



## MOVIMENTOS NO CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTRAS APRENDIZAGENS

Liliane Ferrari Giordani  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### 1. Formação de professores em Jogos Lógicos de Tabuleiro

O Programa de Extensão LOBOGAMES<sup>1</sup> da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2014 desenvolveu atividades de formação de professores em duas regiões do Estado (RS). Um grupo de professores da rede municipal de Porto Alegre e outro grupo de professores das redes municipais da Região Noroeste do Estado. A formação envolveu **40** escolas municipais e **70** professores, constituindo um contingente de mais de 1.300 crianças e adolescentes, da educação infantil e do ensino fundamental, em contato direto com as atividades propostas. As atividades desenvolvidas na extensão propiciaram a constituição do universo da pesquisa proposta no Projeto de investigação *Jogos de Tabuleiro:imersão no território escolar*.

A abrangência deste trabalho de extensão e os dados produzidos pela experimentação docente do grupo em formação, motivaram a elaboração de instrumentos para a investigação do desenvolvimento das atividades nas escolas e dos movimentos produzidos pelos e nos professores. Foram aplicados questionários de pesquisa com aos alunos sobre suas vivências com jogos lógicos de tabuleiro e as relações com suas experiências escolares. Os professores produziram relatórios das atividades desenvolvidas com suas turmas de alunos e durante os encontros presenciais foram gravadas e transcritas as discussões no grupo de formação com relação as experiências e avaliações do trabalho com os jogos na escola.

Os encontros com os professores além de formar na aplicação dos jogos, intencionava fomentar a discussão sobre possibilidades e estratégias de ensino através do uso de jogos e a constituição de uma rede de trabalho docente. Nas formações, os jogos são apresentados em uma sequência didática de complexidade crescente, onde a cada etapa procura-se acrescentar um novo conceito de associação lógica. Diferentes

---

<sup>1</sup> Programa de Extensão coordenado pelos professores Liliane Ferrari Giordani (FACED/UFRGS) e Renato Perez Ribas (INF/UFRGS)



jogos, com distintos cenários, regras e complexidade, são apresentados e praticados com o intuito de evitar a polarização (foco) em um único jogo. Dessa forma, procura-se evitar a especialização do participante em relação a um determinado jogo, fato que naturalmente tenderia a fazer a mente exercitar a memorização de padrões, estratégias, técnicas do jogo em questão e movimentos repetitivos, a não necessariamente o raciocínio lógico em si. A variação dos cenários e regras faz com que o indivíduo tenha que entender um novo contexto e desenvolver rapidamente suas próprias estratégias para alcançar o objetivo determinado naquele momento, sem necessariamente ter estudado com antecedência esta dada situação. Este comportamento propõe uma analogia ao que vivenciamos a todo o momento quando planejamos nossas ações diárias e temos que tomar decisões em relação a imprevistos e situações inesperadas.

Os dados da primeira fase desta pesquisa são analisados e discutidos neste artigo, propondo possíveis articulações entre a formação continuada de professores e a promoção de currículos em movimentos contínuos de configuração e desconfiguração, estabelecendo diálogos permanente com a aprendizagem.

## 2. Por dentro do currículo escolar

Estar à disposição do aprender não é só tarefa do aluno, o lugar de quem aprende deveria ser também desejado pelo professor. A fronteira daquele que “sabe” e daquele que “não sabe” é completamente *borrada* quando abandonamos as cartilhas didáticas do currículo conteudista. Este movimento ocorre ao desnaturalizar a função docente na criação de vertentes e desafios para reconstruir formas de acessar os conhecimentos, produzindo outras aprendizagens.

As políticas educacionais, que hoje vem configurando o campo da educação, definem normativas que estabelecem o código oficial da escola, excluindo assim todos os sujeitos que não se enquadram nele. Este processo de inclusão/exclusão, a partir de padrões de ensino/aprendizagem, acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da modernidade. Nesse sentido, sob o tom da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim, no



modelo instituído pela filosofia ocidental, um sujeito alfabetizado, consciente, centrado, reflexivo e crítico.

Construir espaços para jogos lógicos de tabuleiro pode contribuir para um outro jeito de arquitetar espaços escolares, inventar registros e disponibilizar a atenção, direcionando o olhar para o encontro do professor com o aluno. Sentar em uma mesma mesa, dispor um tabuleiro de jogo, aprender a ser estrategista, a dialogar, a prever, a desafiar são ações para a invenção de algumas possibilidades na *quebra* institucional da hierarquia dos saberes e na busca de pequenos rompimentos com o disciplinamento do conhecimento escolarizado. No livro<sup>2</sup> organizado pelo professor Lino de Macedo diferentes pesquisas são apresentadas com destaque para o desenvolvimento da aprendizagem através dos jogos:

Jogos e desafios podem favorecer observações a esse respeito e possibilitar análises, promovendo processos favoráveis ao desenvolvimento e a aprendizagens de competências e habilidades dos alunos para pensar e agir com razão diante dos conteúdos que enfrentam em sua educação básica. Mais que isso, supomos que por meio deles podem encontrar – simbolicamente – elementos para refletirem sobre a vida e, quem sabe, realizá-la de modo mais pleno. (2009, p. 08)

Em processos de escolarização, o raciocínio lógico pode ser desenvolvido e estimulado através de brincadeiras, desafios, enigmas, quebra-cabeças, entre outras atividades que exigem uma forma de exercício mental. Este exercício tem impacto direto no aprendizado de conteúdos que requerem associações lógicas, não apenas relacionados à área de exatas como matemática, física e química, mas também com outras disciplinas talvez menos evidentes, mas que também possuem uma relação lógica bem definida entre seus tópicos, como observamos nas áreas das linguagens e nas sócio históricas. Portanto, desenvolver o raciocínio lógico significa aumentar a capacidade pessoal de avaliar situações do cotidiano, tomar decisões, aprender novos conteúdos (adquirir conhecimentos com mais facilidade).

Os *movimentos* que otimizam as discussões sobre o currículo formal da escola, tem tencionado novas estratégias e processos de avaliação escolar, outras maneiras de perceber que a aprendizagem e o conhecimento acontecem em diferentes cenários e em diferentes contextos. A prática de jogos lógicos de tabuleiro proporciona o

---

<sup>2</sup> Jogos, Psicologia e Educação: teorias e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.



desenvolvimento de conceitos, princípios, estratégias e padrões que o cérebro passa a associar a outras atividades do nosso cotidiano, mesmo que de forma involuntária ou não espontânea. A aquisição desta habilidade mental acaba sendo mais eficaz quando há envolvimento emocional, conforme discutido em Friedrich e Preiss (2006). Este envolvimento emocional pode ser proporcionado e intensificado, por exemplo: (a) através da disputa entre os jogadores com semelhante capacidade de raciocínio; (b) jogadores que tenham uma relação interpessoal prévia que promova a disputa, assim como a participação em torneios; (c) contato com um novo jogo (novo cenário e/ou novas regras) onde há o efeito da novidade.

Ao considerarmos a existência dos jogos a partir de um contexto cultural, passamos a compreendê-lo como um *fato social* transmitido pela linguagem e aplicado ao real. O brincar e o jogar são ações indispensáveis para a apropriação da cultura e dos modos de perceber e se relacionar com o mundo. Desde o século XVIII, o jogar e o brincar são tomados como atividades de ensino na escolarização de crianças e adolescentes, atividades que de maneira geral estão interligadas, por compreenderem estratégias, combinações e regras, mas diferem na possível flexibilização, nos arranjos possíveis do gerenciamento de quem joga ou brinca. Tizuko Kishimoto (2005,p.108) apresenta uma importante diferenciação entre as ações do brincar e do jogar:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade em que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez,(...) implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistentes no próprio objeto e suas regras.

No Brincar, a criatividade e a fantasia permitem construir situações novas (e ‘irreais’) segundo a construção do conhecimento e o desejo de cada um. No Jogar, as regras são mais rígidas, e desenvolve-se um processo de desafio, competição, superação e de objetivo. Dessa forma, o envolvimento emocional no jogar tende a ser mais intenso, inclusive com a questão da desistência da atividade antes do seu término.

A prática de jogos lógicos proporciona o desenvolvimento de conceitos, princípios, estratégias e padrões que o cérebro passa a associar a outras atividades do nosso cotidiano, mesmo que de forma involuntária ou não espontânea. A aquisição desta habilidade mental acaba sendo mais eficaz quando há o envolvimento emocional,



mencionado acima. Este envolvimento emocional pode ser proporcionado e intensificado, por exemplo: (a) através da disputa entre oponentes com capacidade de raciocínio semelhante; (b) oponentes que tenham uma relação interpessoal prévia que promova a disputa, assim como a participação em torneios; (c) contato com um novo jogo (novo cenário e/ou novas regras) onde há o efeito da novidade.

O Programa de Extensão LOBOGAMES da Universidade Federal do Rio Grande do Sul propõem a utilização de Jogos Lógicos de Tabuleiro, e na sua relação com diferentes possibilidades de intervenção nos contextos de escolarização. Para os cursos de formação de professores foi realizada uma coletânea deste tipo de jogo presentes em diversos lugares do mundo e desenvolvidos em períodos diferentes da história da humanidade. É quase uma centena de jogos reunidos em módulos, segundo seu princípio de funcionamento. Dentre esses estão jogos milenares como o Alquerque e alguns mais recentes como o Pentagonia, jogos clássicos como o Xadrez, jogos menos conhecidos como o Pretwa (ou Pretoa), jogos regionais fortemente vinculados à cultura local como o Jogo da Onça, e tantos outros. O termo Jogos Lógicos abre um leque muito maior de possibilidades, envolvendo muitos jogos individuais (quebra-cabeças) que não é o objeto de trabalho aqui. O mesmo acontece com o termo Jogos de Tabuleiro onde seriam incluídos os Jogos de Sociedade como o War, Detetive, Palavras-Cruzadas, dentre outros, que também não fazem parte do escopo deste projeto.

Os jogos coletados foram reunidos em seis módulos pela semelhança do seu funcionamento ou objetivo final. Dentro dos módulos eles foram organizados em ordem crescente de complexidade de forma que ao passar de um jogo a outro, poucas informações adicionais são necessárias para a sua compreensão. Desta forma evita-se a necessidade de compreensão de um conjunto grande de regras de um determinado jogo, que costuma dificultar a sua prática e impacta de forma negativa na atração do interesse do praticante. Os jogos lógicos de tabuleiro podem ser praticados em diferentes dimensões, resultando em benefícios e aprendizados diferenciados em cada um.

O jogo tradicional com um tabuleiro sobre uma mesa mantém o jogador mais atento a um cenário de cerca de no máximo 50 cm de borda. A atenção do jogador e, por conseguinte, do seu cérebro não é dispersada pelo movimento corporal e a visão consegue facilmente observar todo o cenário do problema lógico a ser resolvido. Um segundo modelo é o do tabuleiro gigante (até uns 4 metros de lado) com peças que



devem ser movimentadas usando o corpo todo. A visão espacial do jogo é bem diferente do tabuleiro sobre a mesa, e o movimento das peças mais lento. A tendência deste modelo de jogo é de haver mais dificuldades para se prever os lances subsequentes tanto do jogador quanto do seu adversário. O terceiro modelo é o jogo vivo ou jogo humano, em que as pessoas são as próprias peças do tabuleiro. Se não houver interferência externa na decisão dos movimentos da cada equipe, ou seja, as pessoas não são meras marionetes em um jogo gigante comandado por um participante externo, a visão do problema a ser resolvida, a montagem das estratégias e a decisão do movimento a ser feito fica mais difícil. Além do fato de que cada equipe deve acordar sobre o melhor movimento da mesma, e não permitir que a equipe adversária acompanhe a negociação e perceba a estratégia da outra equipe. As relações interpessoais são intensificadas neste modelo, e a estratégia a ser montada pelo raciocínio lógico perde em qualidade.

O desenvolvimento das atividades nas escolas pelos professores em formação gerou nosso material de pesquisa, combinado com os questionários respondidos pelos alunos. Cada escola, de acordo com seu contexto, aplicou as atividades produzindo relatórios que fomentaram as discussões em nossos encontros presenciais.

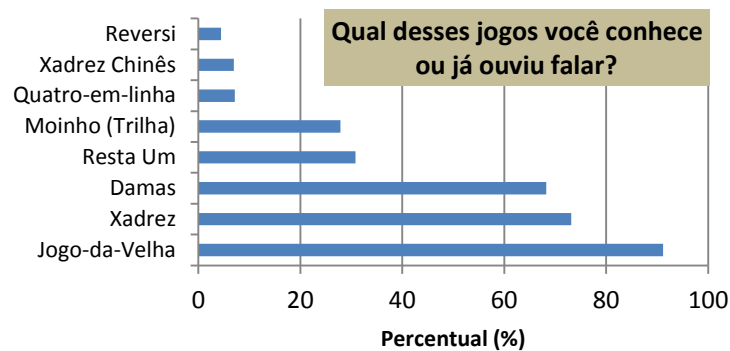
### **3. Primeiros indicadores da pesquisa**

Cada escola, antes de iniciar as atividades com os jogos aplicou um questionário online com o grupo de alunos que participariam das atividades com os jogos durante o período da formação docente. Nossa intenção, nesta primeira fase de coleta, era mapear o conhecimento dos alunos sobre os jogos, a relação com propostas vivenciadas na escola, a relação com as disciplinas e, por fim, promover um ensaio de respostas que envolviam algumas questões de raciocínio lógico.

O questionário foi aplicado em 1235 crianças, desde a educação infantil até o último ano do ensino fundamental, das escolas participantes. Com relação ao conhecimento sobre os jogos, conforme observado no Gráfico 1, identificamos que há um predomínio de jogos mais tradicionalmente conhecidos como o Jogo-da-Velha, o Xadrez e a Dama, sendo esses os jogos que estão mais presentes no contexto escolar e cultural dos alunos.

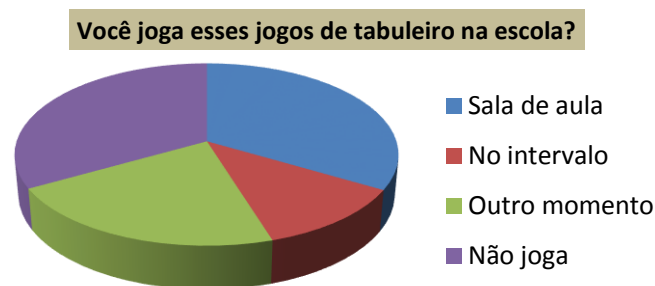


GRÁFICO 1 – Jogos mais conhecidos pelos alunos.



Ao questionarmos sobre a presença dos jogos nas atividades da escola observamos que um percentual significativo dos alunos não pratica (ou brinca com) jogos lógicos de tabuleiro na escola, conforme visto no Gráfico 2. E quando ele aparece no item “sala de aula” é destinado ao tempo após o encerramento da atividade da disciplina, o conhecido “tempo livre”.

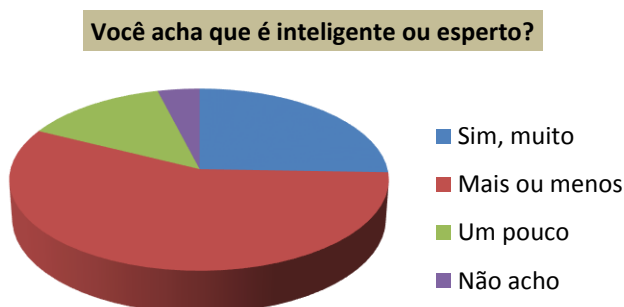
GRÁFICO2 – Jogos presentes nas escolas.



Uma das respostas que mais nos mobilizou foi relacionada à percepção que os alunos têm de si mesmos. A questão referia-se a como o aluno se percebia inteligente ou esperto. Conforme o Gráfico 3, apenas 25% dos alunos que responderam o questionário consideram-se “muito” inteligentes ou espertos. Há um discurso recorrente de que o aluno não tem correspondido às expectativas da escola, às demandas de conteúdos e aos processos de avaliação. Este discurso produz narrativas nos próprios alunos de “não

saberes” escolares. Alguns ainda destacaram que eram “espertos”, mas que para serem “inteligentes” dependiam de quanto se dedicassem aos conteúdos da escola. Há uma concentração maior nas crianças dos primeiros anos do ensino fundamental que se consideram inteligentes, esta percepção de si parece tender a mudar nos adolescentes.

GRÁFICO 3 – Autoavaliação quanto inteligência e esperteza.



Este dado nos conduz à reflexão do quanto às instituições escolares produzem sujeitos, na medida em que os conduzem a uma representação de si próprios. Esta representação é marcada pela condição de sucesso ou fracasso contabilizada pelas respostas aos conteúdos disciplinares definidos por um currículo, na grande maioria das vezes, normalizador e que se desafia muito pouco ao reinventar outros contextos de aprendizagem.

Em seus relatórios de trabalho e nas discussões presenciais, os professores foram durante o ano da formação constituindo uma rede de possibilidades para a implementação do projeto, na medida em que percebiam o envolvimento de seus alunos. Ao iniciarmos os encontros de formação, uma fala recorrente tomou os professores: as demandas da escola, seus tempos e uma certa “solidão” no trabalho.

*“É muita coisa que eu vou ter que correr atrás e, além disso, tu tens as aulas, a gente tem que personalizar, é toda uma demanda muito grande de trabalho, mas aí eu pensei “vou tocar, vou tocar”. Fiz xerox, desenhei as coisas, aí imagina como é que eu vou fazer essas linhas no chão. Pensei na história do cal, do pincel, arrumei tudo, levei para a escola a garrafa e fui tocando, fui enfrentando toda a história pensando o que vai dar para fazer. E foi legal. Eu fui vendo que essas dificuldades que eu imaginava inicialmente, elas rapidamente eram resolvidas e superadas.” (relato de professor)*





As políticas educacionais, através dos tempos, têm constituído territórios escolares formatados por estratégias seculares de ensino, desde a arquitetura escolar à seleção dos chamados conteúdos obrigatórios, em detrimento de conhecimentos extramuros e de formatos menos normalizadores de docência. Há, com grande frequência, a preocupação constante em “vencer” conteúdos, em cumprir com o programa, o que deixa muitas vezes o professor em uma tensão constante, sentindo-se impotente frente a projetos que mudam seu cenário de atuação.

*“A fita crepe nós não tínhamos pra fazer no chão. No corredor tem 8 jogos desenhados já, mas foi feito com tinta, o funcionário está desenhando. Os pequenos ainda não tiveram acesso aos jogos mais difíceis, e perguntam sempre “como é que se joga?”, “eu também quero jogar”. Estamos espalhando os jogos pela escola, são alternativas que a gente usa, eles vão chegar na escola e se as garrafas estão lá, eles vão jogar.” (relato de professor)*

Estar à disposição do aprender não é só tarefa do aluno, o lugar de quem aprende deveria ser também desejado pelo professor. A fronteira daquele que “sabe” e daquele que “não sabe” é completamente borrada quando abandonamos as cartilhas didáticas do currículo conteudista. Este é o movimento ao desnaturalizar a função docente na criação de vertentes e desafios para reconstruir conhecimentos. Nesta perspectiva, tem-se tencionado discussões para reinventar currículos que rompam com a lógica da fragmentação disciplinar e que permitam possibilidades de diferentes aprendizagens. Este movimento se intensifica nas proposições de alternativas curriculares que movimentam os tempos e os espaços da escola, que se propõem em experimentações de fazeres, seguindo a perspectiva das possibilidades de encontro de saberes, assim como nos propõe Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.55): “e se o currículo (...) fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo?”

*“E assim eles se dão bem, vendo os outros, ganham dos outros, a gente percebe que são, parece uma coisa que desperta eles. Por exemplo, em sala de aula eles não sabem ler e escrever, nós temos dois casos assim que são mais específicos e que tem uma dificuldade muito grande na leitura e na escrita, e no momento do jogo eles se superam. Eles são muito melhores do que alunos ditos inteligentes.” (relato de professor)*

O modelo atual segue estabelecendo normativas que definem o código oficial da escola, mantendo a relação de poder de quem ensina e de quem aprende, excluindo



assim os sujeitos que não se enquadram neste modelo. Este processo de inclusão e exclusão, a partir de padrões de ensino e aprendizagem, acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da modernidade. Encontrar e reconhecer que o conhecimento também está em cenários e contextos menos disciplinares cria possibilidades para outras aprendizagens.

*“Levei garrafas, essas coloridas, a gente introduziu, já to deixando no pátio e foi aquele monte de criança pedindo mais. Eu vejo que essa fase inicial eu fico meio assustado, será que vou conseguir dar conta? Em função de toda demanda que a gente tem no dia a dia. Eu vejo que as coisas estão se acomodando, que os alunos estão interagindo com o trabalho e a coisa está se multiplicando.” (relato de professor)*

Nomear o que fazemos em educação é mais do que simplesmente empregar palavras. As lutas pelos significados e pelo controle das palavras, a imposição de certas palavras compreende um jogo mais do que as palavras falam. Capturar e regular o estrangeiro tranquiliza a escola, acalma as diferenças e mantém o corpo curricular precioso dos saberes de verdade. Uma pedagogia que se reiventa pressupõe despojamento dos educadores do conhecimento normativo das suas cartilhas de formação, abandono da tutela do saber e promoção de ações protagonistas do ensinar na ética da solidariedade humana. Uma solidariedade de encontro com saberes distintos, tempos e jeitos de aprender.

*“...é um grupo que tem sido apontado como um grupo muito difícil de desenvolver uma atividade, então escolhemos esse grupo pra desenvolver a atividade. Pra nossa surpresa foi um grupo que contrariou tudo o que os professores diziam sobre ele. A maneira como eles se comportaram em sala de aula, a maneira que eles interagiram com os jogos, não levantaram uma vez das mesas. Nós preparamos o espaço e só orientamos que eles entrassem nas salas e sentassem, tanto que eles não tiveram como escolher os parceiros, foram sentando e aqueles eram os parceiros. Colocamos as orientações no quadro, desenhamos os tabuleiros com as regras, os professores simularam no quadro os jogos. Nós começamos com os tabuleiros mais simples porque nós temos alunos que não sabem jogar nem dominó, um jogo que a gente considera muito básico, porque eles não tem essa cultura em casa, não tem comunicação com a maioria das famílias. A gente achou que tinha que começar com coisas muito básicas, pegando só dois tipos de tabuleiro como mais básico pra levar só o conceito de bloqueio e movimento. Demos todas as orientações e eles nos surpreenderam no sentido de que eles absorveram as regras muito rápido, eles jogaram muitas vezes durante um período de 45min. Eles queriam um tabuleiro que*



*desafiasse mais, eles já estavam prontos pros outros tabuleiros, isso surpreendeu os professores.” (relato de professor)*

Sabemos muito pouco sobre nossos alunos, ou melhor, pensamos que sabemos sobre eles e definimos seus limites. Precisamos estar disponíveis para nos surpreendermos sempre, disponíveis para aprendermos juntos com eles, disponíveis para uma escola que nos encante, nos motive e nos mobilize para reinventar jeitos de ensinar.

Os indicadores apontam a aceitação dos alunos pelos jogos de tabuleiro, a incorporação por algumas escolas reinventando materiais e, principalmente, a descoberta de novas aprendizagens, mudando a representação dada pelos professores aos alunos que “não aprendem”, que “são desinteressados” ou “que perturbam” para um outro olhar que atenda para novas representações, tencionando outras formas de construir conhecimento.

#### **4. Encaminhamentos para continuidade do trabalho**

Ao planejarmos estratégias de intervenção para a escolarização de crianças, jovens e adultos é importante conceituar e compreender processos cognitivos envolvidos na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens. Neste sentido, embora seja difícil isolar definições de conhecimento, memória e raciocínio, pois a interferência e interdependência entre elas são inevitáveis, perceber suas diferenças e características próprias nos auxilia a avaliá-las em um contexto mais restrito e focado. Para avaliar a intensidade e o alcance de nossas proposições pedagógicas faz-se necessário compreender as relações destes três elementos da aprendizagem. No entanto, é fundamental considerar sempre a subjetividade dos processos individuais, sem o determinismo dos padrões de tempo e modo de aprender instituídos pelo discurso da normalidade contemporânea.

Para continuidade deste trabalho, seguiremos com as ações de formação com professores e alunos das licenciaturas em práticas docentes, objetivando a constituição de multiplicadores em uma rede de trabalho e parceria para a qualificação dos processos



de escolarização através das estratégias e dos recursos enriquecidos pelos *jogos lógicos de tabuleiro*.

Nossa intenção segue nos *movimentos* potenciais do currículo, desde a sua arquitetura ao conhecimento estandardizado em disciplinas. Seguimos pensando currículo a partir das discussões promovidas pela Filosofia da Diferença e pelos Estudos Culturais

Em que consiste, afinal, um currículo (ou um pós-curriculo) da diferença? Ora, ele é tudo o que se pode dizer e fazer de um currículo, hoje. Um dizer-fazer, advindo do acúmulo dos estudos de currículo e das práticas curriculares construídas pela história dos educadores. Um fazer-dizer, portanto, que apresenta continuidades em relação aos currículos que o precederam e também descontinuidades; ações e pensamentos reiterados e também disruptivos; manutenção de antigas e também invenção de novas relações com os outros e conosco mesmos. Um pós-curriculo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar. (Corazza, 2008, p 6)

O aprendido não se reduz ao que nosso ensinar impõe. Aprender é descobrir, aprender é um acontecimento singular e na relação com o outro. Uma pedagogia do acontecimento pressupõe romper com a ideia da educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir o outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento.

A essência do ato de compartilhar conhecimento requer como princípio básico a máxima em que duas pessoas passam, a saber, o que antes uma só sabia, e se ocupa da comunicação como uma real possibilidade de, através da reunião das experiências, chegar a um novo nível de compreensão superior ao que possuíam antes.

É importante entender que não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar. O primeiro passo é determinar um assunto – a escolha pode ser feita partindo de uma sugestão. Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto, (HERNÁNDEZ, 1998). O autor alerta que não basta o tema ser “do gosto” dos alunos. Se não despertar a curiosidade por novos conhecimentos, nada feito. “Se fosse esse o caso, ligaríamos a televisão num canal de desenhos animados”, explica. Por isso, uma etapa importante é a de levantamento de dúvidas e definição de objetivos de aprendizagem.



Para que o trabalho com os professores tenha extensão em suas escolas, através das oficinas, ateliers, turnos e contra turnos de experimentação com os jogos de tabuleiro nos desafiamos em inventar desenhos de currículo e assim o nominar o trabalho docente de *Cartografia Escolar*, pensando em currículos que mobilizem os professores para que se sintam impregnados pelas coisas a serem feitas na escola. Promovendo planejamentos flexíveis em um desafio constante ao cotidiano que se surpreende com o imprevisível, com as aprendizagens que escapam do controle rígido de um currículo disciplinar.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo da Contemporaneidade*. Conferência Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau) Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. *Educar com a cabeça*. Artigo da revista *Mente e Cérebro*, edição especial, n.º. 8, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *PERSPECTWA*. Florianópolis: Perspectiva, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128

MACEDO, Lino de (org). *Jogos, Psicologia e Educação: teorias e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.