Foi encontrar o lugar no mapa.”	“A gente tem que descobrir, e aí bota a gente para pensar. A gente tem que ler e entender.”
5.2A	“Encontrar os lugares no mapa.”	“Ver pelo mapa”.
5.3A	“Raciocinar e responder à pergunta.”	“Acho que foram as charadas para a gente pensar e responder.”
5.4A	“Olhar as cartas com o endereço, e depois tinha que olhar no mapa.”	“O mapa”.
5.4D	“Procurar no mapa.”	“Usar o bichinho ²¹ no mapa”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

²¹ A criança está se referindo aos marcadores.

A atividade lúdica apresenta a surpresa por não ser possível controlar o resultado, pois está diretamente ligado ao esforço que a criança fez a partir de uma motivação que tem sentido para ela. As crianças se expressaram quanto ao esforço que fizeram para ter um bom resultado ao jogar e sobre o porquê desse esforço (Quadro 7).

Quadro 7 – Esforço x Motivação

Alunos	Esforço x Motivação
4.1A	“Me esforcei mais ou menos, porque foi legal competir com os meus colegas tentando ganhar, sendo que perdi.”
4.3A	“Me esforcei, porque eu queria ganhar e aprender mais sobre Fortaleza.”
4.3A	Me esforcei, porque eu queria ganhar e ver se eu tinha mesmo aprendido sobre os lugares.”
4.1C	“Me esforcei mais ou menos, porque, às vezes, eu achei fácil e, às vezes, achei um pouco difícil.”
4.4D	“Me esforcei, porque eu me senti nervoso. Pensei que a gente não iria ganhar, mas a gente ganhou.”
5.3A	“Me esforcei, porque quando a gente está jogando a gente sente uma emoção.”
5.2B	“Me esforcei, porque, quanto mais pontos a gente ganhasse, demonstraríamos nosso aprendizado.”
5.3C	“Me esforcei, porque queria ganhar.”
5.4C	“Me esforcei, porque tinha coisa fácil e difícil.”
5.7C	“Me esforcei, porque gosto de tirar notas boas e ser bom no que faço.”
5.1D	“Me esforcei para ganhar e ficar me gabando.”
5.2D	“Me esforcei, porque, se eu errasse, iria prejudicar minha colega.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para Huizinga (2014), o jogo lança um tipo de “feitiço” sobre os jogadores, por ser algo fascinante, que faz nascer o elemento tensão. Essa tensão se traduz em incerteza ou acaso. Nesse sentido, o jogador se esforça para ganhar alguma coisa e sanar essa tensão. As crianças se esforçaram para ganhar por diversos

motivos, dentre eles: mostrar que aprenderam, mostrar que são bons, para sentir emoção, para não querer prejudicar o colega, ou, simplesmente, para ganhar.

É dentro dessa tensão que está presente o elemento competição, e, quanto mais competitivo e apaixonante, mais atraente é o jogo. É interessante mencionar que os elementos tensão e competição são alimentados pela ética de obedecer às regras do jogo, pois são colocadas à prova as qualidades do jogador.

5.3.1.3 Possibilidade

Segundo Macedo, Petty e Passos (2005) as atividades propostas para as crianças necessitam ser possíveis de realizar, pois elas precisam de habilidades mínimas para sua realização. Sem habilidades mínimas, a atividade ficará comprometida, pois as atividades impossíveis ocasionam desinteresse e sentimento de incapacidade.

A orientação da BNCC (BRASIL, 2017a) indica que as ações pedagógicas na educação básica devem ser centradas para o desenvolvimento de competências com indicação clara do que os alunos devem saber e, sobretudo, saber fazer com a intenção de fortalecer as aprendizagens essenciais para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A BNCC (BRASIL, 2017a) explica que o desenvolvimento de competências impulsiona o estudante a aprender a aprender para saber aplicar seus conhecimentos em resolver problemas e tomar decisões em diversas situações em uma sociedade marcada pelas diversidades.

Sendo assim, o documento normatizador BNCC apresenta-se compromissado com a educação integral, reconhecendo, assim, que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017a, p. 14).

Diante, pois, do aspecto da possibilidade, as crianças apresentaram seu ponto de vista sobre o que sentiram ser fácil e difícil (Quadro 8) no jogo. Vale

ressaltar que a dificuldade em um jogo deve ser vista como algo desafiador, para tornar a experiência motivadora.

Quadro 8 – Facilidades e dificuldades do jogo na percepção das crianças

Alunos	Fácil	Difícil
4.2A	“Achar a história dos lugares.”	“Encontrar as cartas do mesmo lugar.”
4.3A	“Descobrir a imagem a partir da história.”	“Tentar encontrar os lugares no mapa.”
4.4C	“O jogo”.	“Encontrar a carta, porque a carta que eu precisava para ganhar estava com a outra dupla.”
4.4D	“Encontrar a carta História”.	“Encontrar a carta Curiosidade do mesmo lugar. Encontrei a carta Curiosidade que precisava para ganhar o jogo no final.”
4.2C	“Porque foi uma atividade em grupo.”	“Não tinha nada difícil.”
5.2B	“A identificação no mapa.”	“Juntar as quatro cartas.”
5.4B	“Localizar a imagem e a história.”	“Achar o lugar, o gênero textual e a curiosidade.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas falas das crianças, percebe-se que a facilidade e a dificuldade não são iguais para todas, pois as crianças podem apresentar habilidades e competências que se assemelham ou não. Por isso, uma atividade em grupo pode promover a interação dos conhecimentos e favorecer vencer os desafios, que, sozinhos, poderia ser impossível.

Desse modo, segundo Zabala (1998), o desafio não pode levar à desistência dos alunos, e sim deve manter seu interesse em seguir com a atividade. O desafio proposto deve conduzir o aluno ao questionamento de seus conhecimentos prévios, possibilitando a transformação desses conhecimentos em direção aos objetivos educacionais. Sobre o interesse em continuar o jogo e não desistir, é possível verificá-lo no tópico do prazer funcional.

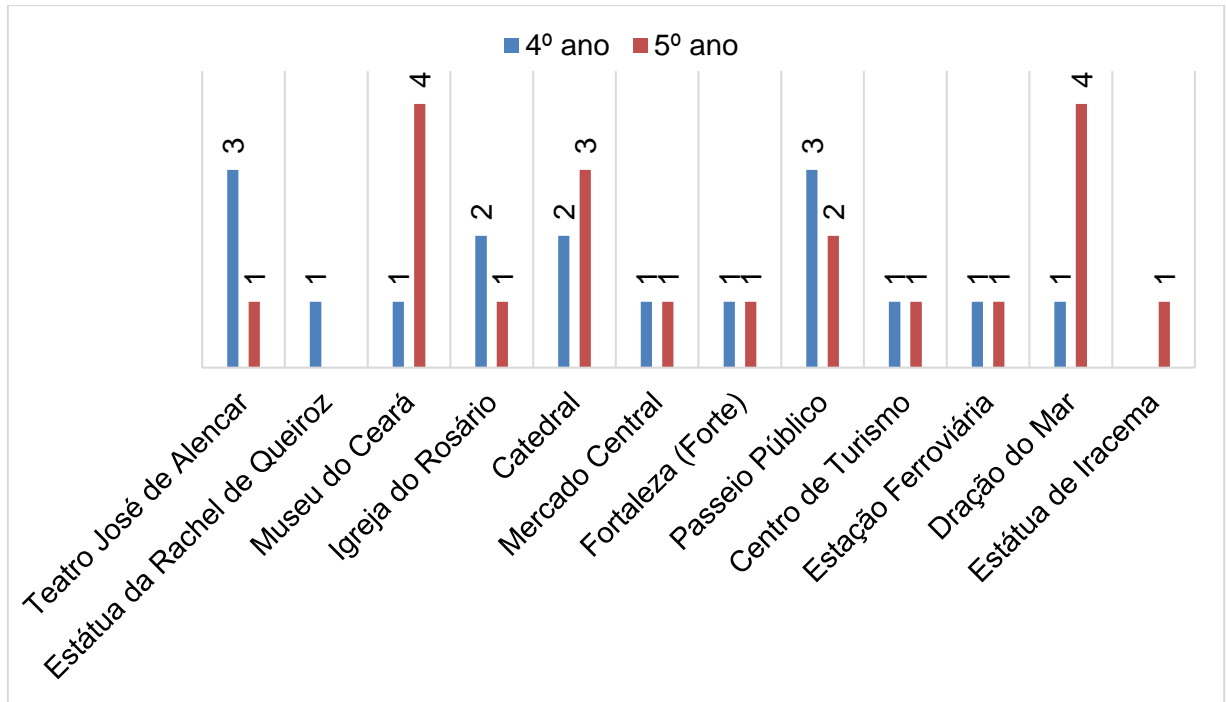
5.3.1.4 Dimensão simbólica

O jogo possibilitou que as crianças realizassem leituras sobre o patrimônio cultural da cidade de Fortaleza e se projetassem nesses lugares, ao localizá-los no mapa por meio de um marcador. As crianças foram indagadas, após a vivência com o jogo, sobre quais os bens culturais que sentiram desejo de conhecer. Esse questionamento se deu para perceber em suas falas a perspectiva simbólica de projetar seus desejos e sentimentos, a partir das suas possibilidades cognitivas, em algo que faz sentido e corresponda a algo da sua experiência de mundo na cultura em que vive.

Na fala das crianças, o desejo de estar nos lugares apresentados pelo jogo caracterizou a dimensão simbólica estimulada pela situação proposta pela atividade, em que as crianças leram curiosidades sobre esses lugares, visualizaram sua imagem e foram instigadas a encontrá-los no mapa.

Com isso, conforme apresentado no gráfico a seguir, verificou-se que, das 16 crianças entrevistadas do 4º ano, o Teatro José de Alencar e o Passeio Público receberam mais interesse em ser visitados por elas. Já as 20 crianças do 5º ano apresentaram mais interesse em visitar o Museu do Ceará e o Centro Cultural Dragão do Mar.

Gráfico 1 – Desejo de conhecer os bens culturais de Fortaleza



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas respostas das crianças (Quadro 9), foi possível compreender o porquê de seu interesse em visitar os bens culturais presentes no jogo.

Quadro 9 – Bens culturais que as crianças desejaram conhecer

Alunos	Bens culturais
4.3A	“O Museu do Ceará, porque eu quero saber mais sobre a história do nosso Estado.”
4.1B	“O Passeio Público, porque foi a carta que eu encontrei e eu achei interessante.”
4.2C	“O Passeio Público, porque é um lugar muito lindo e dá para sentir o ar e as plantas.”
4.4D	“O Teatro José de Alencar, porque eu nunca fui em um teatro.”
5.3A	“O Forte, porque, durante o jogo, a estrutura do Forte chamou minha atenção.”
5.1B	“O Teatro José de Alencar, porque eu acho que lá deve ter muitas peças legais.”

5.4B	“O Museu, para ver o Bode loiô”.
5.7C	“A Catedral. Achei interessante a história legal de como ela foi construída.”
5.2D	“O Dragão do Mar, para conhecer o planetário.”
5.3D	“O Passeio Público, aquele que era separado entre pobres e ricos”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme Macedo, Petty e Passos (2005, p. 20),

[...] O lúdico torna-se simbólico e amplifica as possibilidades de assimilação do mundo [...]. Essa dimensão lúdica é fundamental, pois marca uma nova forma de relacionar com o mundo: pela via do conceito, da imaginação, do sonho, da representação, do jogo simbólico.

Diante das falas das crianças, extraíram-se sinais da dimensão simbólica, pois as falas demonstraram desejos e sensações de se imaginar nos lugares que não conheciam. Cada criança apresentou os motivos que impulsionaram seu desejo de conhecer o bem cultural de sua preferência.

5.3.1.5 Expressão construtiva ou relacional

Um dos aspectos que caracteriza essa dimensão é o desafio de considerar algo segundo diversos pontos de vista, dada a sua natureza relacional e dialética. Assim, faz parte do lúdico um olhar atento, aberto, disponível para as muitas possibilidades de expressão. A dimensão construtiva, a qual implica uma relação múltipla, que ora considera um aspecto, ora considera outro; ora observa a forma, ora o conteúdo, ora o tema, ora as imagens, sabendo que tudo isso faz parte de um mesmo todo.

Nesse contexto, as crianças responderam sobre o que mais chamou a atenção delas durante o jogo. Com suas respostas, foi possível perceber a expressão construtiva ou relacional instigada por se relacionarem com os amigos em uma situação lúdica (jogo). A seguir (Quadro 10), a pesquisadora selecionou algumas falas, com a intenção de não haver muitas repetições.

Quadro 10 – O que chamou a atenção das crianças

Alunos	Respostas
4.2A	“A história dos lugares.”
4.4A	“As imagens dos pontos turísticos.”
4.1B	“Fiz uma dupla muito legal.”
4.3B	“Encontrar no mapa os lugares.”
4.1C	“O teatro. Eu achei muito interessante, eu nunca fui, mas pelas características dele.”
4.2C	“Os lugares. Falava de muitas coisas e de lugares que eu nunca fui.”
4.4C	“A primeira coisa foi ter participado, achei interessante descobrir mais coisas de Fortaleza.”
4.3D	“A história do Maracatu. É perto da minha casa.”
4.4D	“A carta curiosidade.”
5.1B	“Eu gostei das cartas que tinha que juntar [...], e colocar aquele bichinho de plástico no mapa, e, quem tinha mais, ganhava.”
5.3B	“Os lugares e a história. Eu não conhecia muito bem da história de Fortaleza, mas, quando eu vi as figuras e a história e as curiosidades, eu

	“passei a conhecer mais. Eu gostei muito da Igreja do Rosário.”
5.1C	“Aquelas figuras com a história de Fortaleza.”
5.2C	“O Bode loiô, o Museu do Ceará e o Dragão do Mar.”
5.3C	“Os lugares e as perguntas do jogo.”
5.6C	“O jeito do jogo que eu nunca tinha visto. A forma como a gente jogou.”
5.7C	“O mapa, porque mostrou os pontos turísticos de Fortaleza e a história.”
5.8C	“Ter conhecido mais Fortaleza.”
5.2C	“As coisas antigas, que eu não sabia que tinha na cidade”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante do exposto, as crianças apresentaram seu olhar atento sobre diversos aspectos do jogo, como: a imagem, a forma de indagar, o conteúdo das cartas, o colega que fez dupla, o conhecer mais a cidade.

5.3.2 Autoavaliação: a perspectiva do jogador após uma experiência lúdica

Cotidianamente, os alunos foram acostumados, na rotina escolar, a serem submetidos às provas e, conseqüentemente, receber notas que qualificam sua aprendizagem a partir do julgamento do professor. Com isso, as provas, muitas vezes, tornam-se o único instrumental utilizado pelos professores para aferir a aprendizagem do aluno durante certo período escolar. A prova limita-se aos conteúdos conceituais da disciplina, enquanto os conteúdos atitudinais ficam, muitas vezes, sem ser avaliados pelo professor de forma sistemática. Conseqüentemente, são esses os conteúdos que mais carecem de um instrumento que auxilie o professor na avaliação.

Sarabia (2000) esclarece que as atitudes estão presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem, em diferentes tipos de conteúdo educacional, seja conceitual, procedimental ou atitudinal. Desse modo, o professor pode refinar o seu trabalho pedagógico e conciliar o conteúdo de sua disciplina com os conteúdos atitudinais.

Acredita-se, portanto, que a prática docente seja pensada e planejada para propiciar momentos de interação entre os alunos e que seja possível relacionar os conteúdos conceituais e atitudinais. Zabala (1998) assevera que essas interações

devem ocorrer em atividades em grupos, pois, só assim, é possível conhecer e perceber os avanços nas aprendizagens atitudinais.

Diante do exposto, defende-se que, para avaliar as aprendizagens de conteúdos conceituais e atitudinais, o professor deve mudar sua ótica de avaliar apenas com uma prova. Assim, Depresbiteris e Tavares (2009) defendem a importância de diversificar os instrumentos de avaliação e romper com a predisposição dos professores em atuar sempre da mesma maneira, evitando cair na rotina e lançando-se para novos desafios. As autoras explicam que “Mudar a mentalidade dos alunos e de alguns professores quanto à importância de uma visão mais abrangente e inovadora de avaliação é outro desafio.” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 17).

Contudo, Depresbiteris e Tavares (2009) evidenciam que o professor considere os instrumentos que podem propiciar informações sobre o caminho percorrido pelo aluno na aprendizagem. Braskamp e Ory (1998 *apud* DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 22), quanto à qualidade da aprendizagem do aluno aprender em grupo, “evoca o aprender em grupo, a comunicação, o incentivo, a preocupação e o diálogo, e envolve um trabalho conjunto entre professor e educando, com a preocupação do educando com a própria aprendizagem.”

O instrumento de avaliação desenvolvido pela pesquisadora propõe que o professor conheça a aprendizagem sob a perspectiva do aluno, promovendo meios para que ele se perceba dentro do processo de aprendizagem.

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 173) explicam que um roteiro de autoavaliação “é um instrumento que permite ao educador avaliar desempenhos e atitudes. Pode ser feito contendo uma série de estratégias cognitivas que possibilitaram ao aluno sua autorregulação no desenvolvimento de competências”.

Nas entrevistas, foram realizadas perguntas para que as crianças refletissem sobre suas atitudes em interação com os outros colegas e suas percepções quanto à aprendizagem após terem passado pela experiência que o jogo proporcionou.

O roteiro de entrevista (Apêndice F) foi desenvolvido com o propósito de provocar reflexões sobre conteúdos atitudinais e conceituais por parte das crianças. As atitudes de respeito e cooperação foram estimuladas durante o jogo, em conjunto com os conteúdos relacionados aos conhecimentos de Língua Portuguesa, História

e Geografia, ao utilizar patrimônio cultural de Fortaleza como temática. Outro aspecto relevante foi perceber nas falas das crianças o sentimento de se sentirem desafiadas e estimuladas para aprender, pois há uma compreensão de que a aprendizagem pode ser motivada por desafios alcançáveis.

Assim, com base na entrevista realizada com as crianças, após a vivência, a pesquisadora desenvolveu o roteiro de autoavaliação (Apêndice K), que compõe os materiais complementares do jogo. A forma como esse roteiro foi desenvolvido o torna possível de ser submetido em qualquer conteúdo escolar após uma atividade com jogos pedagógicos, pois estimula a reflexão do sujeito participativo e ativo da ação da aprendizagem.

Diante do exposto, é possível extrair das falas das crianças que participaram da experiência de jogar o jogo Descobrimo Fortaleza a forma como se perceberam dentro do processo de aprendizagem em um momento lúdico com seus colegas (Quadro 11).

Quadro 11 – Aprendizagem

Alunos	Aprendizagem
4.2A	“Aprendi que o Centro de Turismo foi uma prisão, e os holandeses mandaram no território, e, depois, os portugueses expulsaram os holandeses, e colocaram o nome de Fortaleza.”
4.3A	“Aprendi a localização, as curiosidades e a história dos lugares.”
4.4C	“Aprendi sobre a praça, onde fuzilaram muita gente.”
4.4D	“Aprendi que você tem que ler e prestar atenção.”
5.1B	“Aprendi que o Bode loiô ganhou para ser prefeito, porque o prefeito era tão ruim que eles preferiram votar no bode. Antes eu não sabia que o nome do Teatro José de Alencar era em homenagem a um escritor.”
5.3B	“Aprendi muito sobre a Igreja do Rosário. Ela foi construída pelos escravos.”
5.5C	“A localização. Aprendi a encontrar os lugares no mapa. Eu nunca aprendi tanto como eu aprendi hoje.”
5.3D	“Aprendi um pouco mais sobre a história de Fortaleza, porque eu não sabia que tinha esses lugares. Aprendi mais sobre a cultura africana, que

	“... tinha no jogo.”
--	----------------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As aprendizagens apresentadas nas falas das crianças representam o que foi mais significativo e o que mais se destacou em sua experiência de aprendizagem, quanto aos conteúdos relacionados às disciplinas, ao jogar com os colegas. Em suas aprendizagens, apresentam-se fatos da história da cidade, curiosidade de personalidades e a habilidade de localizar lugares em um mapa.

Com relação aos conteúdos atitudinais, buscou-se na experiência ressaltar atitudes de respeito e cooperação. Com isso, as crianças demonstraram sua reflexão acerca dessas atitudes nos seguintes trechos retirados da entrevista.

Quadro 12 – Reflexão das crianças sobre atitudes de respeito e cooperação

Alunos	Reflexão
4.1A	“Sim, ele me ajudava, e a gente chegava à conclusão que era aquela carta.”
4.2A	“Sim, a gente perguntava um para o outro e se a gente concordasse pegava a carta.”
4.3A	“Sim, porque a gente percebeu que um iria precisar do outro.”
4.1B	“Mais ou menos, porque, às vezes, ela ficava gritando e não me deixava ler direito, mas eu gostei muito de fazer dupla com ela.”
5.1A	“No início ela [...] não deixava eu ver a carta, mas depois disso mudou, eu podia pegar e ler as cartas também.”
5.4A	“Houve respeito e cooperação durante o jogo entre nós.”
5.2B	“Sim, na maioria das vezes, e, quando não acontecia, tentei resolver, encontrar o caminho mais fácil, como ele também fazia.”
5.2C	“Mais ou menos. A resposta estava certa e ele achava que estava errada. Mas houve cooperação, porque ele lia e eu também, e a gente procurava a resposta.”
5.4C	“Mais ou menos. Ela não respeitou minha opinião. Ela queria pegar as coisas erradas que não tinha nada a ver, mas, no final do jogo, melhorou a cooperação e o respeito.”
5.6C	“A gente discutiu muito, mas depois entramos em um acordo.”

5.2D	“Sim. Ela lia as cartas, e, algumas vezes, eu não entendia, aí eu lia.”
------	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas falas das crianças, apareceram situações de discordância e concordância que geraram conflitos para se chegar a um objetivo comum. De acordo com o teórico Zabala (1998), os conteúdos atitudinais precisam de momentos pensados para serem vivenciados com as crianças em situações de interação. Com isso, as atividades propostas em grupos comumente irão gerar conflitos entre as crianças, pois, nessas situações, emergem as diversidades presentes em cada indivíduo, favorecendo, assim, a aprendizagem de lidar com o outro.

Conseqüentemente,

Para que os meninos e meninas possam reconhecer suas possibilidades e limitações, saibam aceitar-se, possam entender e respeitar as diferenças, possam satisfazer as diferentes necessidades pessoais, sejam capazes de relacionar-se com os demais e ajudá-los, etc., deverão ter vivido situações, problemas e conflitos que tenham podido aprender a resolver com a ajuda da professora ou do professor e dos outros companheiros e companheiras (ZABALA, 1998, p. 118).

Diante do exposto, acredita-se que o roteiro de autoavaliação aplicado às crianças após uma atividade com jogos possa ajudá-los a se perceberem de forma mais reflexiva dentro do processo de aprendizagem, tornando-os mais responsáveis e autônomos para promover mudanças significativas em suas atitudes diante dos outros colegas, como sua visão sobre sua aprendizagem acerca dos conteúdos conceituais.

Para o professor, o roteiro de autoavaliação se configura como mais um instrumento para complementar sua ação pedagógica, pois proporciona aos alunos meios de se expressarem diante das atividades com jogos pedagógicos realizados em sala. Com isso, os alunos também podem ajudar o professor na alimentação de seu planejamento, pois uma das funções da avaliação é promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o diálogo entre professores e alunos torna-se algo mais presente no cotidiano escolar.

Conclui-se que as atividades com jogos pedagógicos necessitam de uma forma sistemática de avaliar os efeitos nas crianças relacionados às aprendizagens, como conteúdos atitudinais e conceituais. Desse modo, o instrumental de

autoavaliação desenvolvido pela pesquisadora, validado após a experiência das crianças com o jogo Descobrindo Fortaleza, alimenta a prática reflexiva do professor sobre sua ação e permite às crianças perceberem-se e expressarem-se dentro do processo para o qual foram convidadas a participar.

Assim, a tese que se defende nessa proposta é que o jogo pode ser um grande aliado na ação pedagógica de ensino e de avaliação se trouxer uma proposta interdisciplinar e materiais complementares que auxiliem o professor na condução do ensino de conteúdos e de avaliação da aprendizagem.

6 CONCLUSÕES

Nas discussões atuais sobre o processo de ensino e aprendizagem, apregoa-se que o aluno precisa passar por situações didáticas que o promova para a posição de um agente ativo do seu aprendizado. Para isso, o professor precisa sair do papel de transmissor de conteúdos para o de um mediador, que auxilia o outro na construção do seu conhecimento. Para tanto, defende-se que os materiais pedagógicos utilizados na escola se apresentem como desafiadores, atraentes e significativos, a fim de motivar os alunos a apreender.

É nesse contexto que o jogo ganha destaque como material pedagógico, ao promover estímulo ao interesse do aluno, pois, segundo especialistas, o jogo ajuda na construção de novas descobertas, desenvolve o estímulo de atitude e valores no cotidiano escolar. O jogo, quando possui finalidade pedagógica, apresenta-se como uma possibilidade de aprendizagem e de avaliação de conteúdos escolares específicos.

Documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017a) orientam quanto à necessidade de as diferentes áreas do conhecimento serem integradas e atenderem um projeto interdisciplinar, que favoreça uma abordagem significativa e contextualizada de ensino e aprendizagem para os alunos.

As atividades com jogos, quando promovidas em sala de aula, apresentam-se alinhadas com os documentos citados, pois as crianças interagem enquanto jogam e, assim, emergem diversas situações de aprendizagens relacionadas aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Nesse contexto, os conteúdos atitudinais se posicionam no mesmo nível de importância dos demais no tocante ao desenvolvimento do aluno de forma integral, pois, segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada por apresentar-se muito complexa. Portanto, o jogo pedagógico, como uma atividade lúdica, pode ser utilizado no ambiente escolar para promover um ensino mais participativo e ativo por parte das crianças e possibilita ao professor percebê-las melhor na construção do seu conhecimento.

Diante da problemática que envolve a carência de ações efetivas para tornar o processo de ensino e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental de 4º e 5º anos mais atraente e motivador, é que surgiu a proposta de desenvolver e

testar um kit pedagógico que contivesse um jogo que articulasse os conhecimentos linguísticos e outras áreas do conhecimento, manuais de orientação e instrumento de avaliação para alunos desse nível de ensino.

Decorreu daí a tese defendida neste estudo: o jogo pode ser um grande aliado na ação pedagógica de ensino e de avaliação se trouxer uma proposta interdisciplinar e materiais complementares que auxiliem o professor na condução do ensino de conteúdos e de avaliação da aprendizagem.

Desse modo, a intenção deste estudo investigativo caminhou para atingir o objetivo geral da pesquisa de desenvolver e testar o kit pedagógico supramencionado. Para atender ao objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos: (1) investigar como os professores trabalham a ludicidade nas aulas; (2) analisar as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos; (3) analisar como os professores avaliam os conteúdos atitudinais nas atividades coletivas e (4) testar o jogo e o instrumental de avaliação desenvolvidos.

A coleta dos dados para atingir os objetivos específicos foi amparada pelas técnicas observação sistemática e entrevista semiestruturada, realizadas com cinco professoras pedagogas e 36 alunos das turmas de 4º e 5º anos de uma escola municipal de Fortaleza, pertencente à Regional I.

A primeira etapa da pesquisa objetivou coletar dados que auxiliassem na concepção do jogo pedagógico. Para isso, foi realizada a triangulação das informações coletadas no diário de campo durante as observações com as entrevistas concedidas pelas professoras, que geraram dados, analisados pela metodologia de análise de conteúdo. Desse modo, foram extraídas as seguintes categorias: o trabalho com a ludicidade em sala de aula; as práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares; a avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo.

Na categoria O trabalho com a ludicidade em sala de aula, pôde-se concluir que as professoras compreendem o conceito e a importância da ludicidade na rotina escola, pois, diante de suas falas, foi possível elaborar um conceito para ludicidade. Para elas, ludicidade é algo não convencional, que motiva e instiga o interesse da criança em participar, de forma dinâmica e divertida, para aprender os conteúdos brincando.

Apesar de estar clara a importância da ludicidade na sala de aula, não foi possível presenciar a ludicidade na prática pedagógica de todas as professoras.

Na categoria As práticas interdisciplinares no tratamento dos conteúdos escolares, pôde-se concluir que, apesar de haver a estrutura curricular organizada por disciplinas, percebeu-se um movimento das professoras em minimizar a fragmentação dos conhecimentos com ações que compreendem ser uma prática interdisciplinar. Em algumas aulas, foi possível presenciar a articulação de algumas professoras para desenvolver atividades que contemplassem a interdisciplinaridade.

Na categoria A avaliação dos conteúdos atitudinais nas atividades em grupo, pôde-se concluir que as professoras apresentaram consciência da necessidade de promover atividades em grupo para que os alunos desenvolvessem competências para saber lidar com diversas atitudes consideradas positivas e negativas pela sociedade.

Na entrevista, as professoras foram unânimes em dizer que respeito é a atitude que elas mais tentam desenvolver nas crianças, pois a maioria dos conflitos entre os alunos é causada pela falta de respeito. Outro fator considerado relevante foi a ausência de uma avaliação sistemática com relação aos conteúdos atitudinais. As professoras, no geral, observavam e avaliavam os conteúdos referentes às disciplinas, mas, quanto às atitudes, que emergem durante as atividades em grupo, essa avaliação apresenta-se superficial e momentânea.

A partir dessas análises, a pesquisadora traçou um caminho para chegar aos elementos que compuseram o jogo Descobrindo Fortaleza. Na subseção A trajetória de criação do jogo Descobrindo Fortaleza, é possível compreender o percurso que a pesquisadora percorreu para chegar à finalização do jogo e, sobretudo, as escolhas feitas para montar a estrutura do jogo.

Destaca-se que a natureza do jogo desenvolvido neste estudo é fundamentalmente pedagógica e, por essa razão, isenta-se de cumprir com requisitos exigidos em jogos comuns ou eletrônicos, cuja finalidade maior é o entretenimento. Assim, justifica-se, pois, o referencial teórico adotado de Macedo, Petty e Passos (2000). Eles explicam que o trabalho com jogos pedagógicos exige uma organização prévia e, para elaborar um projeto com esse propósito, os pontos seguintes devem ser contemplados: objetivo, público, materiais, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do adulto, conteúdos, avaliação, continuidade e aspectos

metodológicos. Pontos esses que foram estritamente seguidos e apresentados neste estudo.

O jogo, de natureza pedagógica, foi pensado para que os jogadores aprendessem atitudes de respeito e cooperação ao interagir de forma interdisciplinar com os conteúdos relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia, dentro de um tema considerado transversal. Então, a proposta de trabalhar o patrimônio cultural de Fortaleza foi pensada para atender à necessidade percebida pela pesquisadora junto aos estudantes de preservarem o bem público, já que, universalmente, isso se constitui como elemento essencial de uma postura cidadã. Por isso, a pesquisadora pensou em um jogo que estimulasse o sentimento de pertencimento dos alunos à cidade, em busca de suas memórias afetivas.

Na segunda etapa da pesquisa, a aplicação do jogo, a pesquisadora realizou o teste do jogo Descobrimo Fortaleza com as crianças, com a intenção de contemplar o objetivo específico de testar o jogo. Os achados foram organizados nas categorias Procedimentos de aplicação e Observações realizadas pela pesquisadora durante o jogo. Nelas, pôde-se concluir que as crianças demonstraram não ter dificuldade com a dinâmica do jogo quanto à aplicação, pois compreenderam muito bem como jogar com as cartas e o uso do mapa. Foi observado também que o jogo favoreceu que emergissem situações que exigiram das crianças estratégias para resolver os conflitos ou problemas para reunir as cartas certas. Assim, durante o jogo, foi possível perceber quais as crianças que precisavam de maior atenção quanto às atitudes de respeito e cooperação, como também as crianças que apresentavam tais atitudes bem desenvolvidas.

Portanto, a atividade lúdica promoveu dentro do espaço escolar meios para subsidiar a observação e possíveis intervenções quanto às atitudes das crianças em praticar a cooperação e o respeito com os demais colegas, utilizando conteúdos relacionando aos componentes curriculares escolares.

Na terceira etapa, a percepção do jogo a partir dos jogadores, apresentam-se os dados coletados por meio da entrevista com as crianças após a vivência com o jogo. Dos achados, originaram-se duas categorias: Dimensão lúdica do jogo Descobrimo Fortaleza e Autoavaliação: a perspectiva do jogador após uma experiência lúdica.

A categoria Dimensão lúdica do jogo Descobrimo Fortaleza analisou o lúdico contido no jogo na perspectiva das crianças. Os dados foram analisados a partir dos referenciais de Macedo, Petty e Passos (2005): prazer funcional; desafio e surpresa; possibilidades; dimensão simbólica e expressão construtiva ou relacional. Nas falas das crianças, foi possível encontrar os cinco indicadores da presença do lúdico no processo de ensino e aprendizagem estimulada pelo jogo.

A categoria Autoavaliação: a perspectiva do jogador após a experiência lúdica apresenta a análise das falas das crianças sobre suas atitudes em interação com os outros colegas e suas percepções quanto à aprendizagem de conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa, História e Geografia ao utilizar o patrimônio cultural de Fortaleza como temática. A partir da entrevista, foi desenvolvido o roteiro de autoavaliação que compõe o kit pedagógico.

A forma como esse roteiro de autoavaliação foi desenvolvido o torna possível de ser submetido em qualquer conteúdo escolar após a atividade com jogos pedagógicos, pois estimula a reflexão do sujeito participativo e ativo da ação da aprendizagem.

Diante do exposto, acredita-se que o roteiro de autoavaliação aplicado às crianças após uma atividade com jogos possa ajudá-las a se perceberem de forma mais reflexiva dentro do processo de aprendizagem, tornando-as mais responsáveis e autônomas para promover mudanças significativas em suas atitudes diante dos outros colegas, como sua visão sobre sua aprendizagem.

Para o professor, o roteiro de autoavaliação se configura como mais um instrumento para complementar sua ação pedagógica, pois proporciona aos alunos meios de se expressarem diante das atividades com jogos pedagógicos realizados em sala. Com isso, os alunos também podem ajudar o professor na alimentação de seu planejamento, pois uma das funções da avaliação é promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o diálogo entre professores e alunos torna-se algo mais presente no cotidiano escolar.

Conclui-se que as atividades com jogos pedagógicos necessitam de uma forma sistemática de avaliar os efeitos nas crianças relacionados às aprendizagens, como conteúdos atitudinais e conceituais. Desse modo, o instrumental de autoavaliação desenvolvido pela pesquisadora, validado após uma experiência das crianças com o jogo Descobrimo Fortaleza, alimenta a prática reflexiva do professor

sobre sua ação e permite às crianças perceberem-se e expressarem-se dentro do processo para o qual foram convidadas a participar.

Assim, diante de todos os aspectos expostos neste estudo, pode-se dizer que a tese proposta foi atendida, qual seja: o jogo pode ser um grande aliado na ação pedagógica de ensino e de avaliação se trouxer uma proposta interdisciplinar e materiais complementares que auxiliem o professor na condução do ensino de conteúdos e de avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rui Rodrigues; GOMES, Ivo Ferreira; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. **Relatório final do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: [s.n.], 2006. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/biblioteca/relatorio_final_comite_cearense_eliminao_analfabetismo/revista_unicef.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.
- ALDRICH, Clark. **Learning by Doing**: a comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-Learning and other educational experiences. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Brincar uma aprendizagem para vida. *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (org.). **Brincar, amar e viver**. Assis: Storbem, 2014. cap. 1.
- AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos *et al.* Aprendizagem e jogos: diálogos com alunos do ensino médio técnico. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656109>. Acesso em: 4 maio 2020.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. *In*: CORDEIRO, T. S. C., MELO, M. M. O. (org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. p. 319-383.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Internacional, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Daniel (coord.). **Curso básico de histórias em quadrinhos**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 34, 15 dez. 2010.

Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 789, 26 dez. 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27593890_RESOLUCAO_N_17_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 54, 23 fev. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/02/2018&jornal=515&pagina=54>. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 maio 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2003.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 2, ano X, n. 239, p. 1, 19 dez. 2007. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
CEARÁ. Secretaria de Educação. História. **PAIC - Seduc**, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 10 abr. 2016.

COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César; MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2. cap. 2.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no ensino de história. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. cap. 1.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONDIM, Linda M. P. A construção social da memória na moderna Fortaleza. *In*: AGUIAR, Odílio Alves; BATISTA, José Élcio; PINHEIRO, Joceny (org.). **Olhares**

contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 174-189.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Editora Porto, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITE, Disalda Mara Teixeira. Metodologia de ensino criativa: aulas com sabor lúdico. *In*: DÁVILA, Cristina Maria (org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafio, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 23-26.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 7.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: http://luckesi002.blogspot.com.br/2016/12/educacao-ludicidade-e-prevencao-das_58.html. Acesso em: 6 maio 2020.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chiste. **Aprender com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Atmed, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chiste. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAINGAIN, Alain; DUFOUR, Bárbara. **Abordagens didáticas da interdisciplinaridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Patrimônio cultural e novas políticas de memória. *In*: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (org.). **Em tempos**: história, memória, educação. Fortaleza: Imprensa universitária, 2008. p. 319-330.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio?: conceitos e suas trajetórias. *In*: NETTO, Raymundo (org.). **Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020. cap. 1.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. *In*: COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 1, p. 17-70.

PRENSKY, Mark. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

QUIZ. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Quiz>. Acesso em: 7 maio 2020.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARABIA, Bernabé. A aprendizagem e o ensino das atitudes. *In*: COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 3, p. 119-177.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e a afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PERSONALIDADES FEMININAS QUE SE DESTACARAM E FIZERAM PARTE DA HISTÓRIA CEARENSE

Jovita Feitosa

Antônia Alves Feitosa (1848-1867), nascida em Tauá, no Ceará, alistou-se no exército aos 17 anos para lutar na Guerra do Paraguai. Em Teresina, no Piauí, a jovem, que tinha cortado os cabelos e disfarçado as curvas do corpo, foi reconhecida pelas feições femininas e chegou a ganhar destaque dentro do exército como uma forma de incentivar os homens que recusavam o alistamento. A única mulher no batalhão chegou ao posto de sargento, entretanto, não conseguiu embarcar para a guerra, ficando isolada da tropa no Rio de Janeiro. Aos 19 anos, Jovita Feitosa faleceu no anonimato e a causa da morte é cercada por mistérios, com especulações de suicídio, morte em incêndio e, até mesmo, falecimento no *front* de batalha.

Bárbara de Alencar

Bárbara Pereira de Alencar (1760-1832) nasceu em Exu, sertão de Pernambuco, na Fazenda Caiçara — pertencente ao patriarca da família Alencar, o português Leonel Alencar Rego, seu avô. Adolescente, Bárbara se mudou para a então vila do Crato, no Ceará, casando-se com o comerciante português José Gonçalves dos Santos.

No contexto da Revolução Pernambucana de 1817, teve os bens da família confiscados e foi presa e torturada numa das celas da Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção. É considerada, portanto, a primeira prisioneira política da história do Brasil.

Morreu depois de várias peregrinações em fuga da perseguição política, em 1832, na cidade piauiense de Fronteiras, mas foi sepultada em Campos Sales, no Ceará. Seu túmulo está em processo de tombamento.

A heroína republicana era mãe dos também revolucionários José Martiniano Pereira de Alencar e Tristão Gonçalves e avó do escritor José de Alencar, além de ser quinta avó do escritor Paulo Coelho.

Rachel de Queiroz

Rachel de Queiroz (1910-2003) nasceu no Ceará, foi a primeira escritora a integrar a Academia Brasileira de Letras (1977) e a receber o Prêmio Camões. Foi também jornalista, tradutora e teatróloga. Seu primeiro romance, *O Quinze*, ganhou o prêmio da Fundação Graça Aranha. O romance *Memorial de Maria Moura* foi transformado em minissérie para televisão.

Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes (1945) é uma ativista brasileira e nasceu no Ceará. Sua luta em nome das mulheres vítimas de violência doméstica resultou na criação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Formou-se pela Faculdade de Farmácia e Bioquímica da Universidade Federal do Ceará, em 1966. Maria da Penha fez mestrado em Parasitologia em Análises Clínicas na Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo, em 1977.

Wanda Sidou

Wanda Rita Othon Sidou (1921-1993) nasceu no Ceará, foi advogada, inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)-CE, atuante na defesa de presos políticos. Na época da ditadura militar, enfrentou adversidades, perseguição e ameaças, mas teve coragem de defender, em nome dos direitos humanos, pessoas que não tinham, inclusive, condições de pagar pelos honorários. A Assembleia Legislativa do Ceará realizou, em 2009, sessão solene para a entrega do Prêmio Frei Tito de Direitos Humanos à advogada (*in memoriam*). Wanda Sidou inspirou a Comissão de Direitos Humanos da OAB-CE. Hoje, segue como referência, dando nome à comenda criada em 2019 destinada às mulheres cearenses que dedicam suas vidas à advocacia, à OAB e às causas sociais. Sua atuação como advogada foi mencionada na dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História da UFC por Henri Randel Costa, com o título *Eleição é tapeação. Luta*

armada é a solução: leituras, experiências e construção do consensus bellicu na nova esquerda marxista cearense (1962-1976).

Fontes consultadas:

BÁRBARA DE ALENCAR. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1rbara_de_Alencar. Acesso em: 13 maio 2020.

COSTA, Henri Randel. **Eleição é tapeação. Luta armada é a solução:** leituras, experiências e construção do consensus bellicu na nova esquerda marxista cearense (1962-1976). 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2872/1/2009_dis_hrcosta.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

FRAZÃO, Dilva. Rachel de Queiroz. **eBiografia.com**, [S./], 29 jul. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/rachel_queiroz/. Acesso em: 21 maio 2020.

FUKS, Rebeca. Maria da Penha. **eBiografia.com**, [S./], 29 jul. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_da_penha/. Acesso em: 13 maio 2020.

JOVITA FEITOSA. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jovita_Feitosa. Acesso em: 13 maio 2020.

MÉMÓRIA OAB-CE: conheça a história da advogada atuante na defesa de presos políticos. **OAB-CE**, Fortaleza, 4 abr. 2019. Disponível em: <http://oabce.org.br/2019/04/memoria-oab-ce-conheca-a-historia-da-advogada-atuante-na-defesa-de-presos-politicos/>. Acesso em: 13 maio 2020.

WANDA Sidou é homenageada *in memoriam* com prêmio Frei Tito. **Jusbrasil**, [S./], 10 dez. 2009. Disponível em: <https://al-ce.jusbrasil.com.br/noticias/2032682/wanda-sidou-e-homenageada-in-memorian-com-premio-frei-tito>. Acesso em: 21 maio 2020.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL DAS PROFESSORAS

INSTRUMENTO – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL	CÓDIGO
SUJEITO: PROFESSOR	

Prezado Professor,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa para fins de elaboração de uma tese de doutorado na área da educação.

Seria muito importante a sua colaboração nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder as perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada!

Sexo

Masculino	
Feminino	

Idade

20 a 30 anos	
30 a 40 anos	
40 a 50 anos	
50 a 60 anos	
A partir de 61 anos	

Formação

Só Graduado - Licenciatura	
Pós-graduado - Especialização	
Pós-graduado - Mestrado	
Pós-graduado - Doutorado	
Outra (_____)	

Vínculo

Efetivo	
Substituto	

Tempo que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

_____anos _____meses

Ano (série) que leciona nessa escola (pode marcar mais de uma opção)

1º ano	
2º ano	
3º ano	
4º ano	
5º ano	

Tempo que leciona no 4º e/ou 5ºano (série)

_____ anos _____ meses

Participa de formações continuadas?

() Sim.

() Não. Por quê?

Se a resposta do item anterior for “sim”, responda o próximo item.

Tempo que participa de formação continuada

_____anos _____meses

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO²² DAS PROFESSORAS

- Atividades propostas durante as aulas para trabalhar os conteúdos:
 - Faz uso de práticas interdisciplinares?
 - Como é a organização de sala para as atividades?
 - Incentiva o trabalho em grupo?

- As diferentes formas de ensinar e avaliar usando o espaço e o tempo na escola;

- Os materiais ou recursos didáticos utilizados durante as aulas.

²²Roteiro de observação da prática pedagógica do professor a partir das variáveis metodológicas sugeridas por Antoni Zabala (1998).

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS PROFESSORAS

1. O que é ludicidade para você?
2. Qual o nível de importância que você dá à ludicidade na sala de aula? Por quê?
3. Você utiliza jogos nas suas aulas?
 - Se a resposta for positiva, continuar com as perguntas: Em que momento? Quais?
 - Se a resposta for negativa, continuar com a pergunta: Por que não utiliza os jogos em suas aulas?
4. Quais os recursos, além do livro didático, que normalmente utiliza nas suas aulas?
5. Em que momentos você pratica a interdisciplinaridade em suas aulas?
 - Se a resposta for negativa, continuar com a pergunta: Por que não?
 - Se a resposta for positiva, expandir: Como faz? Quais as disciplinas e os conteúdos utilizados?
6. Você desenvolve atividades em grupo com seus alunos?
 - Se a resposta for negativa, continuar a pergunta: Por que não?
 - Se a resposta for positiva, continuar a pergunta: Em que momento? Qual o objetivo? Como você avalia os alunos nesse tipo de atividade?
7. Quais os mecanismos de avaliação que você utiliza para avaliar a aprendizagem dos seus alunos?
8. Sabemos que provas e testes avaliam melhor a dimensão cognitiva dos alunos. E os aspectos atitudinais, como podem ser avaliados? Você pratica alguma forma de avaliação desse aspecto?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE A APLICAÇÃO DO JOGO

- Relações interpessoais entre as crianças;
- Respeito às regras do jogo;
- Criatividade das crianças;
- Estratégias utilizadas para resolver os conflitos ou problemas;
- Atitudes.

APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DO JOGO

1. Havia coisas interessantes (legais) no jogo que chamaram sua atenção?
2. Você se sentiu bem em participar do jogo? Se sentiu feliz, alegre em participar?
3. Ficou com vontade que o jogo terminasse logo? Por quê?
4. Você jogaria esse jogo novamente? Por quê?
5. Você respeitou as regras do jogo? Foi difícil respeitar as regras do jogo?
6. O que foi mais fácil e mais difícil para você quando estava jogando?
7. O que você mais gostou no jogo?
8. Você se esforçou para ter bom resultado?
9. Durante o jogo, o seu colega respeitou sua opinião? Você respeitou a opinião dele? Houve cooperação entre vocês?
10. Você gostou de jogar em dupla?
11. Você sentiu que aprendeu alguma coisa com o jogo? O quê?
12. Qual foi seu maior desafio durante o jogo?
13. Você gostou do nome do jogo? Você mudaria o nome do jogo?
14. Você conhece algum lugar do mapa?
15. Você ficou com vontade de conhecer algum lugar que apareceu no jogo? Por quê?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA

1º MOMENTO: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

- ✓ Organize o espaço para a aplicação do jogo.
- ✓ Exponha os itens do jogo para atrair a atenção e o interesse das crianças. Os itens do jogo Descobrindo Fortaleza são: manual de instruções, cartas, mapa de Fortaleza e marcadores.
- ✓ Organize as mesas para favorecer o conforto e a privacidade para as duplas conversarem antes de tomar decisões.
- ✓ Organize as cadeiras para as duplas ficarem juntas.

2º MOMENTO: CHEGADA DAS CRIANÇAS (JOGADORES)

- ✓ Agradeça a participação das crianças, destaque que esse momento foi pensando para ser divertido e explique que a diversão será promovida com a interação deles com o jogo Descobrindo Fortaleza. Diga que esse jogo fala sobre os bens culturais da cidade de Fortaleza.
- ✓ Apresente o jogo Descobrindo Fortaleza:
 - objetivo;
 - itens do jogo;
 - regras.
- ✓ Oriente as crianças para escolherem sua dupla para iniciar o jogo.
- ✓ Explique que o jogo precisa de um mediador experiente, que conheça o conteúdo das cartas, para auxiliar durante o jogo. Nesse caso, a pesquisadora ficou com esse papel, mas pode ser o professor da turma.
- ✓ Explique que o jogo tem a intenção de estimular a cooperação e o respeito, por isso, aconselha-se ter, no mínimo, duas duplas de jogadores.

3º MOMENTO: APLICAÇÃO

Explique que o jogo Descobrindo Fortaleza tem várias possibilidades de jogar, pois apresenta 5 tipos de cartas que se conectam e se relacionam com o mapa da cidade de Fortaleza. Portanto, o jogo terá várias etapas, para facilitar a

compreensão e a aprendizagem dos participantes. Cada etapa do jogo terá uma dupla vencedora.

Explique a execução do jogo no decorrer de cada etapa para facilitar a compreensão.

✓ **Etapa 1:** Carta Imagem e Carta História

As cartas devem ser empilhadas viradas para baixo, separadas de acordo com sua categoria. Nessa etapa, devem ser utilizadas as categorias carta imagem e carta história, que devem ficar empilhadas separadamente. Para iniciar o jogo, cada dupla deve pegar duas cartas: uma carta da pilha de Imagem e outra carta da pilha de História.

As duplas devem relacionar corretamente a História do lugar com sua Imagem, devendo pegar cartas nas pilhas com a intenção de encontrar as cartas certas. Depois, devem descartar a carta no centro da mesa virada para cima, se esta não for do seu interesse. A próxima dupla deve escolher entre as cartas das pilhas viradas para baixo ou as cartas descartadas no centro da mesa viradas para cima. Cada dupla deve ficar apenas com duas cartas nas mãos. A cada jogada, as duplas podem trocar uma categoria de carta do seu interesse. A dupla que relacionar o maior número de cartas é a vencedora.

✓ **Etapa 2:** exploração do Mapa

Nessa etapa, o mapa deve ser apresentado às duplas, que podem visualizá-lo e analisá-lo, procurando os lugares explorados na etapa anterior, nas cartas Imagem e História. Nessa etapa, não há vencedores, o objetivo é apenas conhecer e explorar o mapa para se prepararem para próxima etapa do jogo.

✓ **Etapa 3:** Carta História, Carta Imagem, Carta Curiosidade, Carta Gênero Textual, Carta Mapa e Mapa de Fortaleza

As cartas devem ser empilhadas viradas para baixo, separadas de acordo com sua categoria. Nessa etapa, devem ser utilizadas as cinco categorias de cartas: Carta História, Carta Imagem, Carta Curiosidade, Carta Gênero Textual e Carta

Mapa, além do Mapa de Fortaleza. Cada categoria de carta deve ficar empilhada separadamente.

Para iniciar o jogo, cada dupla deve pegar cinco cartas: uma carta da pilha Imagem; uma da pilha História; uma da pilha Curiosidade; uma da pilha Gênero Textual e uma da pilha Mapa. As duplas devem relacionar corretamente a História do lugar com sua Imagem, juntamente com a Curiosidade, o Gênero Textual e a sua localização, indicada na Carta Mapa.

As duplas devem pegar cartas nas pilhas com a intenção de encontrar as cartas certas. Depois, devem descartar a carta no centro da mesa virada para cima, se esta não for do seu interesse. A próxima dupla deve escolher entre as cartas das pilhas viradas para baixo ou as cartas descartadas no centro da mesa viradas para cima. Cada dupla deve ficar apenas com cinco cartas nas mãos.

A cada jogada, as duplas podem trocar uma categoria de carta do seu interesse. Depois de encontrar todas as cartas relacionadas corretamente ao mesmo lugar, a dupla procura no mapa esse lugar e coloca o marcador no mapa, para indicar a sua localização. A dupla que relacionar o maior número de cartas e encontrar o lugar no mapa é a vencedora.

4º MOMENTO: AGRADECIMENTO

Ao finalizar o jogo, o mediador agradece a participação de todos e fala que espera que eles tenham gostado de jogar. Abra um breve espaço para que as crianças falem da experiência que acabaram de ter.

APÊNDICE H – CONTEÚDO DAS CARTAS DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA

CATEDRAL METROPOLITANA DE FORTALEZA

HISTÓRIA

Foi inaugurada em 1978, depois de ter passado quase 40 anos para ser construída. Tem capacidade para 5 mil pessoas. O Templo destaca-se pela beleza arquitetônica. Seus vitrais e suas torres de 75 metros de altura enchem os olhos dos visitantes. Seu projeto é de autoria do engenheiro francês George Mounier.

CURIOSIDADE

A Catedral de Fortaleza apresenta semelhança com a Catedral de Notre-Dame em Paris, na França.

GÊNERO TEXTUAL - Convite

Festejos do Padroeiro do Ceará

No dia de São José, a Catedral de Fortaleza convida a população para uma celebração especial, que ocorrerá no dia 19 de março, às 9 horas da manhã.

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Sou um templo religioso. Estou na Rua Conde D'eu. Do meu lado direito, está o Mercado Central.

CENTRO DE TURISMO / ANTIGA CADEIA PÚBLICA

CARTA HISTÓRIA

Foi construído em 1866 com tijolos de barro e apresenta simplicidade na sua arquitetura. O prédio possui celas, que foram reservadas aos presos, e, desde os anos de 1970, passou a funcionar com lojas para venda de artesanato, como rendas e outros. Lá podemos encontrar mulheres rendeiras tecendo a renda de bilro.

CARTA CURIOSIDADE

A canção tornou-se praticamente um hino de guerra dos cangaceiros do bando de Lampião, tendo, inclusive, relatos de que o seu ataque a Mossoró em 1927 teria sido feito com mais de 50 cangaceiros cantando “Mulher Rendeira”.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Música

Mulher Rendeira

Olê, mulher rendeira

Olê mulhé rendá

Tu me ensina a fazer renda

eu te ensino a namorá

[...]

Lampião desceu a serra

Deu um baile no Cajazeiras

Botou as moças donzelas

Pra cantar mulher rendeira

As moçá de Vila Bela

Não tem mais ocupação

Sé que fica na janela

Namorando Lampião

Olê, mulher rendeira

Olê mulhé rendá

Tu me ensina a fazer renda

Que eu te ensino a namorar

[...]

Composição: Zé do Norte.

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Rendas e bordados podem ser comprados aqui. Estou na Rua Dr. João Moreira. Do meu lado esquerdo, está a Santa Casa; do meu lado direito, está a Estação Ferroviária João Felipe.

CENTRO CULTURAL DRAGÃO DO MAR

CARTA HISTÓRIA

É um centro cultural com museu, teatro e cinema. Seu nome é em homenagem a um pescador. Foi inaugurado em 28 de abril de 1999. Lá também é possível ter acesso ao fascinante planetário, onde ocorrem apresentações sobre os astros.

CARTA CURIOSIDADE

Após a libertação dos escravos, Dragão do Mar leva a sua jangada, chamada de “Liberdade”, em um navio para o Rio de Janeiro, para simbolizar a luta dos jangadeiros contra a escravidão. A jangada foi exibida nas ruas do Rio de Janeiro, sob os aplausos da multidão e, pouco depois, foi doada ao Museu Nacional. Em seguida, a jangada foi transferida para o Museu da Marinha, de onde desapareceu.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Biografia

Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, também chamado de Chico da Matilde, nasceu em Canoa Quebrada, no município de Aracati, em 15 de abril de 1839. Poucos anos depois, aos oito anos, perdeu o pai e foi morar com outra família. Aos 20, aprendeu a ler. Tornou-se chefe dos catraieiros (condutores de bote), trabalhou na construção do porto de Fortaleza. Liderou uma greve em 1881 no porto para evitar o desembarque e embarque de escravos.

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Os astros podem ser vistos aqui. Estou na Av. Presidente Castelo Branco, esquina com a Av. Almirante Jaceguai. Na minha frente, encontra-se o Teatro São José.

ESTAÇÃO FERROVIÁRIA JOÃO FELIPE

CARTA HISTÓRIA

Inaugurada em 9 de junho de 1880. A maior parte da mão de obra utilizada em sua construção foi composta de pessoas vindas da seca de 1877. A estrada de ferro

permitiu melhores condições para o transporte de produtos como o algodão, o café e outros produtos vindos do interior do estado para serem vendidos a outros países.

CARTA CURIOSIDADE

A locomotiva nº 01, carinhosamente chamada de “A Fortaleza”, foi a primeira a andar sobre os trilhos da cidade. As primeiras locomotivas do Ceará foram trazidas da Inglaterra.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Notícia



Estação João Felipe será restaurada para abrigar complexo de artes no Centro de Fortaleza

05.07.2018

Após reparo e intervenções arquitetônicas, a estação de trem João Felipe e o entorno da estrutura, no Centro de Fortaleza, vão se transformar em um complexo criativo, turístico e de entretenimento, com um investimento de cerca de R\$ 86 milhões. Em parceria com a Prefeitura de Fortaleza, o Governo do Estado apresentou, nesta quinta-feira (5), o projeto do novo empreendimento, que foi denominado de Estação das Artes Belchior.

Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/estacao-joao-felipe-sera-restaurada-para-abrigar-complexo-de-artes-no-centro-de-fortaleza-1.1965471>

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Aqui tinha trem chegando. Estou na Rua Dr. João Moreira, esquina com a Rua General Sampaio. Do meu lado esquerdo, está o Centro de Turismo.

ESTÁTUA DE RACHEL DE QUEIROZ

HISTÓRIA

Estátua da escritora do livro “O quinze”. Em 2005, o escultor Murilo de Sá Toledo apresenta à população de Fortaleza sua obra exposta na Praça General Tibúrcio (Praça dos Leões). A escritora encontra-se sentada no banco da praça com um belo sorriso.

CURIOSIDADE

A escritora Rachel de Queiroz morreu em 2003, antes da homenagem feita pelo governo do Estado do Ceará ao expor sua escultura na Praça General Tibúrcio (Praça dos Leões) em 2005.

GÊNERO TEXTUAL - Biografia

Rachel de Queiroz

Professora, jornalista, romancista, cronista e teatróloga brasileira nascida em Fortaleza, Ceará, em 17 de novembro de 1910. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras (1977). Filha de proprietários rurais do Ceará, foi para o Rio de Janeiro (1915) com os pais, que procuravam fugir da terrível seca. Em 1930, Rachel escreveu o primeiro romance, “O quinze”, em que narra a situação dos retirantes do interior nordestino em busca de melhores condições de vida na cidade. A escritora faleceu em 04 de novembro de 2003.

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Sou uma estátua. Estou sentada no banco da Praça dos Leões, na Rua São Paulo.

FORTALEZA DE NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO/10ª REGIÃO MILITAR

CARTA HISTÓRIA

Esta fortificação deu origem e nome à cidade de Fortaleza. Foi construída pelos holandeses, que chamaram de Schoonenborch (pronúncia: Chunembuque). Os

holandeses passaram cinco anos dominando nossas terras, mas foram expulsos do país pelos portugueses. Logo em seguida, os portugueses mudaram o nome do Forte Schoonenborch para Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção. Em 13 de abril de 1726, foi fundado o município de Fortaleza. Hoje, no local, funciona a 10ª Região Militar.

CARTA CURIOSIDADE

Na Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, há uma cela pequena (não é possível uma pessoa ficar em pé), quente e úmida, localizada no subsolo. Na porta de entrada dessa cela, tem uma placa e nela está escrito:

“Aqui gemeu longos dias D. Bárbara de Alencar vítima em 1817 da tyrannia do Governador Sampaio”.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Hino

Hino de Fortaleza

Junto à sombra dos muros do forte,
 A pequena semente nasceu;
 Em redor, para a glória do Norte,
 A cidade sorrindo cresceu.
 No esplendor da manhã cristalina,
 Tens as bênçãos dos céus que são teus
 E das ondas que o sol ilumina
 As jangadas te dizem adeus.
 Fortaleza! Fortaleza!
 Irmã do Sol e do mar;
 Fortaleza! Fortaleza!
 Sempre havemos de te amar
 [...].

Composição: Antônio Gondim de Lima e Gustavo Barroso.

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Sou uma fortaleza. Estou na Av. Alberto Nepomuceno. Na minha frente, está o Mercado Central.

IGREJA DO ROSÁRIO

CARTA HISTÓRIA

Esta é a mais antiga igreja de Fortaleza. Construída de taipa, por volta de 1730, pelos escravos, sendo finalizada em 1755 em pedra e cal.

CARTA CURIOSIDADE

Em Fortaleza, como em muitas outras cidades do Brasil, os negros procuraram desde cedo ter o seu próprio templo, já que eram discriminados nas igrejas construídas pelos brancos. E, assim como em outras partes, sua devoção dirigia-se à Nossa Senhora do Rosário, considerada sua Padroeira.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Notícia

The logo consists of the word "OPOVO" in white, uppercase letters on a blue rectangular background.

FORTALEZA 02/11/2014

Igrejas guardam histórias e lembranças de sepultamentos

Em 2001, durante reforma, foram descobertas 54 pessoas sepultadas embaixo do piso da Igreja do Rosário, no Centro. No templo também está enterrado Major Facundo, na parede e em pé.

Fonte:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/11/01/noticiasjornalcotidiano,3341195/igrejas-guardam-historias-e-lembrancas-de-sepultamentos.shtml>

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Sou um templo religioso. Estou na Rua Guilherme Rocha, na Praça dos Leões.

ESTÁTUA DE IRACEMA GUARDIÃ

CARTA HISTÓRIA

Estátua da índia do romance do escritor José de Alencar, feita em bronze. Está localizada na Praia de Iracema. O artista Zenon Barreto, cearense, representou na escultura uma mulher guerreira em defesa de sua terra.

CARTA CURIOSIDADE

A cidade possui três estátuas de Iracema, localizadas na Praia de Iracema, na Praia do Mucuripe e na Lagoa de Messejana.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Notícia

The logo for the newspaper 'OPOVO' is displayed in white capital letters on a solid blue rectangular background.

Praia de Iracema. Aos pés da Guardiã, jovens vivem Fortaleza

19/07/2015

A Cidade nos convida a um mergulho por ela. O olhar curioso de quem se estica por aqui exige mudanças, migrações e novas formas de se perceber em Fortaleza. Foi assim que o tempo transformou o entorno da estátua Iracema Guardiã em ponto de encontro dos jovens de agora.

Fonte:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/07/18/noticiasjornaldom,3472173/praiadeiracema-aos-pes-da-guardia-jovens-vivem-fortaleza.shtml>

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Sou uma estátua. Estou na Av. Beira Mar, na Praia de Iracema. Estou sempre olhando para o mar.

MARACATU

CARTA HISTÓRIA

É a mais tradicional dança de origem africana presente na cultura do povo cearense, configurando um cortejo em reverência a uma rainha negra e sua corte real. O Maracatu passou a desfilar oficialmente no Carnaval de Fortaleza a partir de 1937, na Avenida Domingos Olímpio, no centro da cidade.

CARTA CURIOSIDADE

No Ceará, as pessoas usam uma mistura de fuligem, talco, óleo infantil e vaselina em pasta para tingir o rosto de negro e, assim, dançar o maracatu.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Notícia

CARNAVAL 2018 NO CEARÁ

Desfiles da Domingos Olímpio exaltam raízes africanas e levam animais de até 4 m à avenida, em Fortaleza

09/02/2018

Resistência, luta e respeito pelas raízes africanas são a base dos enredos e apresentações de maracatu no carnaval na Domingos Olímpio, em Fortaleza. Este ano, os desfiles trazem o conhecimento dos orixás, homenagem à África, com bichos de até quatro metros, e reverência à mulheres negras que viraram ícones da História.

Fonte: www.g1.globo.com/ce/ceara/carnaval/2018/noticia/desfiles-da-domingos-olimpio-exaltam-raizes-africanas-e-levam-animais-de-ate-4-m-a-avenida-em-fortaleza.ghtml

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Estou desfilando na Av. Domingos Olímpio no período do Carnaval.

MUSEU DO CEARÁ

CARTA HISTÓRIA

O prédio foi concluído em 1871. Apresenta exposições de coleções de arqueologia, cultura indígena, cultura africana e outros objetos ligados à história do Ceará. Nele está exposto o Bode loiô, empalhado, conhecido e querido pelas pessoas que costumavam andar pelo centro da cidade.

CARTA CURIOSIDADE

O Bode recebeu o nome de “loiô” por percorrer sempre o mesmo trajeto, entre a Praça do Ferreira e a Praia de Iracema (antiga Praia do Peixe). Viveu mais de 15 anos, morreu em 1931.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Notícia



Símbolo do Ceará, Bode loiô será tema do enredo da escola de samba Paraíso do Tuiuti

05/04/2018

O bode ganhou fama principalmente após ser eleito vereador nas eleições de 1922, em um ato de protesto da população, em Fortaleza. Bode loiô chegou à capital cearense junto daqueles que enfrentavam a seca de 1915, e logo tornou-se parte do cenário da cidade com suas idas e vindas diárias entre o Centro e a Praia do Peixe.

Fonte: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/simbolo-do-ceara-bode-ioio-sera-tema-do-enredo-da-escola-de-samba-paraiso-do-tuiuti.ghtml>

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Aqui se encontra um animal empalhado muito famoso. Estou na Rua São Paulo, e, do meu lado direito, está a Praça dos Leões.

PASSEIO PÚBLICO

CARTA HISTÓRIA

Lá foram fuzilados, em 1824, os líderes da Confederação do Equador, um movimento a favor da República no Brasil. A partir de 1910, tornou-se o principal passeio da sociedade. Havia três espaços: no primeiro, passeavam as pessoas mais ricas; no segundo, as pessoas da classe média e, no terceiro, as pessoas mais pobres. Não era proibido transitar entre os espaços, mas as pessoas não costumavam interagir entre as diferentes classes sociais.

CARTA CURIOSIDADE

Nos jardins do Passeio Público, ainda permanece a árvore africana centenária baobá. Seu tamanho e largura impressionam, sendo necessárias várias pessoas de mãos dadas para abraçá-la.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Notícia

The logo consists of the word "OPOVO" in white, uppercase letters on a blue rectangular background.

Famílias aproveitam o Passeio Público com piquenique

16/07/2018

As trapalhadas mudas de um palhaço vestido de Charles Chaplin denunciavam que não era um domingo comum no Passeio Público. O local, no Centro de Fortaleza, está com programação especial de férias voltada para as crianças durante todos os domingos do mês de julho, das 9 às 11 horas. Famílias se reuniram ontem no espaço para aproveitar a manhã fazendo piquenique.

Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2018/07/familias-aproveitam-o-passeio-publico-com-piquenique.html>

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Aqui se encontra uma linda árvore centenária. Estou na Rua Dr. João Moreira. Do meu lado direito, está a Santa Casa, e, do meu lado esquerdo, está a Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção.

PRAÇA DO FERREIRA

CARTA HISTÓRIA

Seu nome é referência a um boticário (farmacêutico) responsável pela reforma e urbanização do local em 1871. Esse lugar abrigou os encontros dos participantes da Padaria Espiritual, que tinha o objetivo de divulgar a literatura na cidade. No centro da praça, encontra-se a Coluna da Hora. Por volta de 1945, a praça foi batizada de “Coração da Cidade”. Atualmente, nela acontece o Natal de Luz da cidade, com o canto do coral das crianças.

CARTA CURIOSIDADE

Na Praça do Ferreira havia o cajueiro da mentira, nele eram pendurados cartazes com mentiras a cada 1º de abril. A popular brincadeira acabou com o corte do cajueiro, em 1925.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Música

Natal das crianças

Natal, Natal das crianças

Natal da noite de luz

Natal da estrela-guia

Natal do Menino Jesus

Blim, blão, blim, blão,

blim, blão...

Bate o sino na matriz

Papai, mamãe rezando

Para o mundo ser feliz

Blim, blão, blim, blão,

blim, blão...

O Papai Noel chegou

Também trazendo presentes

Para Vovó e Vovô

(Otávio Henrique de Oliveira)

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Sou uma praça. Estou na Rua Floriano Peixoto. Estou próxima do Cine São Luiz. No Natal, fico toda iluminada.

TEATRO JOSÉ DE ALENCAR

CARTA HISTÓRIA

Um dos maiores símbolos da cultura cearense, tem seu nome em homenagem a um dos maiores escritores do Ceará. A festa de inauguração aconteceu em 17 de junho de 1910. Ele possui uma estrutura metálica vinda da Escócia, com vitrais coloridos. Acima das cortinas do palco, estão pintados personagens dos livros do escritor homenageado.

CARTA CURIOSIDADE

Não se sabe ao certo quando tudo começou, mas a história é antiga. Alguns funcionários do Teatro José de Alencar juram ter visto o fantasma de uma bailarina rondando o palco e os corredores. Inclusive, existe o livro “A Bailarina Fantasma”, da escritora Socorro Acioli, que fala sobre as aparições do fantasma no teatro.

CARTA GÊNERO TEXTUAL - Entrevista

Entrevista com a escritora Socorro Acioli

Como foram feitas as pesquisas antes de escrever a obra? Quais histórias que ouviu dos funcionários do teatro e que não foram parar no livro, por exemplo?

Acioli - O primeiro passo foi pesquisar a história oficial do teatro. Depois, passei a entrevistar funcionários, ex-funcionários, artistas e todas as pessoas que tivessem histórias para contar. Ouvi muita coisa e escolhi as melhores para o livro, aproveitei quase tudo.

Durante as visitas ao teatro, você passou horas sozinha no porão. Como foi a experiência? Algum rastro da bailarina por lá?

Acioli - Pedi autorização para andar por lá livremente. Um certo dia eu fiquei sozinha no palco principal, com todas as cortinas fechadas, uma escuridão de apavorar. Eu precisava sentir medo. Ouvi batidas de porta, vultos passando, mas não tive um encontro cara a cara com a bailarina. Infelizmente.

Fonte: <http://www.noitesinistra.com/2014/12/a-bailarina-fantasma-do-teatro-jose-de.html#.W6E7cOhKjIU9>

CARTA MAPA

Encontre-me no mapa. Muitas pessoas famosas já se apresentaram no meu palco. Estou na Rua Liberato Barroso.

Fontes consultadas para a criação dos conteúdos das cartas:

A BAILARINA fantasma do Teatro José de Alencar. **Noite Sinistra**, [S./l.], 16 dez. 2014. Disponível em: <http://www.noitesinistra.com/2014/12/a-bailarina-fantasma-do-teatro-jose-de.html#.W6E7cOhKjIU9>. Acesso em: 18 set. 2018.

BARBOSA, Edvani *et al.* **Fortaleza**: cidade da gente. Fortaleza: Didáticos Editora, 2006.

BENEDITO, Francisco. **Caminhando por Fortaleza**. Fortaleza: Editora Destak, 1999.

BLECAUTE (cantor). *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Blecaute_\(cantor\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Blecaute_(cantor)). Acesso em: 18 set. 2018.

CEARÁ. **Guia dos bens tombados do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1995.

CEARÁ. **Guia turístico e cultural do Estado do Ceará**. Fortaleza: Terra da Luz, 2006.

COSTA, Rômulo. Igrejas guardam histórias e lembranças de sepultamentos. **O Povo online**, Fortaleza, 2 nov. 2014. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/11/01/noticiasjornalcotidiano,3341195/igrejas-guardam-historias-e-lembrancas-de-sepultamentos.shtml>. Acesso em: 8 ago. 2018.

COSTA, Rômulo. Praia de Iracema. Aos pés da Guardiã, jovens vivem Fortaleza. **O Povo online**, Fortaleza, 19 jul. 2015. Disponível em:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/07/18/noticiasjornaldom,3472173/praiadeiracema-aos-pes-da-guardia-jovens-vivem-fortaleza.shtml>. Acesso em: 13 maio 2020.

DESFILES da Domingos Olímpio exaltam raízes africanas e levam animais de até 4 m à avenida, em Fortaleza. **G1 CE**, Fortaleza, 9 fev. 2018. Disponível em: www.g1.globo.com/ce/ceara/carnaval/2018/noticia/desfiles-da-domingos-olimpio-exaltam-raizes-africanas-e-levam-animais-de-ate-4-m-a-avenida-em-fortaleza.ghtml. Acesso em: 10 set. 2018.

GIRÃO, Raimundo. **Geografia estética de Fortaleza**. Fortaleza: BNB, 1979.

IPHAN – Ceará. Brasília, DF, c2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/ce>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LADYDIAS. A Bailarina Fantasma do Teatro José de Alencar. **Medo sensitivo**, Fortaleza, 11 out. 2013. Disponível em: <http://medosensitivo.blogspot.com/2013/10/a-bailarina-fantasma-do-teatro-jose-de.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

LEITE FILHO, Rogaciano. **A história passa por esta rua**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1988.

MAGALHÃES, Camila; PRISCILLA, Lívia. Um olhar sobre a Iracema e outros monumentos da Av. Beira Mar. **Lidesealgomais**, Fortaleza, 25 fev. 2013. Disponível em: <https://lidesealgomais.wordpress.com/2013/02/25/um-olhar-sobre-a-iracema-e-outros-monumentos-da-av-beira-mar-2/>. Acesso em: 13 maio 2020.

MARINHO, Fernando. Rachel de Queiroz. **Brasil Escola**, [S.l.], c2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/raquel-queiroz.htm>. Acesso em: 13 maio 2020.

MENDES, Mariana (org.). **Clássicos brasileiros**: orientação para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. (Caderno de leituras). Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/CadernoLeiturasClassicosBrasileiros.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

MULHER RENDEIRA. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mulher_Rendeira. Acesso em: 13 maio 2020.

MULHER rendeira. Intérprete: Demônios da Garoa. Composição: Zé do Norte. [S.l.: s.n., 19--?]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/demonios-da-garoa/957979/mulher-rendeira-print.html>. Acesso em: 8 ago. 2018.

NATAL das crianças. Intérprete: Simone. Compositor: Otávio Henrique De Oliveira. [S.l.: s.n., 19--?]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/simone/162899/>. Acesso em: 18 set. 2018.

NOBRE, Leila; GONÇALVES, Gabriel. Patrimônios históricos: saiba tudo sobre a Igreja mais antiga de Fortaleza. **Vós**, Fortaleza, 19 jul. 2016. Disponível em: www.somosvos.com.br/igreja-rosario-mais-antiga-fortaleza/. Acesso em: 10 set. 2018.

NOBRE, Leila; GONÇALVES, Gabriel. Patrimônios históricos: um pouco de história sobre nossa joia maior, o TJA. **Vós**, Fortaleza, 3 ago. 2016. Disponível em: <http://www.somosvos.com.br/patrimonios-historicos-tja>. Acesso em: 8 ago. 2018.

NOGUEIRA, Adriano. Natal de Luz promete fazer nevar na Praça do Ferreira. **O Povo.com**, Fortaleza, 8 ago. 2017. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/11/natal-de-luz-promete-fazer-nevar-na-praca-do-ferreira.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

O DRAGÃO do Mar na história do Ceará. **Dragão do Mar**, Fortaleza, c2018. Disponível em: <http://www.dragaodomar.org.br/institucional/dragao-do-mar-na-historia-do-ceara>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque**: reformas urbanas e controle social. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1999.

PRAÇA DO FERREIRA. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra%C3%A7a_do_Ferreira. Acesso em: 13 maio 2020.

SALES, José. O Baobá centenário do Passeio Público. **Inventário Ambiental de Fortaleza**, Fortaleza, 1 out. 2007. Disponível em: <http://inventarioambientalfortaleza.blogspot.com/2007/10/o-baob-centenario-do-passeio-pblico.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

SAMPAIO, Itelvina Marly Goes. **Fortaleza em estudos sociais**. Fortaleza: Distribuidora Cultural de Publicações LTDA, 1973.

SÍMBOLO do Ceará, Bode loiô será tema do enredo da escola de samba Paraíso do Tuiuti. **G1 CE**, Fortaleza, 5 abr. 2018. Disponível em: g1.globo.com/ce/ceara/noticia/simbolo-do-ceara-bode-ioio-sera-tema-do-enredo-da-escola-de-samba-paraiso-do-tuiuti.ghtml. Acesso em: 18 set. 2018.

<http://www.arquidiocesedefortaleza.org.br/regioes/regiao-metropolitana-sao-jose/paroquias-da-regiao-sao-jose/paroquia-sao-jose-catedral-metropolitna/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

<https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2018/07/familias-aproveitam-o-passeio-publico-com-piquenique.html>. Acesso em: 8 ago. 2018.

APÊNDICE I – MANUAL DO JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA

JOGO DESCOBRINDO FORTALEZA



Manual do Jogo

© 2020 Olívia Coelho da Silva.
E-mail: oliviacoelho2000@yahoo.com.br

Todos os direitos desta obra são reservados à autora.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização da autora.

Autora: Olívia Coelho da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro - UFC

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro - UFC

Prof. Dr. Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida - UFC

Prof.^a Dr.^a Jeannette Filomeno Pouchain Ramos - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Grace Troccoli Vitorino - UNIFOR

Desenhista do mapa: Carina Sena de Souza

Designer gráfico: Adams Werner

Fotografias: Djacy Araújo (2018)

Fotografia da Carta Maracatu: José M. Lima Jr. (2014)

Revisora: Rosana de Vasconcelos Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586j Silva, Olívia Coelho da
Jogo Descobrimo Fortaleza : manual / Olívia Coelho da Silva. — Fortaleza : [s.n.],
2020.
7 p. : il., color.

Este manual é produto da pesquisa de Doutorado em Educação Brasileira, intitulada O jogo como parceiro da ação pedagógica de ensino e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC).

1. Jogo. 2. Interdisciplinaridade. 3. Avaliação. 4. Conteúdos atitudinais. I. Título.

CDD 371.397

LEIA ANTES DE JOGAR

Idade: a partir de 10 anos

Participantes:

2 duplas de jogadores + 1 mediador

3 duplas de jogadores + 1 mediador

4 duplas de jogadores + 1 mediador

COMPONENTES

1 mapa de Fortaleza e marcadores de cores diferentes

1 roteiro de autoavaliação (responder após jogar)

13 cartas de imagens de bens culturais de Fortaleza (Categoria 1)

13 cartas da história de bens culturais de Fortaleza (Categoria 2)

13 cartas de curiosidades relacionadas a bens culturais de Fortaleza (Categoria 3)

13 cartas de gêneros textuais: notícia, biografia, música, hino, convite e entrevista (Categoria 4)

13 cartas de localização de bens culturais de Fortaleza (Categoria 5)



Encontre-me no mapa:

Sou um templo religioso. Estou na Rua Conde D'eu. Do meu lado direito está o Mercado Central.

de Fortaleza
relembração com
de Notre-Dame
França.

CONVITE

Festejos do
Padroeiro do Ceará
No dia de São José, a
Catedral de Fortaleza
realiza uma
celebração especial,
no dia 19 de
9 horas da

fundada em 1978,
de ter passado
40 anos para ser
ela. Tem capacidade
mil pessoas. O
destaca-se pela
arquitectura. Seus
sua torre de 75
fecharam em
União dos visitantes. Seu
projeto é de autoria do
engenheiro francês George
Mabius.

OBJETIVO

Aprender, jogando de forma interdisciplinar, atitudes de respeito e cooperação ao relacionar o Patrimônio Cultural de Fortaleza aos conteúdos de Língua Portuguesa, História e Geografia.

REGRAS DO JOGO

A seguir, apresentam-se algumas possibilidades de jogar aumentando o grau de complexidade.

JOGANDO COM AS CARTAS - REGRAS

MODO DE JOGAR 1: Carta Imagem e Carta História

As cartas Imagem e História devem ficar empilhadas separadamente e viradas para baixo no centro da mesa.

Cada dupla deve pegar 2 cartas para iniciar o jogo: 1 carta Imagem e 1 carta História.

As duplas devem relacionar corretamente a História do bem cultural com sua Imagem.

As duplas devem escolher uma das pilhas de cartas e pegar apenas 1 carta, na intenção de encontrar a carta certa. Depois, devem descartar a carta no centro da mesa, virada para cima, se esta não for do seu interesse.

A próxima dupla deve escolher entre as cartas das pilhas Imagem e História viradas para baixo ou as cartas descartadas no centro da mesa viradas para cima.

Cada dupla deve ficar apenas com 2 cartas nas mãos durante o jogo.

A dupla que relacionar o maior número de cartas dos bens culturais com suas imagens será a **vencedora**.



JOGANDO COM AS CARTAS - REGRAS

MODO DE JOGAR 2: Carta Mapa e Mapa de Fortaleza

As cartas Mapa devem ficar empilhadas viradas para baixo.

Cada dupla deve pegar 1 carta da pilha virada para baixo.

As duplas devem encontrar no Mapa de Fortaleza a localização do bem cultural descrita na carta e colocar um marcador no mapa indicando essa localização.

A dupla que relacionar o maior número de cartas Mapa com sua localização no Mapa de Fortaleza é a **vencedora**.

MODO DE JOGAR 3: Carta História, Carta Imagem, Carta Curiosidade, Carta Gênero Textual, Carta Mapa e Mapa de Fortaleza

Devem ser utilizadas as 5 categorias de cartas: Carta História, Carta Imagem, Carta Curiosidade, Carta Gênero Textual e Carta Mapa, além do Mapa de Fortaleza.

Cada categoria de cartas deve ficar em pilhas separadas e viradas para baixo no centro da mesa.

O Mapa de Fortaleza deve estar aberto na mesa.

Cada dupla deve pegar 5 cartas para iniciar o jogo: 1 carta da pilha Imagem; 1 carta da pilha História; 1 carta da pilha Curiosidade, 1 carta da pilha Gênero Textual e 1 carta da pilha Mapa.

As duplas devem relacionar corretamente a História do bem cultural com sua Imagem, juntamente com a Curiosidade, o Gênero Textual e sua localização indicada na Carta Mapa.

As duplas devem escolher uma das pilhas de cartas e pegar apenas 1 carta, na intenção de encontrar a carta certa. Depois, devem descartar a carta no centro da mesa virada para cima, se esta não for do seu interesse.

Cada dupla deve ficar apenas com 5 cartas nas mãos.

No decorrer do jogo, as duplas de jogadores podem escolher novas cartas das pilhas ou as cartas descartadas das jogadas anteriores, sempre 1 carta de cada vez/ a cada rodada do jogo.

Depois de encontrar corretamente todas as cartas relacionadas ao mesmo bem cultural, a dupla deve procurar, no mapa, sua localização e colocar o marcador.

Se acertar a localização, ganha ponto. **Se errar**, terá que esperar sua vez para fazer outra tentativa.

A dupla que relacionar o maior número de cartas e encontrar o bem cultural no mapa será a **vencedora**.







O jogo termina quando não houver mais cartas.

FIM DO JOGO

O jogo termina quando não houver mais cartas.







RESPOSTAS / ORGANIZAÇÃO DAS CARTAS

CARTA IMAGEM (1)	CARTA HISTÓRIA (2)	CARTA CURIOSIDADES (3)	CARTA GÊNERO TEXTUAL (4)	CARTA MAPA (5)
<p>CENTRO DE TURISMO (ANTIGA CADEIA PÚBLICA)</p>	<p>Foi construído em 1866 com tijolos de barro e apresenta simplicidade na sua arquitetura. O prédio possui celas, que foram reservadas aos presos, e, desde os anos de 1970, passou a funcionar com lojas para venda de artesanato, como rendas e outros. Lá podemos encontrar mulheres rendeiras tecendo a renda de bilro.</p>	<p>A canção tornou-se praticamente um hino de guerra dos cangaceiros do bando de Lampião, tendo, inclusive, relatos de que o seu ataque a Mossoró em 1927 teria sido feito com mais de 50 cangaceiros cantando “Mulher Rendeira”.</p> 	<p>MÚSICA Mulher Rendeira Olê, mulher rendeira Olê mulhé rendá Tu me ensina a fazer renda eute ensino a namorá [...] Lampião desceu a serra Deu um baile no Cajazeiras Botou as moças donzelas Pra cantar mulher rendeira As moça de Vila Bela Não tem mais ocupação Sé que fica na janela Namorando Lampião [...] Olê, mulher rendeira Olê mulhé rendá Tu me ensina a fazer renda Que eute ensino a namorar. (Composição: Zé do Norte)</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Rendas e bordados podem ser comprados aqui. Estou na Rua Dr. João Moreira. Do meu lado esquerdo, está a Santa Casa; do meu lado direito, está a Estação Ferroviária João Felipe.</p> 
<p>MUSEU DO CEARÁ</p>	<p>O prédio foi concluído em 1871. Apresenta exposições de coleções de arqueologia, cultura indígena, cultura africana e outros objetos ligados à história do Ceará. Nele está exposto o Bode loiô, empalhado, conhecido e querido pelas pessoas que costumavam andar pelo centro da cidade.</p>	<p>O Bode recebeu o nome de “loiô” por percorrer sempre o mesmo trajeto, entre a Praça do Ferreira e a Praia de Iracema (antiga Praia do Peixe). Viveu mais de 15 anos, morreu em 1931.</p> 	<p>NOTÍCIA Símbolo do Ceará, Bode loiô será tema do enredo da escola de samba Paraíso do Tuiuti. 05/04/2018 O bode ganhou fama principalmente após ser eleito vereador nas eleições de 1922, em um ato de protesto da população, em Fortaleza. Bode loiô chegou à capital cearense junto daqueles que enfrentavam a seca de 1915, e logo tornou-se parte do cenário da cidade com suas idas e vindas diárias entre o Centro e a Praia do Peixe. g1.globo.com/ce/ceara/noticia/simbolo-do-ceara-bode-loio-sera-tema-do-enredo-da-escola-de-samba-paraíso-do-tuiuti.ghtml</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Aqui se encontra um animal empalhado muito famoso. Estou na Rua São Paulo, e, do meu lado direito, está a Praça dos Leões.</p> 
<p>ESTAÇÃO FERROVIÁRIA JOÃO FELIPE</p>	<p>Inaugurada em 9 de junho de 1880. A maior parte da mão de obra utilizada em sua construção foi composta de pessoas vindas da seca de 1877. A estrada de ferro permitiu melhores condições para o transporte de produtos como o algodão, o café e outros produtos vindos do interior do estado para serem vendidos a outros países.</p>	<p>A locomotiva nº 01, carinhosamente chamada de “A Fortaleza”, foi a primeira a andar sobre os trilhos da cidade. As primeiras locomotivas do Ceará foram trazidas da Inglaterra.</p> 	<p>NOTÍCIA Estação João Felipe será restaurada para abrigar complexo de artes no Centro de Fortaleza 05.07.2018 Após reparo e intervenções arquitetônicas, a estação de trem João Felipe e o entorno da estrutura, no Centro de Fortaleza, vão se transformar em um complexo criativo, turístico e de entretenimento, com um investimento de cerca de R\$ 86 milhões. Em parceria com a Prefeitura de Fortaleza, o Governo do Estado apresentou, nesta quinta-feira (5), o projeto do novo empreendimento, que foi denominado de Estação das Artes Belchior. http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/estacao-joao-felipe-sera-restaurada-para-abrigar-complexo-de-artes-no-centro-de-fortaleza-1.1965471</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Aqui tinha trem chegando. Estou na Rua Dr. João Moreira, esquina com a Rua General Sampaio. Do meu lado esquerdo, está o Centro de Turismo.</p> 

CARTA IMAGEM (1)	CARTA HISTÓRIA (2)	CARTA CURIOSIDADES (3)	CARTA GÊNERO TEXTUAL (4)	CARTA MAPA (5)
PRAÇA DO FERREIRA	<p>Seu nome é referência a um boticário (farmacêutico) responsável pela reforma e urbanização do local em 1871. Esse lugar abrigou os encontros dos participantes da Padaria Espiritual, que tinha o objetivo de divulgar a literatura na cidade. No centro da praça, encontra-se a Coluna da Hora. Por volta de 1945, a praça foi batizada de "Coração da Cidade". Atualmente, nela acontece o Natal de Luz da cidade, com o canto do coral das crianças.</p>	<p>Na Praça do Ferreira havia o cajueiro da mentira; nele eram pendurados cartazes com mentiras a cada 1º de abril. A popular brincadeira acabou com o corte do cajueiro, em 1925.</p> 	<p>MÚSICA Natal das crianças Natal, Natal das crianças Natal da noite de luz Natal da estrela-guia Natal do Menino Jesus [...] Blim, blão, blim, blão, blim, blão... Bate o sino na matriz Papai, mamãe rezando Para o mundo ser feliz [...] Blim, blão, blim, blão, blim, blão... O Papai Noel chegou Também trazendo presentes Para Vovó e Vovô <i>(Otávio Henrique de Oliveira)</i></p> 	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Sou uma praça. Estou na Rua Floriano Peixoto. Estou próxima do Cine São Luiz. No Natal, fico toda iluminada.</p>
CENTRO CULTURAL DRAGÃO DO MAR	<p>É um centro cultural com museu, teatro e cinema. Seu nome é em homenagem a um pescador. Foi inaugurado em 28 de abril de 1999. Lá também é possível ter acesso ao fascinante planetário, onde ocorrem apresentações sobre os astros.</p>	<p>Após a libertação dos escravos, Dragão do Mar leva a sua jangada, chamada de "Liberdade", em um navio para o Rio de Janeiro, para simbolizar a luta dos jangadeiros contra a escravidão. A jangada foi exibida nas ruas do Rio de Janeiro, sob os aplausos da multidão e, pouco depois, foi doada ao Museu Nacional. Em seguida, a jangada foi transferida para o Museu da Marinha, de onde desapareceu.</p>	<p>BIOGRAFIA Dragão do Mar Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, também chamado de Chico da Matilde, nasceu em Canoa Quebrada, no município de Aracati, em 15 de abril de 1839. Poucos anos depois, aos oito anos, perdeu o pai e foi morar com outra família. Aos 20, aprendeu a ler. Tornou-se chefe dos catraieiros (condutores de bote), trabalhou na construção do porto de Fortaleza. Liderou uma greve em 1881 no porto para evitar o desembarque e embarque de escravos.</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Os astros podem ser vistos aqui. Estou na Av. Presidente Castelo Branco, esquina com a Av. Almirante Jaceguai. Na minha frente, encontra-se o Teatro São José.</p>
TEATRO JOSÉ DE ALENCAR	<p>Um dos maiores símbolos da cultura cearense, tem seu nome em homenagem a um dos maiores escritores do Ceará. A festa de inauguração aconteceu em 17 de junho de 1910. Ele possui uma estrutura metálica vinda da Escócia, com vitrais coloridos. Acima das cortinas do palco, estão pintados personagens dos livros do escritor homenageado.</p> 	<p>Não se sabe ao certo quando tudo começou, mas a história é antiga. Alguns funcionários do Teatro José de Alencar juram ter visto o fantasma de uma bailarina rondando o palco e os corredores. Inclusive, existe o livro "A Bailarina Fantasma" da escritora Socorro Acioli, que fala sobre as aparições do fantasma no teatro.</p> 	<p>ENTREVISTA Entrevista com a escritora Socorro Acioli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como foram feitas as pesquisas antes de escrever a obra? Quais histórias que ouviu dos funcionários do teatro e que não foram parar no livro, por exemplo? <p><i>Acioli - O primeiro passo foi pesquisar a história oficial do teatro. Depois, passei a entrevistar funcionários, ex-funcionários, artistas e todas as pessoas que tivessem histórias para contar. Ouvi muita coisa e escolhi as melhores para o livro, aproveitei quase tudo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante as visitas ao teatro, você passou horas sozinha no porão. Como foi a experiência? Algum rastro da bailarina por lá? <p><i>Acioli - Pedi autorização para andar por lá livremente. Um certo dia eu fiquei sozinha no palco principal, com todas as cortinas fechadas, uma escuridão de apavorar. Eu precisava sentir medo. Ouvi batidas de porta, vultos passando, mas não tive um encontro cara a cara com a bailarina. Infelizmente.</i></p> <p><i>Fonte: <http://www.noitesinistra.com/2014/12/a-bailarina-fantasma-do-teatro-jose-de.html#:~:W6E7cOhKjIU9> acesso em 18/09/2018</i></p> 	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Muitas pessoas famosas já se apresentaram no meu palco. Estou na Rua Liberato Barroso.</p> 

CARTA IMAGEM (1)	CARTA HISTÓRIA (2)	CARTA CURIOSIDADES (3)	CARTA GÊNERO TEXTUAL (4)	CARTA MAPA (5)
ESTÁTUA DE RACHEL DE QUEIROZ	<p>Estátua da escritora do livro "O quinze". Em 2005, o escultor Murilo de Sá Toledo apresenta à população de Fortaleza sua obra exposta na Praça General Tibúrcio (Praça dos Leões). A escritora encontra-se sentada no banco da praça com um belo sorriso.</p> 	<p>A escritora Rachel de Queiroz morreu em 2003, antes de sua escultura ser feita pelo governo do Estado do Ceará ao expor sua escultura na Praça General Tibúrcio (Praça dos Leões) em 2005.</p> 	<p>BIOGRAFIA Rachel de Queiroz Professora, jornalista, romancista, cronista e teatróloga brasileira nascida em Fortaleza, Ceará, em 17 de novembro de 1910. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras (1977). Filha de proprietários rurais do Ceará, foi para o Rio de Janeiro (1915) com os pais, que procuravam fugir da terrível seca. Em 1930, Rachel escreveu o primeiro romance, "O quinze", em que narra a situação dos retirantes do interior nordestino em busca de melhores condições de vida na cidade. A escritora faleceu em 04 de novembro de 2003.</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Sou uma estátua. Estou sentada no banco da Praça dos Leões, na Rua São Paulo.</p> 
PASSEIO PÚBLICO	<p>Lá foram fuzilados, em 1824, os líderes da Confederação do Equador, um movimento a favor da República no Brasil. A partir de 1910, tornou-se o principal passeio da sociedade. Havia três espaços: no primeiro, passeavam as pessoas mais ricas; no segundo, as pessoas da classe média e, no terceiro, as pessoas mais pobres. Não era proibido transitar entre os espaços, mas as pessoas não costumavam interagir entre as diferentes classes sociais.</p> 	<p>Nos jardins do Passeio Público, ainda permanece a árvore africana centenária baobá. Seu tamanho e largura impressionam, sendo necessárias várias pessoas de mãos dadas para abraçá-la.</p> 	<p>NOTÍCIA Famílias aproveitam o Passeio Público com piquenique 16/07/2018 As trapalhadas mudas de um palhaço vestido de Charles Chaplin denunciavam que não era um domingo comum no Passeio Público. O local, no Centro de Fortaleza, está com programação especial de férias voltada para as crianças durante todos os domingos do mês de julho, das 9 às 11 horas. Famílias se reuniram ontem no espaço para aproveitar a manhã fazendo piquenique. https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2018/07/familias-aproveitam-o-passeio-publico-com-piquenique.html</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Aqui se encontra uma linda árvore centenária. Estou na Rua Dr. João Moreira. Do meu lado direito, está a Santa Casa, e, do meu lado esquerdo, está a Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção.</p> 
MARACATU	<p>É a mais tradicional dança de origem africana presente na cultura do povo cearense, configurando um cortejo em reverência a uma rainha negra e sua corte real. O Maracatu passou a desfilar oficialmente no Carnaval de Fortaleza a partir de 1937, na Avenida Domingos Olímpio, no centro da cidade.</p> 	<p>No Ceará, as pessoas usam uma mistura de fuligem, talco, óleo infantil e vaselina em pasta para tingir o rosto de negro e, assim, dançar o maracatu.</p> 	<p>NOTÍCIA Desfiles da Domingos Olímpio exaltam raízes africanas e levam animais de até 4 m à avenida, em Fortaleza. 09/02/2018 Resistência, luta e respeito pelas raízes africanas são a base dos enredos e apresentações de maracatu no carnaval na Domingos Olímpio, em Fortaleza. Este ano, os desfiles trazem o conhecimento dos orixás, homenagem à África, com bichos de até quatro metros, e reverência à mulheres negras que viraram ícones da História. www.g1.globo.com/ce/ceara/carnaval/2018/noticia/desfiles-da-domingos-olimpio-exaltam-raizes-africanas-e-levam-animais-de-ate-4-m-a-avenida-em-fortaleza.ghtml</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA Estou desfilando na Av. Domingos Olímpio no período do Carnaval.</p> 

CARTA IMAGEM (1)	CARTA HISTÓRIA (2)	CARTA CURIOSIDADES (3)	CARTA GÊNERO TEXTUAL (4)	CARTA MAPA (5)
FORTALEZA DE NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO	<p>Esta fortificação deu origem e nome à cidade de Fortaleza. Foi construída pelos holandeses, que chamaram de Schoonenborch (pronúncia: Chunembuque).</p> <p>Os holandeses passaram cinco anos dominando nossas terras, mas foram expulsos do país pelos portugueses. Logo em seguida, os portugueses mudaram o nome do Forte Schoonenborch para Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção. Em 13 de abril de 1726, foi fundado o município de Fortaleza. Hoje, no local, funciona a 10ª Região Militar.</p>	<p>Na Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, há uma cela pequena (não é possível uma pessoa ficar em pé), quente e úmida, localizada no subsolo. Na porta de entrada dessa cela, tem uma placa e nela está escrito:</p> <p><i>"Aqui gemeu longos dias D. Bárbara de Alencar victima em 1817 da tyrannia do Governador Sampaio".</i></p>	<p>MÚSICA</p> <p>HINO DE FORTALEZA</p> <p>Junto à sombra dos muros do forte, A pequena semente nasceu; Em redor, para a glória do Norte, A cidade sorrindo cresceu. No esplendor da manhã cristalina, Tens as bênçãos dos céus que são teus E das ondas que o sol ilumina As jangadas te dizem adeus.</p> <p>Fortaleza! Fortaleza! Irmã do Sol e do mar; Fortaleza! Fortaleza! Sempre havemos de te amar</p> <p>[...].</p> <p>Composição: Antônio Gondim de Lima e Gustavo Barroso</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA</p> <p>Sou uma fortaleza. Estou na Av. Alberto Nepomuceno. Na minha frente, está o Mercado Central.</p>
IGREJA DO ROSÁRIO	<p>Esta é a mais antiga igreja de Fortaleza. Construída de taipa, por volta de 1730, pelos escravos, sendo finalizada em 1755 em pedra e cal.</p> 	<p>Em Fortaleza, como em muitas outras cidades do Brasil, os negros procuraram desde cedo ter o seu próprio templo, já que eram discriminados nas igrejas construídas pelos brancos. E, assim como em outras partes, sua devoção dirigia-se a Nossa Senhora do Rosário, considerada sua Padroeira.</p>	<p>NOTÍCIA</p> <p>Igrejas guardam histórias e lembranças de sepultamentos 02/11/2014</p> <p>Em 2001, durante reforma, foram descobertas 54 pessoas sepultadas embaixo do piso da Igreja do Rosário, no Centro. No templo também está enterrado Major Facundo, na parede e em pé.</p> <p>https://www20.opovo.com.br/ap/p/opovo/cotidiano/2014/11/01/noticias/jornalcotidiano.3341195/igrejas-guardam-historias-e-lembrancas-de-sepultamentos.shtml</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA</p> <p>Sou um templo religioso. Estou na Rua Guilherme Rocha na Praça dos Leões.</p> 
ESTÁTUA DE IRACEMA GUARDIÃ	<p>Estátua da índia do romance do escritor José de Alencar, feita em bronze. Está localizada na Praia de Iracema. O artista Zenon Barreto, cearense, representou na escultura uma mulher guerreira em defesa de sua terra.</p> 	<p>A cidade possui três estátuas de Iracema, localizadas na Praia de Iracema, na Praia do Mucuripe e na Lagoa de Messejana.</p>	<p>NOTÍCIA</p> <p>Praia de Iracema. Aos pés da Guardiã, jovens vivem 19/07/2015</p> <p>A Cidade nos convida a um mergulho por ela. O olhar curioso de quem se estica por aqui exige mudanças, migrações e novas formas de se perceber em Fortaleza. Foi assim que o tempo transformou o entorno da estátua Iracema Guardiã em ponto de encontro dos jovens de agora.</p> <p>https://www20.opovo.com.br/ap/p/opovo/dom/2015/07/18/noticia/sjornaldom.3472173/praiade-iracema-aos-pes-da-guardia-jovens-vivem-fortaleza.shtml</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA</p> <p>Sou uma estátua. Estou na Av. Beira Mar, na Praia de Iracema. Estou sempre olhando para o mar.</p> 
CATEDRAL DE FORTALEZA	<p>Foi inaugurada em 1978, depois de ter passado quase 40 anos para ser construída. Tem capacidade para 5 mil pessoas. O Templo destaca-se pela beleza arquitetônica. Seus vitrais e suas torres de 75 metros de altura enchem os olhos dos visitantes. Seu projeto é de autoria do engenheiro francês George Mounier.</p>	<p>A Catedral de Fortaleza apresenta semelhança com a Catedral de Notre-Dame em Paris na França.</p>	<p>CONVITE</p> <p>Festejos do Padroeiro do Ceará</p> <p>No dia de São José, a Catedral de Fortaleza convida a população para uma celebração especial, que ocorrerá no dia 19 de março, às 9 horas da manhã.</p>	<p>ENCONTRE-ME NO MAPA</p> <p>Sou um templo religioso. Estou na Rua Conde D'eu. Do meu lado direito está o Mercado Central.</p>

ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO

(1) O jogo me ajudou a aprender que:

(2) Eu senti dificuldade de respeitar as regras do jogo quando:

(3) Eu senti dificuldade em:

(4) Eu senti facilidade em:

(5) Houve conflito com os meus colegas quando:

(6) Para resolver o conflito eu fiz:

(7) O meu maior desafio foi:



**APÊNDICE J – MAPA DE USO EXCLUSIVO DO JOGO DESCOBRINDO
FORTALEZA, CRIADO POR CARINA SENA**



PONTOS TURÍSTICOS:

1. Teatro José de Alencar
2. Praça do Ferreira
3. Cine São Luiz
4. Praça General Tibúrcio (Praça dos leões)
5. Estátua de Raquel de Queiroz
6. Museu do Ceará
7. Palácio da Luz (Academia Cearense de Letras)
8. Igreja do Rosário
9. Paço Municipal de Fortaleza
10. Catedral Metropolitana (Igreja da Sé)
11. Mercado Central
12. Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção (10ª Região Militar)
13. Passeio Público
14. Santa Casa de Misericórdia
15. Centro de Turismo (antiga cadeia pública)
16. Estação Ferroviária João Felipe
17. Cidade da Criança
18. Desfile de Maracatus
19. Dragão do Mar
20. Seminário da Prainha
21. Caixa cultural (antiga alfândega)
22. Ponte dos Ingleses
23. Estátua de Iracema Guardiã (Praia de Iracema)
24. Aterro da Praia de Iracema
25. Teatro São José
26. Mercado dos Peives
27. Pier João Cordeiro
28. Pier Rui Barbosa

BAIRROS:

- Centro
- Moura Brasil
- Meireles
- Aldeota
- Varjota
- José Bonifácio
- Papicu
- Dionísio Torres
- Farias Brito

APÊNDICE K – ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS (CRIANÇAS)

(1) O jogo me ajudou a aprender que:

(2) Eu senti dificuldade de respeitar as regras do jogo quando:

(3) Eu senti dificuldade em:

(4) Eu senti facilidade em:

(5) Houve conflito com os meus colegas quando:

(6) Para resolver o conflito eu fiz:

(7) O meu maior desafio foi:

**ANEXO A – MAPA DA PREFEITURA DE FORTALEZA UTILIZADO NO TESTE DO
JOGO**

MAPA DO CENTRO HISTÓRICO



- | | |
|--|--|
| 1 - Praça do Ferreira | 18 - Parque da Liberdade (Cidade da Criança) |
| 2 - Cine São Luís | 19 - Centro Cultural Dr. José Lourenço |
| 3 - Theatro José de Alencar | 20 - Centro Cultural BNB |
| 4 - Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção | 21 - Mercado dos Pinhões |
| 5 - Praça José de Alencar | 22 - Centro Cultural Dragão do Mar |
| 6 - Mercado Central | 23 - Antiga Alfândega |
| 7 - Catedral | 24 - Ponte dos Ingleses |
| 8 - Seminário da Prainha | 25 - Estoril |
| 9 - Paço Municipal - Palácio do Bispo | 26 - Av. Monsenhor Tabosa |
| 10 - Passeio Público | 27 - Igreja de São Pedro |
| 11 - Santa Casa | 28 - Estátua de Iracema |
| 12 - Igreja do Rosário | 29 - Teatro São José |
| 13 - Palácio da Luz | 30 - Associação Comercial do Ceará |
| 14 - Praça dos Leões | 31 - Instituto dos Arquitetos do Brasil |
| 15 - Museu do Ceará | 32 - Antigo Hotel Excelsior |
| 16 - Centro de Turismo - Cetur | 33 - Farmácia Oswaldo Cruz |
| 17 - Estação Ferroviária João Felipe | 34 - Palacete Ceará |

