

ASPECTOS DA INTEGRAÇÃO E DA INTERDISCIPLINARIDADE NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aspects of integration and interdisciplinarity in the didactic sequenced

Regina Célia Garcia de Araújo¹
Natalino da Silva de Oliveira²

Resumo: A interdisciplinaridade é um viés da integração que precisa ser analisado e entendido como um caminho que se propõe como disruptivo contra o que está posto como uma formação para as competências e habilidades. Desta forma, este artigo objetivou analisar as atividades propostas na Sequência Didática *Te escucho... te entiendo... me alimento mejor* com fins de identificar, nas mesmas, aspectos de integração e interdisciplinaridade por meio dos critérios de validação propostos por Zabala (1998). Utilizou-se como base a pesquisa documental de abordagem qualitativa para analisar as atividades da SD referente ao Produto Educacional *Habilidade auditiva e a língua espanhola: uma aprendizagem baseada em tarefas no Curso Técnico em Agroindústria*. Esta SD foi aplicada no IF Sudeste MG – Campus Barbacena, tendo como participantes 7 discentes e 2 docentes do 3º ano do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, durante os meses de novembro e dezembro de 2024, em um trabalho interdisciplinar, contemplando os conhecimentos das disciplinas Língua Espanhola e Projeto Interdisciplinar II. A partir das análises dos dados, os resultados apontaram que os aspectos de integração e interdisciplinaridade das atividades da SD estão completamente representados pelos critérios de validação propostos por Zabala (1998). Conclui-se que as atividades da SD possibilitaram uma formação integral, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes e ampliando suas habilidades para atuação nos mais diversos setores da sociedade.

Palavras-chave: integração; interdisciplinaridade; sequência didática; habilidade auditiva; língua espanhola.

Abstract. *Interdisciplinarity is an integration bias that needs to be analyzed and understood as a path that is proposed as disruptive against what is seen as training for skills and abilities. In this way, this article aimed to analyze the activities proposed in the Didactic Sequence Te escucho... te entiendo... mealimenta mejor in order to identify aspects of integration and interdisciplinarity through the validation criteria proposed by Zabala (1998). Documentary research with a qualitative approach was used as a basis to analyze SD activities regarding the Educational Product Hearing skills and the Spanish language: task-based learning in the Technical Course in Agroindustry. This SD was applied at IF Sudeste MG – Campus Barbacena, with participants being 7 students and 2 teachers from the 3rd year of the Technical Course in Agroindustry Integrated into High School, during the months of November and December 2024, in an interdisciplinary work, covering the*

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - IF Sudeste Minas. E-mail: regina.araujo@ifsudestemg.edu.br

² Doutor em Letras e Linguística - PUC-Minas. E-mail: natalino.oliveira@ifsudestemg.edu.br

knowledge of the subjects Spanish Language and Interdisciplinary Project II. From the data analysis, the results showed that the integration and interdisciplinarity aspects of SD activities are fully represented by the validation criteria proposed by Zabala (1998). It is concluded that SD activities enabled comprehensive training, contributing to the civic education of students and expanding their skills to work in the most diverse sectors of society.

Keywords: *integration; interdisciplinarity; didactic sequence; hearing ability; spanish language.*

1. Introdução

O ensino no Brasil percorre um caminho de contradições e mudanças desde a época colonial quando os Jesuítas chegam ao país trazendo a “metodologia” da catequização dos indígenas. Estes deveriam obedecer a todas as determinações da Igreja Católica, desde a veneração a um único deus até a formação de uma família monogâmica tradicional aos moldes da sociedade de então. E este traçado se repetiu na catequese e se manteve como a herança da obediência e submissão ao poder de mando do opressor, refletindo-se no formato da educação brasileira (Amoroso, 1998). Assim, corroborado por Ciavatta (2023, p. 9), o país possui uma “dívida secular para com a educação básica de toda a população, historicamente, desde a Colônia destinada à preparação para o trabalho”.

A hegemonia da classe dominante desenha sua estrutura organizacional de sujeição desde essa época então. Este desenho vai se adaptando conforme a sociedade se molda ao poder econômico vigente. Ou seja, a escola é instrumento de manipulação dentro do sistema social brasileiro.

Desta forma, a escola vai se construindo em meio a mandos e desmandos sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, enfim, ela compactua com as contradições e, ao mesmo tempo que as assume, tenta se desvencilhar delas com ações como a construção de um currículo que propõe a integração entre a educação básica e a educação profissional e formar cidadãos capazes de pensar, agir, teorizar, construir e reconstruir e, neste sentido, lutar contra as forças hegemônicas (Vale, 2001).

O que se quer com este texto, na verdade, é trazer um certo alento a esta escola “marionete” com seus atores conduzidos em suas atuações por forças centrípetas. A ruptura a este movimento é necessária e possível, pois, segundo Libâneo (1994), no cerne da sociedade de classes, não só os dirigentes, mas também os trabalhadores têm condições de estruturar e colocar em prática os seus anseios, elaborando tanto os objetivos quanto as formas do processo educativo atrelados às lutas em prol da modificação do sistema de relações sociais contemporâneas.

E o nosso elemento de possibilidades renovadoras está amalgamado no que se propõe como ensino ativo aliado ao ensino integrado, trazendo a possibilidade da efetiva interdisciplinaridade, com inclusão e com afetividade.

Franco (2005, p. 18) aponta que o sentido de ensino integrado é o de “(...) completude, de compreensão nas partes no seu todo ou da unidade social (...)”. Assim, há que se pensar em uma integração entre componentes curriculares do ensino médio e do

ensino profissional, mesmo que na perspectiva de uma utopia.

Segundo Frigotto (2024), no sentido ontológico, para que o processo educativo escolar possa alcançar a omnilateralidade, é importante que apresente como eixo central a integração entre a natureza e o ser humano, como apresenta Antonio Gramsci para a escola unitária.

Neste sentido, a interdisciplinaridade é um viés da integração que precisa ser analisado e entendido como um caminho que se propõe como disruptivo contra o que está posto como uma formação para as competências e habilidades.

Libâneo (1994) e Franco (2005) trazem a interdisciplinaridade como o princípio de total exploração das potencialidades de cada ciência, compreendendo os seus limites, e acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade, pressupondo que é por meio da totalidade que as produções particulares se realizam. A interdisciplinaridade integra disciplinas diferentes, trabalha os conteúdos e estabelece relação entre eles, envolvendo todas as áreas do conhecimento. E, à luz de Pistrak, a interdisciplinaridade deve tomar o objetivo geral da escola como principal, uma vez que, para ele, “cada ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (Pistrak, 2009, p. 119).

Desta forma, a Educação Profissional e Tecnológica, enquanto modalidade de ensino, exige, sob a ótica da interdisciplinaridade, a construção de conhecimentos que possibilite aos discentes analisar, questionar e compreender a sociedade em que estão inseridos como um todo. Além disso, é imperioso que estes sejam estimulados a desenvolverem capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que saibam assinalar suas necessidades e identifiquem as oportunidades de melhorias para si, suas famílias e o contexto social no qual vivem e atuam como cidadãos.

Esta pesquisa apresenta como *tema* Integração e Interdisciplinaridade. Contribuindo para a discussão sobre a integração estão os autores Araújo e Frigotto (2015), Frigotto (2024), Ciavatta (2012, 2023), Costa (2012), Ramos (2012, 2020), Zabala (1998), Barone (1998) e Bernstein (1981). Com relação à interdisciplinaridade, os autores que colaboram são Japiassu (1976), Freire (2005), Volpato (2017), Pistrak (2009), Francischett (2005), Vilela (2019), Piaget (1973), Japiassu (1976), Fazenda (1995), Zabala (1998) e Mousinho (2018).

O objeto de estudo deste artigo se refere a uma Sequência Didática cujas atividades possibilitam o desenvolvimento da habilidade auditiva na aprendizagem da língua espanhola como promotora de emancipação e colaboração na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

De acordo com Ramos (2020), a educação emancipatória se refere ao desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades do aluno, uma vez que lhe possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, ampliando o seu leque de habilidades e saberes para atuar em sociedade.

A partir desta contextualização, este artigo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: de que modo se caracterizam aspectos de integração e interdisciplinaridade nas atividades da SD “Te escucho...te entiendo...me alimento mejor”? (Araújo; Oliveira, 2025).

Este artigo se justifica pela necessidade de se desenvolver nos alunos do ensino médio a capacidade investigativa diante da vida, de forma criativa e crítica por meio de atividades integrativas e interdisciplinares em forma de projeto.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar as atividades propostas na Sequência Didática com fins de identificar, em tais atividades, aspectos de integração e interdisciplinaridade. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, será realizada uma análise documental das atividades da SD referente ao Produto Educacional Habilidade auditiva e a língua espanhola: uma aprendizagem baseada em tarefas no Curso Técnico em Agroindústria (Araújo; Oliveira, 2025).

2. Revisão de Literatura

Esta seção discorre sobre os aspectos da integração na EPT, a interdisciplinaridade, o amalgamento das disciplinas em uma proposta didática e o produto educacional, e o desenvolvimento de aprendizagens.

2.1 Aspectos da integração na EPT

O ensino integral, além de ser uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, é uma proposta pedagógica comprometida com a utopia de uma formação inteira, não se conformando com a socialização de um conhecimento fragmentado, considerando o acesso a todos a uma formação integral, desenvolvendo todas as suas capacidades físicas, sociais, culturais, afetivas, tecnológicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015).

Ciavatta (2012) acrescenta que o ensino geral integrado à educação profissional técnica ou tecnológica impõe a utilização das bases do pensamento e da produção da vida somadas às práticas de educação profissional e às teorias da educação propedêutica, as quais adestram para os Processos Seletivos, uma vez que são operacionais e mecanicistas, e não plenamente de formação humana.

À luz de Cordioli (2006, p.16), tem-se que:

a lógica deste formato pedagógico é articulada pela proposta curricular baseada na segmentação das disciplinas, dos processos de ensino e modelação das práticas escolares dos/das estudantes, regulando os padrões de conduta, linguagens e pensamento.

Cordioli (2006, p.11) ainda pondera sobre os elementos que possibilitam práticas de aprendizagem baseada na colaboração e compartilhamento, os quais são problematizados a partir daquilo que demandam as/os estudantes e suas comunidades, “organizadas como trabalho coletivo que possam superar as fragmentações dos saberes e dos processos de constituição do conhecimento”, constituídas como disciplinas, séries, ou pré-requisitos; e proporcionar situações que conduzam à formação do caráter em processo de interação.

No entanto, no Brasil, a forma expositiva dos conteúdos ainda se mantém em muitas escolas, mesmo criticada, sob alegação por parte dos docentes de que há muita

dificuldade advinda dos estudantes em se motivarem pela aprendizagem, indicando turmas numerosas e jornada de trabalho estendida (Cordioli, 2006).

A partir do exposto acima, fica evidente que o ensino integral precisa ser preconizado na EPT, já que ainda não se consegue aplicá-lo em um nível macro nas salas de aula das instituições de ensino por questões de desconhecimento sobre esta prática, na maioria das vezes.

Araújo e Frigotto (2015) asseveram que pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado indicam muitas dificuldades de experimentação de integração. Baseada em pesquisas em 2011, Costa (2012) “situa três ordens de problemas na materialização do ensino médio integrado: problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 65).

Ana Maria Costa (2012) ainda evidencia que não houve a compreensão do Ensino Médio Integrado como projeto político-pedagógico que apresenta o compromisso com a formação ampla dos indivíduos. De uma forma geral, esta autora assevera que o ensino integrado tem sido entendido como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem demonstrar o quão a proposta pode ser transformadora por meio de seu conteúdo ético-político, bem como poderia ser operacionalizada. Para ela, isso dificulta a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico nas escolas e nos sistemas de ensino, apontando que:

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (Costa, 2012, p. 38).

Os autores das dissertações analisadas pela autora explicam que operacionalização ou implementação implica em que já exista um conjunto de orientações didáticas condutoras do trabalho pedagógico para o ensino integrado nas escolas, mas, na verdade, existem mais experimentações que realizações.

Cordioli (2006, p. 10) colabora, apontando que:

Os esforços para alterar as formas tradicionais de organização curricular e do trabalho pedagógico – que tradicionalmente está centrado no professor/a e na forma expositiva de conteúdos – fomentou a ideia de associar “projetos” aos processos de ensino e aprendizagem, gestando as práticas pedagógicas nomeadas genericamente de “projetos de trabalho”, “trabalho por projetos”, “metodologia de projetos” e “pedagogia de projetos”.

Na concepção de Ramos (2012), qualquer projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico desenvolvido por meio dos eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, precisa superar o conflito histórico que existe a respeito do papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo.

Neste sentido, Cordioli (2006, p. 23) propõe que:

os projetos sejam tomados como possibilidade – e não como imposição – podendo ser desenvolvidos com combinações variadas para atender as necessidades dos/das estudantes e dos educadores. Assim como possibilitar

diferentes articulações com os temas geradores, práticas de inter, trans e multidisciplinaridade e estabelecer procedimentos de problematização e contextualização.

No sistema educacional brasileiro, como um todo, é notório o uso de metodologias de ensino tradicionais que valorizam o conhecimento científico como objeto do ensino em detrimento das necessidades educativas reais dos estudantes.

No entanto, de acordo com Zabala (1998), a funcionalidade deste conhecimento deveria ser o objetivo primeiro no ensino a fim de atender aos interesses dos alunos quando de sua atuação diante de situações cotidianas que demandam criatividade, criticidade, autonomia, capacidade de resolução de problemas, compreensão da realidade total. Valorizar os interesses dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem conduz à busca pelo conhecimento científico e sua conseqüente valorização e não o contrário. Este é o ponto que se deve trabalhar na concepção de ensino que propõe a EPT.

É nesse contexto que, Zabala (1998) e Ramos (2012) trazem a questão metodológica como um ponto importante no processo de ensino e aprendizagem acerca da EPT. Esta apresenta em seu bojo a promoção de uma educação integral do trabalhador, priorizando o desenvolvimento de suas habilidades socioafetivas, cognitivas e éticas, o domínio de princípios científicos e tecnológicos, a formação da consciência crítica.

Conforme Ciavatta (2012), pensando em uma formação humana, a formação integral tem o objetivo de garantir ao indivíduo o direito a uma formação completa para atuar no mundo como cidadão integrado à sociedade onde vive. Desse modo, esta formação pressupõe a compreensão das relações sociais implícitas em todos os fenômenos.

Zabala (1998) e Ramos (2012) apontam para uma escola desinteressada, que se preocupa com os reais interesses educativos dos alunos em suas relações com a realidade. Assim, as propostas metodológicas que se almejam no âmbito da EPT são as que buscam desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e afetivas dos sujeitos para que estejam preparados para viver no mundo do trabalho, combatendo à hegemonia imposta pelo capitalismo e buscando modificar a sociedade onde estão inseridos.

Com este intuito, Zabala (1998) e Ramos (2012) preconizam o ensino ativo, onde o aluno aprende a construir seu próprio conhecimento, buscando a resolução de problemas relacionados à sua prática profissionalizante por meio de atividades colaborativas, em um processo de aprendizagem mais significativo e autônomo, uma vez que realiza tarefas relevantes aos seus interesses e assume a responsabilidade por sua aprendizagem.

Em síntese, qualquer projeto de formação, seguindo esta ótica, deve estar centrado na pessoa humana e nos conhecimentos que possibilitam compreender e transformar a realidade em que vive. Também deve estar neste projeto a formação profissional uma vez que “a compreensão e a transformação da realidade implicam a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural” (Ramos, 2012, p. 113).

Barone (1998) corrobora, sugerindo que a formação em oficinas propõe o domínio de técnicas que propiciam a habilidade para a resolução de problemas.

Estes aspectos contribuem para a melhoria da qualidade do ensino no âmbito da EPT uma vez que o aluno se coloca no centro da aprendizagem, ou seja, aprende fazendo,

realiza tarefas interessantes em uma aprendizagem ativa, onde aprende a trabalhar em colaboração com os outros e a tomar decisões em grupo, tornando-se responsável pelo seu processo de aprendizagem e, assim, engajando-se na atividade. Desta forma, em uma constância, os preceitos de uma educação integral vão se consolidando na EPT.

À luz de Ramos (2012), essa constatação é crucial para a construção de um currículo integrado que supere a dualidade entre conteúdos e competências, reforçando que os conteúdos não são abstratos e tampouco servem como matéria-prima para as competências, cujo sentido se delimita pela utilidade que os conhecimentos possuem quando da realização de ações práticas. Por esse viés, se faz necessária a superação de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, implementado com base em uma prática pedagógica guiada pela transmissão de conteúdo.

Tal reflexão é necessária para se chegar à compreensão do significado das “disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular” (Ramos, 2012, p. 108).

Neste sentido, essa autora propõe que a organização de um currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico deve apresentar alguns pressupostos como: conceber o sujeito como ser histórico-social concreto, ou seja, capaz de transformar a realidade em que vive; objetivar a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; e apresentar uma unidade entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Segundo Bernstein (1981), a integração relaciona as disciplinas e os cursos isolados, de forma que a amenização das classificações do conhecimento escolar proporciona maior envolvimento de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, contrapondo-se à percepção hierárquica e dogmática do conhecimento.

Desta forma, a integração define claramente a finalidade da formação que é proporcionar às pessoas a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica, assim como a interdisciplinaridade refere-se à inter-relação de diferentes campos do conhecimento a fim de pesquisar ou de solucionar problemas, impossibilitando que as estruturas de cada área do conhecimento sofram algum dano mediante essa colaboração (Ramos, 2012).

Seguindo estes apontamentos, no que se refere à concepção do produto educacional que se propõe no âmbito desta pesquisa, os aspectos relevantes que serão considerados para tal são os que estão intimamente relacionados com os procedimentos do ensino ativo, ou seja, a aplicação de atividades que priorizem, em seu processo de realização, a busca pela autonomia, consciência crítica, espírito crítico, colaborativo e emancipatório dos estudantes que se vêm no intuito de solucionar um problema que se relaciona diretamente com sua prática profissional vivenciada.

Assim, se faz necessária a aplicação de um método de ensino que conceda uma grande importância ao trabalho de pesquisa, à iniciativa individual, ao fato de se aprender fazendo e à formação democrática. E o trabalho por projeto, neste sentido, é uma perspectiva de proposição metodológica. Segundo Hernández (1998), os projetos são

bem aceitos pelos professores, uma vez que têm a possibilidade de superar, metodologicamente, a classificação disciplinar e o ensino transmissivo, conduzindo a um panorama integrador do currículo.

De acordo com Jonassen (1998), para que a implementação de ambientes construtivistas de aprendizagem seja bem-sucedida, é importante levar em consideração aspectos físicos, organizacionais e culturais do ambiente, onde a inovação está sendo implantada. Trata-se, portanto, de um esforço comum de ação estrutural da comunidade escolar em todas as suas instâncias para que o processo de ensino seja beneficiado.

2.2 A interdisciplinaridade

Ao buscar um saber mais íntegro e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e arrogante e a esperança em possibilidade.

Ivani Catarina Arantes Fazenda

No decorrer dos anos, a ciência, em seu desejo de compreender a realidade total, parcelou o conhecimento em várias disciplinas, cada uma delas especialista em seu campo de referência (Zabala, 1998).

O conceito de disciplinaridade, então, passa pela ideia de experimentação especializada de uma área de estudo, fazendo surgir novos conhecimentos que substituem os anteriores. como bem apresentado por Japiassu (1976)

Hoje, a disciplinaridade ainda prevalece em muitos estabelecimentos de ensino, atrelada ao método de transmissão de conhecimentos. E este ensino tradicional, onde o professor expõe conteúdos e o aluno simplesmente ouve e anota, como um receptor de dados, não se ajusta mais à realidade escolar como em tempos passados, ao estilo da educação bancária explicada por Freire (2005).

Esta forma de ensinar não desperta mais tanto interesse aos alunos como deveria ser, por isso os docentes precisam buscar alternativas para tornar o ambiente de ensino mais atraente, desenvolvendo mais a capacidade criativa de seus alunos em um trabalho coletivo que faça sentido no momento de sua aprendizagem, impactando na construção de seu conhecimento.

Como afirma Volpato (2017, p. 67):

O fato é que a escola do passado morreu. A rapidez na produção de conhecimento, a provisoriedade das verdades construídas no saber científico e, principalmente, a “nuvem”, que pode ser acessada pelo mais tecnológico dos oráculos: o *Goggle*, que enterrou de vez a educação baseada na mera transmissão de conhecimentos.

As gerações atuais demandam a mudança de paradigma quando percebem que o conhecimento para elas precisa ser algo experimentado na vivência, nos atos do cotidiano, no entendimento sobre a aplicação de um conteúdo em sua realidade vivida e vivenciada. Nada mais justo para com este indivíduo que ele faça parte do mundo em que vive,

experimentando-o em todas as suas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, afetivas e éticas.

Para que esta mudança aconteça é mister que a escola, espaço onde os indivíduos se relacionam e aprendem a viver em sociedade com todas as nuances de atitudes e comportamentos que nela se apresentam, reconheça o seu papel transformador de oferecer o protagonismo aos indivíduos que dela fazem parte, já que este protagonismo e a capacidade de produção da vida são fundamentais na formação integral.

E nos dias atuais isso se mostra muito importante. Muitas transformações têm ocorrido nas áreas do conhecimento e assim surgem perspectivas de ensino e aprendizagem inovadoras para se pensar o ser humano em todas as suas dimensões.

Neste cenário, com as palavras de Pistrak (2009), inicia-se o debate sobre a interdisciplinaridade, a qual apresenta o desejo de unir a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em todos os seus múltiplos aspectos, da forma como ela se apresenta na realidade. Ele ainda afirma que “quando o objetivo se torna não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que as fronteiras entre as disciplinas se tornem mais móveis; que a ligação entre as disciplinas seja mais forte (Pistrak, 2009, p.46).”

E contribuindo com as reflexões trazidas por Pistrak, surgiu na Europa, nos anos de 1960, o movimento “Interdisciplinar”. Assim, corroborado por Assis (2010), Georges Gusdorf, filósofo francês, iniciou os debates sobre as consequências da exacerbada divisão do conhecimento na formação acadêmica.

De acordo com Francischett (2005, p. 5), com a contribuição de Gusdorf e de outros simpatizantes desse movimento, buscava-se “a tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais como compromisso de alguns professores universitários que procuravam romper a ‘Educação por migalhas’”.

Segundo Vilela (2019), o movimento ganhou força na França e na Itália com a intenção de opor-se ao saber alienado da época, conferindo a Jean Piaget a invenção do termo “interdisciplinaridade”.

Conforme o enfoque epistemológico de Piaget (1973), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar, é uma possibilidade de intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências.

Nos anos 1960, à luz de Vilela (2019), vários eventos ocorreram com o intuito de fortalecer o movimento “Interdisciplinar”, em que o grande ativista da causa, Georges Gusdorf, desenvolveu o tema, juntamente a outros especialistas, e as discussões sobre interdisciplinaridade ganharam repercussão internacional.

Vilela (2019) afirma que em 1970 realizou-se um Seminário sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades, onde Jean Piaget discursou sobre a necessidade de se vislumbrar uma combinação comum para as disciplinas, a fim de romper com a visão seccionada da realidade.

Em meados das décadas de 1960 e 1970 surgem as reflexões sobre Interdisciplinaridade no Brasil, onde o pioneiro da temática foi Hilton Japiassu (orientado de Gusdorf) com a obra Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Depois, Ivani Fazenda

trouxo suas contribuições com pesquisas e produções no campo da interdisciplinaridade. As ideias de ambos se assemelham, pois apoiam a ruptura da fragmentação do conhecimento, recorrendo à reconstrução de um saber unificado (Vilela, 2019).

Para Francischett (2005, p. 4), “a interdisciplinaridade é um processo de constante aprendizado. É uma atividade teórica e prática, mas que não pode ser uma situação transitória, senão pode ser tudo menos interdisciplinaridade.” Porém, acima de tudo, de acordo com a autora, a interdisciplinaridade necessita ser uma força que impulsiona o especialista, sem levar em consideração suas especificidades dentro da própria área de conhecimento.

Japiassu (1976, p. 74) corrobora, afirmando que “a interdisciplinaridade se distingue pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Para o autor, a característica central da interdisciplinaridade é o fato de abranger os resultados de várias disciplinas.

De acordo com a reflexão de Francischett (2005), na interdisciplinaridade o homem é primordial, já que ele transforma o conhecimento como mediador de si mesmo e da própria realidade que passa a ser objetiva. Assim, é por meio das representações que os sujeitos fazem de sua realidade, que eles atuam sobre ela. Desta forma, segundo a autora, é necessário posicionar os indivíduos e sua práxis no centro da questão interdisciplinar.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade é a interação de disciplinas e esta questão, segundo Francischett (2005, p. 9), tem o objetivo de “superar a oposição entre teoria e prática; pedagogia e epistemologia; ensino e produção de conhecimento científico; apresenta-se contra um saber fragmentado, em migalhas”, especialidades que se isolam e ideias herdadas ou impostas.

Francischett (2005, p. 14), assevera que a interdisciplinaridade, acima de tudo, significa Ser interdisciplinar. “É uma atitude de certeza, de crença, de persistência diante do conhecimento possível de ser alcançado através da clareza como lidamos com os conceitos e metodologias.” A autora aponta a característica imanente a quem pratica a interdisciplinaridade em um processo de amalgamento entre o conhecimento construído e a realidade modificada por este.

Durante todo o período de realização do projeto interdisciplinar, como realça Francischett (2005), tem que haver o diálogo com o intuito de se chegar a novos indicadores; deve-se valorizar o caráter teórico-prático; devem ser registradas as experiências vivenciadas na rotina da sala de aula; deve-se revisitar a memória em uma releitura crítica das produções anteriores; é preciso trabalhar em cooperação, a fim de intercambiar conhecimento; respeitar o outro em sua caminhada rumo à autonomia, desenvolvendo uma atitude interdisciplinar.

Para contribuir com as reflexões, Fazenda (1995) enfatiza que o comportamento dialético, inerente a uma abordagem interdisciplinar, relaciona-se com o fato de rever as próprias produções para se conhecer mais e melhor diante das alternativas. Neste sentido, a autora expõe que as características de um projeto interdisciplinar se tornam perceptíveis quando partem da possibilidade de rever o velho e torná-lo novo, pois em

todo novo existe algo de velho. E assim os conhecimentos vão e voltam em uma renovação constante.

Francischett (2005) reforça que, quanto aos objetivos do projeto interdisciplinar, o que se almeja é a construção coletiva de um novo saber prático ou teórico referente às questões da educação; a pesquisa de práticas particulares e a melhor compreensão da realidade das ciências.

A autora ressalta que entre disciplinas e interdisciplinaridade a diferença é que essa se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas. Ela reforça que no diálogo interdisciplinar, o que é indispensável é que se preserve a autonomia de cada disciplina para que sejam respeitadas suas relações com as outras disciplinas.

De acordo com Japiassu (1976, p.129), onde não há interdependência disciplinar, não pode haver interdependência das disciplinas.

Segundo as impressões de Francischett (2005), a interdisciplinaridade apresenta um trajeto amplo por onde o professor pode seguir de várias maneiras, como avançar ou recuar, buscar ou oferecer, aprender ou ensinar, mudar ou modificar. Contudo, para chegar até a interdisciplinaridade, é preciso que o professor aceite a condição de ser interdisciplinar, possua o espírito interdisciplinar e tenha autonomia ao tomar esta decisão.

O que realmente marca o espírito interdisciplinar é o cuidado com a epistemologia, conduzindo cada especialista a se dispor a conhecer outras especialidades diferentes da sua e a estar atento a todas as possibilidades de enriquecimento que as outras disciplinas possam oferecer para seu contexto investigativo, conduzindo a novos problemas, ou mesmo, a outras disciplinas (Japiassu, 1976).

As disciplinas organizam os conteúdos e observando a maneira de organizá-los por meio dos Métodos Globalizados, o autor Zabala chama a atenção para o fato de que tais conteúdos se originam de disciplinas diferentes, ainda que não exista nenhuma logicidade na conexão entre elas. Na verdade, a articulação entre os conteúdos de aprendizagem é proveniente de necessidades como a realização de um projeto, de uma pesquisa ou simplesmente de conhecer um tema que pertence à realidade do aluno.

Zabala (1998, p. 144) esclarece que ao longo da história, os métodos globalizados surgem quando o estudante passa a ser o centro do processo de ensino. Nesse momento, há uma mudança na ênfase do conteúdo das disciplinas, que antes eram as principais articuladoras do aprendizado, para o próprio aluno, considerando suas habilidades, interesses e motivações. Essa mudança de perspectiva conduz a uma avaliação mais flexível do valor educativo das disciplinas, dando maior importância à sua contribuição para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

E assim, a organização dos conteúdos no ambiente escolar culminou em várias formas de colaboração entre as disciplinas, determinadas como matérias de estudo. Sintetizando essas relações integradoras em um cenário educacional, Zabala (1998) aponta três graus de relações disciplinares: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O autor explica que a multidisciplinaridade é a forma de organização dos

conteúdos mais tradicional, pois estes são dispostos por matérias independentes entre si. A interdisciplinaridade promove a interação entre duas ou mais disciplinas. Por fim, Zabala (1998, p. 144) esclarece que a transdisciplinaridade “é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador.”

Como visto, a interdisciplinaridade na educação pode ser uma saída para mudar a realidade mencionada no início desta seção, uma vez que esta abordagem oferece mais sentido aos conteúdos no momento em que o estudante vislumbra o quanto os aprendizados podem constituir a sua existência. O objetivo é que, por meio de uma situação-problema, se busquem várias formas de solução.

A partir do exposto acima, a interdisciplinaridade é a forma de relação entre as disciplinas que interessa a esta pesquisa por suas características, já que além de promover a interação entre duas ou mais disciplinas, pode comunicar ideias ou até mesmo promover “a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa”, além de seu fator relevante que é o respeito à autonomia do outro (Zabala, 1998, p. 143).

Assim, a relação interdisciplinar entre as disciplinas pode conduzir a vários caminhos em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem integradora, no entanto, o que mais impacta neste contexto é o que declara Ivani Fazenda: “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas (Fazenda, 1995, p. 86).”

2.3 O amalgamento das disciplinas em uma proposta didática

Nesta pesquisa, propõe-se o encontro de duas disciplinas em uma relação de interdisciplinaridade com vistas à construção de saberes aplicados na realidade vivenciada dos indivíduos envolvidos em um processo de ensino e de aprendizagem.

Trata-se de um trabalho entre o componente curricular Língua Estrangeira Espanhol e o componente curricular Projeto Interdisciplinar II, o primeiro referente ao ensino propedêutico e o segundo componente se refere ao ensino profissional do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IF Sudeste MG- Campus Barbacena.

Estes componentes são ofertados no 3º ano do referido curso e, ao contrário da Língua Espanhola, o componente Projeto Interdisciplinar II possui o pré-requisito Projeto Interdisciplinar I, oferecido no 2º ano do mesmo curso.

Com estas descrições, observa-se que ambos componentes curriculares já apresentam por si só um caráter interdisciplinar uma vez que a língua estrangeira pode ser aplicada em trabalhos em qualquer área da ciência e o outro componente já revela a característica de interdisciplinaridade e de integração em sua própria denominação e no objetivo de estudo, o qual trata de “elaborar projeto interdisciplinar, em grupo, entrelaçando os conhecimentos desenvolvidos nas áreas de processamento de alimentos de origem vegetal e animal com os conhecimentos do ensino médio, em consonância contextual com atualidades da indústria de alimentos” (IF SUDESTE MG, 2016, p. 116).

Assim, a educação formativa e emancipatória promove a disrupção da disciplinaridade e ocupa a sala de aula, promovendo a ascensão do aluno ao patamar de ser pertencente de forma integral ao espaço que ocupa no âmbito social. Este processo ocorre porque a interdisciplinaridade não promove a divisão da ciência em compartimentos, pelo contrário, entrega aos estudantes as possibilidades de atuação suficientes para “uma ação interativa e responsável na sociedade como profissional ou cidadão (Fazenda, 2011)”. Assim, os conhecimentos se entrelaçam de maneira que a fronteira entre as disciplinas se desfaz.

A interdisciplinaridade pretende superar esta visão fragmentada e especializada das ciências “em direção à compreensão da interdependência e da complexidade dos fenômenos da natureza e da vida” (Mousinho, 2018, p. 2).

Desta forma, a proposta didática do Produto Educacional (PE) desenvolvido nesta pesquisa, aproxima os dois componentes em um trabalho interdisciplinar tendo como promotora deste encontro a habilidade auditiva sendo desenvolvida por meio de vídeos que trouxeram o tema da alimentação saudável, em língua espanhola, a ser trabalhado pelos discentes.

Com a superação da oposição entre a teoria e a prática, as atividades propostas na Sequência Didática proporcionaram o envolvimento esperado pelos alunos com o intuito de resolver o problema de pesquisa apresentado. Assim, os procedimentos da SD indicam as ações: ouvir os áudios, responder às perguntas sobre o que ouviram na língua-alvo, debater entre seus pares e intercambiar contribuições com os outros grupos, a fim de produzir textos e áudios que expõem sobre a alimentação saudável, bem como construir um produto para concretizar as propostas, que é o guia relacional alimentar.

Essa ação de ajuda mútua, bem explicada por Ellis (2003) aponta o caráter de aprendizagem colaborativa que promove a emancipação e o desejo de conhecer e compartilhar mais, já que o sucesso do grupo na resolução do problema em questão, depende do sucesso de todos.

2.4 O Produto Educacional e o desenvolvimento de aprendizagens

Os produtos educacionais são capazes de produzir aprendizagens ao mesmo tempo em que difundem conhecimentos específicos, proporcionando novos modos de ensinar (Sacristán, 2001).

Kaplún (2002) complementa que o material educativo, repleto de perspectivas de atuação, estimula experiências ou mediações de aprendizagem. Sacristán (2001) assevera que a manipulação destes materiais educativos nas práticas pedagógicas realçam os entendimentos de educação que impulsionam e fundamentam as relações entre o professor, o conhecimento e o aluno.

Colabora também Area Moreira (2010), dizendo que os materiais educativos possibilitam acessar novas realidades, situações ou conceitos e também conduzem os estudantes a expressar os seus conhecimentos, atitudes e sentimentos.

O que trazem estes autores coaduna com a proposta da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) quando afirma que o produto educacional

deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta originada do campo da prática profissional, desenvolvido a partir do conhecimento acadêmico produzido, com base na teoria. (BRASIL, 2019).

Zabala (1998) assevera que em cada fase de uma sequência didática, as atividades propostas e as relações estabelecidas precisam contribuir para a compreensão da importância educacional que possuem, das suas justificativas e da necessidade de propor mudanças ou possibilidades de melhora com atividades novas.

Neste contexto, tanto Cordioli (2006, p. 25) como Vasconcelos (2002) mostram que quando se busca a identidade de um procedimento didático, é importante relacionar alguns elementos e fundamentos que definem o campo de estudo dos projetos na condução do trabalho pedagógico.

Por este caminho, um Produto Educacional precisa ser validado e para tal, de acordo com Zabala (1998) alguns critérios podem ser estabelecidos. Assim, verificando-se como tais critérios foram abordados durante a construção das atividades didáticas do PE, pode-se detectar a presença de aspectos de integração e interdisciplinaridade em suas atividades, e, conseqüentemente, sua validação.

Os critérios elencados por Zabala (1998) são identificação dos conhecimentos prévios; conteúdos significativos e funcionais; conteúdos adequados ao nível de desenvolvimento; criação de zonas de desenvolvimento proximal; estabelecimento de conflito cognitivo e promoção de atividade mental; motivação à aprendizagem de novos conteúdos; estímulo à autoestima e ao autoconceito; estímulo a aprender a aprender, permitindo a autonomia nas aprendizagens.

Como afirma Ramos (2012) a integração define claramente a finalidade da formação que é proporcionar às pessoas a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. E a interdisciplinaridade, por sua vez, se refere à inter-relação de diferentes campos do conhecimento para pesquisar ou para solucionar problemas, não permitindo que as estruturas de cada área do conhecimento sejam prejudicadas mediante essa colaboração.

Sendo assim, com relação ao produto educacional que se propõe no âmbito desta pesquisa, os aspectos de integração e interdisciplinaridade que serão considerados estão intimamente relacionados com os procedimentos do ensino ativo, ou seja, com a aplicação de atividades que priorizem, durante sua realização, a busca pela autonomia, consciência crítica, espírito crítico, colaborativo e emancipatório dos estudantes que visam solucionar um problema relacionado diretamente com sua prática profissional vivenciada.

3. Método

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos deste artigo e da Sequência Didática.

3.1 Procedimento metodológico deste artigo

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2016),

baseia-se em fontes bibliográficas e elaboradas a partir de materiais já publicados. É de abordagem qualitativa, pois “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Gatti; André, 2010, p. 3).

Trata-se de uma pesquisa documental do tipo descritiva de uma Sequência Didática, que é um Produto Educacional, com o objetivo de reunir informações relevantes sobre os aspectos de integração e interdisciplinaridade representados em suas atividades.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva demanda do investigador várias informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Com a contribuição de Rampazzo (2013, p.53), a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do pesquisador”.

Para a realização deste artigo foram utilizadas como objeto de estudo as atividades propostas na Sequência Didática *Te escucho... te entiendo... me alimento mejor* do Produto Educacional *Habilidade auditiva e a língua espanhola: uma aprendizagem baseada em tarefas no curso Técnico em Agroindústria* (Araújo; Oliveira, 2025).

Um Produto Educacional tem a possibilidade de conduzir um estudante a novas realidades, novos conceitos, permitindo que ele demonstre seus conhecimentos, suas atitudes e o que sente. Por meio de um material educacional, a interdisciplinaridade possibilita o desenvolvimento e a sedimentação de saberes de uma forma integral.

Assim, a proposta deste artigo é responder à questão: em que medida os aspectos de integração e de interdisciplinaridade estão representados nas atividades desta SD, utilizando os critérios de validação de Zabala?

Com isso, este artigo se justifica pelo desenvolvimento de atividades integrativas validadas a serem aplicadas no Ensino Médio Integrado e trazendo a importância da interdisciplinaridade para a formação omnilateral do indivíduo.

É importante ressaltar que, de acordo com Marx (2004), a formação omnilateral é aquela em que a formação da classe trabalhadora concilia trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, gerando uma formação integral a qual conduzirá a classe operária em níveis que ultrapassam os da burguesia e aristocracia.

O objetivo geral é analisar as atividades propostas na Sequência Didática *Te escucho... te entiendo... me alimento mejor* com fins de identificar nas mesmas aspectos de integração e interdisciplinaridade por meio dos critérios de validação propostos por Zabala (1998).

Os objetivos específicos são identificar nas atividades da SD os tipos de conteúdo desenvolvidos; estabelecer relações entre os tipos de conteúdos e os critérios de validação da SD; e indicar os aspectos de integração nas atividades por meio das relações entre os tipos de conteúdo e os critérios de validação.

Como hipótese desta pesquisa, espera-se que todos os critérios de validação representem aspectos de integração e interdisciplinaridade nas atividades da SD.

Com este intuito, foi realizada a análise das atividades e da avaliação destas, tendo como base os critérios de validação da SD propostos por Zabala (1998), com os quais se torna possível mostrar caminhos para reforçar tais atividades ou até mesmo criar outras.

3.2 Procedimento metodológico da SD

A Sequência Didática *Te escucho... te entiendo... me alimento mejor* (Araújo; Oliveira, 2025) foi aplicada em 6 encontros em ambiente apropriado do IF Sudeste MG - Campus Barbacena, apresentando como participantes 7 discentes e 2 docentes, entre os meses de novembro e dezembro de 2024.

O objetivo principal para a construção do Produto Educacional que contém a SD em questão se refere à utilização da habilidade auditiva como possibilitadora de uma aprendizagem emancipatória e colaborativa da língua espanhola. Resumidamente, tal SD apresenta atividades, contendo 1 podcast e 3 vídeos, cujos áudios estão em espanhol. Os alunos foram submetidos somente à escuta destes áudios, sem contato com a escrita, a princípio.

A aplicação desta proposta tem como base a utilização da ABT (Aprendizagem Baseada em Tarefas) de acordo com Ellis (1995), por meio da qual o estudante desenvolve seu aprendizado no ensino de línguas de forma significativa com o propósito de solucionar um problema de pesquisa relacionado com sua área profissional, enfatizando aqui a relação da tarefa e o mundo real, como preconiza Skehan (1998).

O problema em questão a ser solucionado é “em que medida ocorre a oferta de uma alimentação mais saudável na cantina da escola?” A fim de resolver esta questão, os discentes precisaram realizar uma tarefa em equipes que se tratava da elaboração e apresentação de um relatório em formato auditivo e a elaboração de um guia alimentar relacional, em formato textual.

Conforme mostra o Quadro 1, no desenvolvimento da ABT, a tarefa apresenta três ciclos Willis (1996).

Quadro 1 – Ciclos de Tarefas da ABT

<i>Pré-Tarefa</i>	<i>Tarefa dividida em três fases</i>	<i>Pós-Tarefa</i>
O professor introduz a tarefa e explica de que forma ela será desenvolvida de maneira a despertar o interesse dos alunos. Pode ser por meio de uma chuva de ideias, de imagens, palavras novas, vídeos, etc. É importante expor o vocabulário que será útil para a tarefa	Na <i>execução</i> , os alunos se reúnem para realizar o que foi proposto, dividindo entre si as responsabilidades da tarefa, em duplas ou em grupos. O professor monitora o trabalho dos estudantes, fica à disposição para esclarecer dúvidas. A ênfase é no conteúdo, por isso não há preocupação com possíveis erros linguísticos. O <i>planejamento do relatório</i> pode ser oral ou escrito (uma atividade auditiva ou um texto) e que será apresentado para um grande grupo. A ênfase é na forma e não no conteúdo. Possíveis erros linguísticos devem ser corrigidos. Na <i>apresentação do relatório</i> , de cada pequeno grupo para o grande grupo, os alunos relatam para o restante da classe os seus achados	O foco é na língua. É um complemento ou acréscimo da tarefa principal. Pode ser em forma de áudio, como uma experiência real da língua-alvo, por exemplo. O objetivo é resumir e consolidar as estruturas linguísticas que emergiram durante o ciclo da <i>Tarefa</i> . Faz-se a análise linguística destas estruturas e situações de uso, propiciando aos estudantes a prática para a aprendizagem destas mesmas estruturas.

	durante a tarefa.	
--	-------------------	--

Na sequência, apresenta-se o detalhamento dos objetivos e critérios de avaliação desta SD.

- *Objetivo Geral*: Analisar as possibilidades de alimentos saudáveis que podem ser acessíveis aos estudantes, nesta etapa escolar, que não são oferecidos na cantina da escola e propor a produção destes em substituição aos que não são saudáveis, eventualmente oferecidos pela cantina.

- *Objetivos Específicos*: desenvolver a destreza de compreensão auditiva quando da realização das atividades propostas e ampliar conhecimento para resolver a questão norteadora; compreender áudios e textos escritos em Língua Espanhola sobre a Alimentação Saudável; desenvolver a capacidade de colaboração, discutindo em grupo sobre o tema para propor soluções; e produzir textos críticos e guia alimentar relacional, em Língua Espanhola, com o resultado das suas compreensões sobre o problema da Alimentação Saudável, apontando as soluções possíveis, além de socializá-las, em áudio ou em vídeo, também em Língua Espanhola.

- *Critério de Avaliação*: Avaliação por Rubricas a qual visa identificar se as expectativas de aprendizagem foram atingidas, considerando os seguintes parâmetros Nível Básico, Nível Independente e Nível Proficiente, conforme atendimento aos objetivos da Atividade proposta, sendo: Básico: cumprimento dos objetivos 3 e 4; Independente: cumprimento dos objetivos 2, 3 e 4; Proficiente: cumprimento de todos os objetivos.

De acordo com Andrade (2000) e Brookhart (2013), as rubricas são utilizadas no ensino básico e no superior como meios tanto formativos, promovendo o feedback do professor, dos pares ou dos próprios alunos, quanto somativos, ao legitimar as decisões relacionadas à atribuição de notas. Elas possuem critérios e descrições de níveis de desempenho a serem identificados no trabalho dos alunos.

4. Resultados e discussão

Para atender aos quatro objetivos específicos, esta seção apresenta os resultados da análise dos dados relacionados às atividades da Sequência Didática, tendo como base os critérios de validação propostos por Zabala (1998), verificando-se como estes critérios foram abordados durante a construção das atividades didáticas do PE, permitindo a representação de aspectos de integração e interdisciplinaridade durante a aplicação de tais atividades.

Desta forma, os dados da SD estão dispostos em quadros referentes aos Ciclos da ABT e das atividades propostas em cada encontro, seguidos das discussões pertinentes.

Neste 1º Encontro, como mostra o Quadro 2 (ciclo da Pré-Tarefa), ocorre a apresentação da situação problemática que precisa ser resolvida pelos alunos. Ressalta-se que é de interesse deles que seja respondida a seguinte questão: em que medida ocorre a oferta de uma alimentação mais saudável na cantina da escola?

Quadro 2 - Ciclo da Pré-Tarefa - 1º Encontro

OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	AValiação	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO (ZABALA, 1998)
Apresentar a proposta e o tema a ser trabalhado, ou seja, o problema a ser resolvido e explicar a tarefa a ser realizada.	-Explicação de como seria desenvolvida a pesquisa de modo a criar o interesse por parte dos alunos; -Audição do primeiro áudio de um <i>Podcast</i> sobre o tema; -Divisão em equipes e participação em um <i>Kahoot</i> sobre o áudio; -Formulação de perguntas sobre o tema para estimular a construção de nuvens de palavras (em espanhol ou português) por parte dos alunos, utilizando a ferramenta <i>Mentimeter</i> .	- Disponibilização do link da ferramenta <i>Padlet</i> , que apresenta orientações sobre o acesso aos links dos REDs usados na aula como o <i>Kahoot</i> , <i>Mentimeter</i> e o <i>Podcast</i> -Os alunos anotaram as palavras que surgiram de maneira a explorar o vocabulário que seria útil para a realização da tarefa.	Produção de nuvem de palavras com o auxílio do <i>Mentimeter</i> e participação no jogo do <i>Kahoot</i> referente ao <i>Podcast</i> disponibilizado.	- <i>Conhecimentos prévios</i> ; - <i>Estímulo à autoestima e ao autoconceito</i>

Os alunos vivenciam esta situação por fazerem parte do contexto e porque o curso em que atuam trata do tema “Alimentos Processados”. Segundo Zabala (1998), o propósito não é conhecer o tema propriamente, mas responder a uma situação a qual eles têm necessidade de resolver.

Esta atividade apresenta o propósito de aflorar os conhecimentos prévios dos alunos para que busquem possíveis respostas a fim de solucionar o problema. Assim, sua função primordial é pôr em destaque os seus *conhecimentos prévios*.

Para aumentar o nível de interesse, na 2ª atividade os alunos ouviram um *podcast* sobre Alimentação Saudável que proporcionou as primeiras informações em língua espanhola para provocar a habilidade auditiva no idioma.

A fim de realizar a 3ª atividade, os alunos foram orientados a se dividirem em equipes para participarem em um *Kahoot*, que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos (Ceduc, 2023), buscando sedimentar o conteúdo do texto auditivo, bem como aguçar a habilidade auditiva que precisa ser desenvolvida na língua-alvo. Esta atividade ressalta a presença de *conteúdos significativos e funcionais*.

Zabala (1998) insiste que o trabalho coletivo é muito importante para garantir o envolvimento dos alunos na sua elaboração. Esta atitude foi incentivada pela pesquisadora.

A 4ª atividade estimulou a criação de nuvens de palavras por meio de perguntas apresentadas pela ferramenta *Mentimeter*, uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade (Garrett, 2020). As palavras que surgiram foram anotadas pelos alunos para a devida utilização durante a tarefa final.

Neste contexto, seguindo os preceitos de Cordioli (2006) e Vasconcelos (2002), a SD permitiu reforçar o critério dos *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação

aos novos conteúdos de aprendizagem.

Os conteúdos conceituais se fazem presentes já que ampliam o conhecimento referente ao tema, assim a *significância e a funcionalidade* destes conteúdos estão atuantes nesta SD. Os conteúdos procedimentais também estão presentes nas atividades 2, 3 e 4, uma vez que os alunos foram estimulados a fazer algo.

No 2º encontro, de acordo com o Quadro 3 (Ciclo da Tarefa - Execução), por meio dos áudios da 1ª atividade, os alunos têm acesso a mais informações, inclusive pela necessidade de responder às perguntas propostas como auxílio para a compreensão dos áudios. Desta forma os conteúdos conceituais estão representados também, pois ampliam o conhecimento referente ao tema, reforçando a *significância e a funcionalidade* destes conteúdos presentes nesta SD.

Quadro 3 - Ciclo da Tarefa (Fase de Execução) – 2º Encontro

OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	AValiação	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO (ZABALA, 1998)
Conduzir o trabalho inicial de construção dos textos para a resolução da tarefa.	- Audição de dois áudios em vídeos que trouxeram mais informações sobre o tema; - Acesso a perguntas escritas em espanhol que os ajudaram a compreender melhor os áudios, os quais foram ouvidos novamente.	- Perguntas e suas respostas orientaram a construção do Relatório Final.	Atendimento aos objetivos de aprendizagem propostos.	- <i>Conteúdos significativos e funcionais.</i> - <i>Estímulo à autoestima e ao autoconceito</i>

Já os conteúdos procedimentais são considerados um meio para resolver as questões postas e não “como necessidade de aprendizagem escolar” (Zabala, 1998, p. 73). Por isso, as habilidades relacionadas às funções da língua, como escutar, falar, ler e escrever, são utilizadas de maneira natural, considerando sua necessidade de uso, o que implica em uma aprendizagem significativa.

De acordo com Pinto (2020) nas tarefas reprodutivas, os alunos fazem a reprodução dos modelos de língua que o professor apresenta, neste caso são os áudios. Com isso, os alunos conseguem dominar a forma, o sentido e a função, e constroem elementos para realizar as tarefas criativas, onde eles conciliam as formas semelhantes, que foram aprendidas, de diversas maneiras, constatando a presença do critério *conteúdos significativos e funcionais*.

No 3º encontro, como mostra o Quadro 4 (Ciclo da Tarefa – Planejamento), notadamente as atividades apresentam um panorama de pesquisa, fazendo com que seu desdobramento conduza a um intenso processo intelectual.

Seguindo os apontamentos de Pinto (2020), em uma aprendizagem ativa, os alunos aprendem melhor quando usam a língua-alvo, significando que o uso dessa língua deve ocorrer na maior parte do tempo e em diversas formas, como por exemplo, praticando os diálogos e escrevendo os textos.

Quadro 4 - Ciclo da Tarefa (Fase de Planejamento do Relatório) – 3º Encontro

OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO (ZABALA, 1998)
Conduzir o trabalho inicial de construção dos textos para a resolução da tarefa.	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso aos dois áudios novamente para completar o trabalho de compreensão dos mesmos, tendo como base as perguntas sobre o tema em questão; - Visita dos representantes aos outros grupos para a troca de conhecimentos e opiniões; - Indicação da mudança de representante do grupo; - Nova visualização do material audiovisual para dar continuidade à resolução da tarefa; - Acompanhamento do trabalho em grupo, onde os alunos conversaram e discutiram a temática com o auxílio das palavras criadas nas nuvens e das perguntas sobre os textos; - Monitoramento do trabalho dos estudantes e esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação aos alunos para que se comunicassem na língua-alvo, mesmo com dificuldades. - Surgiram dúvidas linguísticas pertinentes. 	Atendimento aos objetivos de aprendizagem propostos.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estabelecimento de conflito cognitivo e a promoção de atividade mental;</i> - <i>Motivação à aprendizagem de novos conteúdos;</i> - <i>Atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno;</i> - <i>Criação de zonas de desenvolvimento proximal;</i> - <i>Estímulo à autoestima e ao autoconceito.</i>

Kohonen (1992) considera positivo o trabalho em grupo, desenvolvendo um objetivo comum com um espírito de colaboração. Neste sentido, cada elemento permite a fala do outro, considerando suas contribuições.

À luz de Larsen-Freeman (1986) esta interação possibilita a aquisição de língua, já que os alunos necessitam trabalhar para que se entendam entre si e se expressem. Assim, observam-se os critérios *estabelecimento de conflito cognitivo* e a *promoção de atividade mental*, uma vez que os participantes precisam se comunicar na língua-alvo para a troca de informações. Os conhecimentos prévios são acessados e as estruturas cognitivas são alimentadas com mais informações, “promovendo a geração de modelos mentais” (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 52).

As tarefas interativas são, na maioria das vezes, consideradas particularmente benéficas, especialmente as que buscam informação, a qual precisa ser repassada pelos alunos aos outros colegas (Pica; Kanagy; Falodun, 1993). Esta conduta permite a

constatação do critério da *motivação à aprendizagem de novos conteúdos*.

No que se refere a estas duas fases da *Tarefa* (execução e planejamento) de acordo com Zabala (1998), as atividades se mostram *adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno*, visto que, neste momento da pesquisa, o foco não é a língua, mas sim o conteúdo. Os vídeos trazem o tema em uma linguagem de fácil entendimento para o nível iniciante, no qual se encontra 85,7% (6) dos participantes da pesquisa, de acordo com dados de análise da dissertação que gerou o Produto Educacional em questão. Além disso, o conteúdo leva em conta suas competências atuais, fazendo estas avançarem com intervenções necessárias, permitindo *criar zonas de desenvolvimento proximal*.

Quadro 5 - Ciclo da Tarefa (Fase de Planejamento do Relatório - finalização) - 4º Encontro

OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO (ZABALA, 1998)
Produzir textos de gênero descritivo, argumentativo-expositivo e injuntivo e o guia alimentar relacional, em Língua Espanhola.	<ul style="list-style-type: none"> - Início da construção do texto com a intenção de responder ao problema de pesquisa; - Ênfase na aplicação de estruturas linguísticas, que surgiram durante o momento de respostas às perguntas, como apoio para a construção do mesmo; - Acesso a um áudio sobre o tema e participação em um <i>Kahoot</i> para sedimentar e comprovar os conteúdos adquiridos por meio da atividade auditiva; - Os representantes de cada grupo interagiram trocando contribuições. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação para realizar as pesquisas a fim de construir os textos, utilizando materiais variados, mas principalmente os que foram disponibilizados pela pesquisadora e dispostos no Padlet; - Orientação e incentivo aos alunos para que se comuniquem na língua-alvo. 	Atendimento aos objetivos de aprendizagem propostos e atividade de sondagem sobre o vídeo <i>Aditivos Alimentares</i> , disponibilizada no Kahoot.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conteúdos significativos e funcionais;</i> - <i>Estabelecimento de conflito cognitivo e a promoção de atividade mental</i> - <i>Motivação à aprendizagem de novos conteúdos;</i> - <i>Autonomia das aprendizagens;</i> - <i>Criação de zonas de desenvolvimento proximal</i> - <i>Aprender a aprender;</i> - <i>Estímulo à autoestima e ao autoconceito</i>

No 4º encontro, como aponta o Quadro 5 (Ciclo da Tarefa – Planejamento), a atividade 1 indica a utilização de *conteúdos significativos e funcionais*, uma vez que os alunos precisam responder ao problema de pesquisa, buscando informações por meio dos materiais disponibilizados pela pesquisadora ou outros.

Por esse motivo também ocorre o *estabelecimento de conflito cognitivo* e a *promoção de atividade mental*, já que os alunos necessitam acessar suas estruturas cognitivas com a intenção de preparar os materiais para a resolução do problema. Isto

demanda o estabelecimento de relações entre os novos conteúdos e os *conhecimentos prévios*.

Conforme Pinto (2020), a ABT possibilita algumas alternativas aos professores, como por exemplo, em uma aula que é desenvolvida à base de tarefas, o professor não aponta exatamente que aspectos linguísticos serão estudados. O foco da aula está em uma tarefa principal e as questões da língua que serão trabalhadas, geralmente, surgem durante a resolução dessa mesma tarefa por parte dos alunos.

O autor ainda destaca que, mesmo o professor podendo apresentar estruturas linguísticas na *Pré-Tarefa*, os alunos têm livre arbítrio para usar o que eles necessitam na realização da tarefa. O que lhes dá a possibilidade de utilizar “tudo o que já conhecem da língua-alvo e não ficar limitados a uma única construção” (Pinto, 2020, p. 178). De acordo com Nunan (2004), durante a tarefa, a língua-alvo deve ser utilizada com propósito comunicativo para que o objetivo seja alcançado.

Estas colocações são corroboradas com a aplicação da atividade 2, onde se observa a aplicação de *conteúdos significativos e funcionais*, assim como a *Motivação à aprendizagem de novos conteúdos*.

Nota-se, portanto, a condição de *aprender a aprender*, mostrando a autonomia do aluno para a escolha do que vai produzir linguisticamente. Para Nunan (2004, p. 35-37), este é o momento, onde “devem ser dadas oportunidades aos alunos para refletirem sobre o que aprenderam e sobre a correção com que estão usando a língua”.

Já na atividade 3, onde os alunos ouviram um áudio sobre o tema e participaram em um *Kahoot* para sedimentar e comprovar os conhecimentos adquiridos, além da motivação à aprendizagem de novos conteúdos, estão todos os outros critérios de validação de Zabala (1998). Reforçam-se ainda os conteúdos atitudinais e conceituais propostos na atividade 4.

Diante das situações em que precisam decidir sobre resolução do problema e sociabilidade, eles vão aprendendo a “ser” mais cooperativos, tolerantes, rigorosos, respeitosos, empáticos, etc.

De acordo com o Quadro 6, referente ao 5º encontro Ciclo da Tarefa – Apresentação), onde ocorre a apresentação do Relatório, estão presentes todos os critérios de avaliação nas atividades 1, 2 e 3, que se dedicam às revisões contextuais e linguísticas deste, em um trabalho desenvolvido com autonomia por parte dos estudantes.

Destarte, o professor precisa estimular a cooperação durante a tarefa de produção escrita, incentivando que os alunos escrevam em pares ou em grupos e façam a revisão dos textos entre si, intercambiando as opiniões (Pinto, 2020). Este autor ainda afirma que este percurso precisa ser acompanhado pelo professor, observando “a planificação do texto, as revisões, as dúvidas, até o produto final, valorizando-se assim todo o processo de escrita” (Pinto, *op. cit.*, p. 182).

Para Willis (1996) os erros devem ser tratados de forma positiva pelos alunos, já que fazem parte do processo de aprendizagem.

Confere-se nesta fase o estímulo ao *aprender a aprender*, permitindo a *autonomia nas aprendizagens*. E as atividades 3 e 4 possuem características de *autonomia das*

aprendizagens e estímulo à autoestima e ao autoconceito, por seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Quadro 6 - Ciclo da Tarefa – (Fase de Apresentação do Relatório)

OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO (ZABALA, 1998)
- Produção auditiva do Relatório final e da Guia Alimentar Relacional	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada da pergunta de pesquisa para que os participantes pudessem reforçar sua resposta nos textos; - Orientação para fazer a revisão linguística dos mesmos, momento em que cada grupo recebeu apoio; - Orientação para produzir a gravação do Relatório, dividindo a leitura entre si; - Envio dos áudios produzidos ao <i>Padlet</i> para apreciação e comentários dos outros grupos; - Orientação para acessar a plataforma <i>Coggle.it</i>, a fim de produzir o guia alimentar relacional em formato de diagrama, apontando as trocas alimentares necessárias que deveriam ocorrer na cantina da escola. 	- o trabalho de produção textual apresenta muita informação para o aprendizado dos alunos.	Atendimento aos objetivos de aprendizagem propostos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aprender a aprender;</i> - <i>Conteúdos significativos e funcionais;</i> - <i>Estabelecimento de conflito cognitivo e a promoção de atividade mental;</i> - <i>Motivação à aprendizagem de novos conteúdos;</i> - <i>Autonomia das aprendizagens.</i> - <i>Estímulo à autoestima e ao autoconceito.</i>

Por fim, a Quadro 7, que representa o 6º encontro (Ciclo da Pós-Tarefa), apresenta as atividades 1 e 2, que se referem à análise linguística das estruturas que surgiram durante a Tarefa, promovendo o estímulo à produção oral por meio de perguntas para fortalecer a prática com a contextualização das mesmas, em situações de uso, mesmo que com dificuldades de expressão.

Já na questão 3, o aluno precisa comentar as postagens dos colegas na ferramenta virtual *Padlet*, um mural virtual que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais (Doms, 2020), estimulando e incentivando a expressão oral.

As atividades 1 e 2 apresentam conteúdos conceituais e procedimentais, enquanto que a atividade 3 apresenta conteúdo atitudinal, sendo que nestas atividades ocorre a consolidação de todos os critérios de validação.

Quadro 7- Ciclo da Pós-Tarefa

OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO (ZABALA, 1998)
- Resumir e consolidar as estruturas linguísticas que emergiram durante o ciclo da tarefa. Avaliar a Sequência Didática aplicada.	- Realização da análise linguística das estruturas que surgiram durante a Tarefa com o apoio dos slides produzidos no programa de edição <i>Powerpoint</i> . - Realização de perguntas orais para fortalecer a prática com a contextualização das mesmas, em situações de uso, mesmo que com dificuldades de expressão; - Orientação para comentar as postagens dos colegas no <i>Padlet</i> por meio de contribuições na língua-alvo.	- Estímulo à produção oral.	- <i>Consolidação de todos os critérios</i>

5. Conclusões

Com relação à avaliação realizada em cada encontro, observa-se que a responsabilidade do trabalho está direcionada aos estudantes, uma vez que suas contribuições desenharam as fases da sequência e seu conteúdo. Assim o trabalho realizado pelos alunos é muito valorizado tanto quanto seus conhecimentos, fazendo com que se crie uma expectativa pelas suas capacidades de resolver problemas e solucionar conflitos.

Desta forma, durante o processo ocorreram intervenções por parte da pesquisadora, a partir das observações e incentivos, que permitiram fazer avaliações que ajudaram a criar sensações positivas de *autoestima* e *autoconceito*, como preconizado por Zabala (1998).

Durante toda a evolução da SD, os alunos demonstraram uma conduta de trabalho muito responsável onde se observou a utilização de várias técnicas e habilidades como diálogo, debate, trabalho em grupo, pesquisa bibliográfica, troca de informações, contribuição aos outros grupos, valorizando a forma com que cada um tem de aprender e o respeito à opinião do outro.

É preciso chamar a atenção para o fato de que, durante a aplicação da SD, os alunos tomaram para si a condução de todo o processo de desenvolvimento das atividades que acabou ocorrendo de maneira uniforme a cada encontro. Isto implica em afirmar que nestas atividades os critérios que estão presentes são o *estabelecimento de conflito cognitivo* e a *promoção de atividade mental; a motivação à aprendizagem de novos conteúdos; criação de zonas de desenvolvimento proximal; a interação*.

Além disso, a Avaliação por Rubricas eleva os critérios de aprendizagem a um nível de valorização de tudo o que o aluno produziu durante a aplicação da SD, promovendo sua autoaprendizagem, sua capacidade de aprender a aprender e sua emancipação. Isto se confirma uma vez que esta SD apresenta, em todo o seu desenvolvimento, conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser), além de que

sua avaliação propõe procedimentos e atitudes como conteúdos de aprendizagem, constatando assim que o objetivo de ensino, neste caso, visa a uma formação integral.

Faz-se necessário ressaltar o trabalho com a habilidade auditiva, auxiliado pela Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), possibilitando a presença de características do ensino ativo, como a autonomia, a colaboração, a autoaprendizagem, o aprender a aprender, a resolução em grupo de um problema relacionado com a formação profissional, ou seja, elementos que reforçam a integração e a interdisciplinaridade, complementares que são.

Por fim, a partir das análises dos dados, os resultados apontam que todos os critérios de validação propostos por Zabala (1998) constata a presença de aspectos de integração e interdisciplinaridade nas atividades da SD.

O Ensino Médio Integrado da EPT demanda pela realização de projetos interdisciplinares. Como apregoa Hernández (1998), os projetos conduzem a uma visão integradora do currículo e são bem vistos pelos docentes já que superam o ensino transmissivo e a classificação das disciplinas. Neste sentido, a interdisciplinaridade oferece aos alunos do ensino médio integrado o caminho de se colocarem diante de todas as possibilidades de atuação nos mais diferenciados setores da sociedade.

Desta forma, a SD desenvolvida, a partir da pesquisa, contemplando os conhecimentos das duas disciplinas em questão, Língua Espanhola e Projeto Interdisciplinar II, apresenta as características de integração e interdisciplinaridade apontadas por Skehan (1998), Zabala (1998) e outros autores referenciados, uma vez que os discentes envolvidos necessitaram refletir sobre o material auditivo a que tiveram acesso, relativo ao tema "Alimentação Saudável", a fim de compreender sua mensagem para a realização da tarefa, conduzindo a construção do conhecimento, bem como, das atitudes colaborativas por parte dos mesmos quando precisaram interagir com os grupos, visando a troca de contribuições.

É como aponta Fazenda (1995), a interdisciplinaridade se manifesta mais no contato entre indivíduos do que entre disciplinas.

Esta ação aflora sentimentos de autoestima, autoconfiança, respeito pela opinião do outro, aprender a escutar e expor aos colegas o que ouviu, promovendo a autoaprendizagem ao mesmo tempo que buscam resolver um problema relacionado à prática profissional. Com isso, compreendem a realidade além de sua aparência fenomênica.

Desta forma, estas atividades desenvolveram a criticidade, a criatividade, uma vez que inseriram estes discentes no centro da aprendizagem e promoveram sua emancipação. Neste sentido os discentes perceberam quanto o seu aprendizado possibilitou a construção de sua existência.

Com isso, durante a aplicação da SD em questão, constatou-se a presença dos critérios propostos por Zabala com o objetivo de reconhecer a validade do PE implementado.

Todos estes aspectos relatados anteriormente indicam as características de integração e interdisciplinaridade uma vez que conduzem à autonomia, ao aprender

fazendo e à formação democrática.

Assim, a consecução de atividades que conduzam ao desenvolvimento cognitivo do aprendente, levando-se em conta sua vivência e conhecimentos prévios, promovem sua autonomia, contribuem para sua formação cidadã, ampliando suas habilidades de atuação nos mais diversos setores da sociedade.

De toda forma, este trabalho apresenta limitações que podem ser motivo de estudo por outros pesquisadores, de maneira que as características da integração e da interdisciplinaridade possam ser verificadas pelos critérios de avaliação propostos por Zabala(1998) em Sequências Didáticas que apresentem um maior número de participantes e com outras configurações metodológicas de aplicação.

Referências

AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, p. 101-114, 1998.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/6kDcyHkgsRiqH3SLVkJbFWK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05 dez. 2023.

ANDRADE, H. G. **Using rubrics to promote thinking and learning**. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. 2000.

ARAÚJO, R.M.L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, nº 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723>. Acesso em: 03 dez.2023.

ARAÚJO, Regina Célia Garcia de; OLIVEIRA, Natalino da Silva de. **Sequência didática habilidade auditiva e a língua espanhola: uma aprendizagem baseada em tarefas no Curso Técnico em Agroindústria**. [Produto Educacional]. ProfEPT, 2025. [Material didático]. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000127>. Acesso em: 05 jul. 2025. Ou 03 jun.

AREA MOREIRA, M. **Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología**. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, 2010.

ASSIS, L.M. Interdisciplinaridade. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARONE, R. E. M. **Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 24 (1): 13-25, jan./abr. 1998.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle.** Petrópolis: Vozes, 1981.

BRASIL. CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** (2019). Documento de Área – Área 46 Ensino. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading.** ASCD. 2013.

CEDUC. Como utilizar a plataforma Kahoot. **Centro de Educação – UNIFEI**, 2023. Disponível em: <https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/como-utilizar-a-plataforma-kahoot/>. Acesso em: 05 jul. 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 3, p. 83-106.

CIAVATTA, M. História da Educação Profissional: Esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v.1, n. 23, p.1-16 e14776, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.

Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776/3710> . Acesso em 05 jul. 2025.

CORDIOLLI, M. **Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em Sala de Aula.** Curitiba: A Casa de Astérion, 2006.

COSTA, A. M. R. da. **Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3006/1/Dissertacao_IntegracaoEnsinoMedio.pdf. Acesso em: 16. Jul. 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de .; ARCANJO, C. F. .; SOUSA, F. F. de .; SANTOS, M. M. de O. .; LEME, M. .; GOMES, N. C. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em:

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70> . Acesso em 21 out. 2024.

DOMS, C. O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual. **TechTudo**, 13 jul 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghhtml> . Acesso em: 05 jul. 2025.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes**. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História e Pesquisa**. 2ª ed., Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani *et al.* **Interdisciplinaridade no ensino superior**: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772011000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 09 set. 2024.

FRANCISCHETT, M.N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Covilhã Biblioteca on line de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

FRANCO, M. C. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado**: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. *Revista Brasileira de Educação Tecnológica e Profissional*, v. 1, p. 2-18, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172/4067>. Acesso em 07 jul. 2025.

GARRETT, F. O que é Mentimeter? Veja como funciona e como criar apresentações. **TechTudo**, 28 set 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghtml>. Acesso em: 05 jul. 2025.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Acesso em: 20 nov. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio**. Barbacena: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://sites.google.com/ifsudestemg.edu.br/cursos-tecnicos-if-barbacena/cursos/cursos-t%C3%A9cnicos-integrados/agroind%C3%A9ria-integrado-ao-em>. Acesso em: 01 set. 2023.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONASSEN, DH. *et al.* Buenas ideas para fomentar la revolución educativa: el papel del cambio sistémico en el avance del aprendizaje situado, el constructivismo y la pedagogía feminista. **Educational Technology**, pág. 5-15, 1998.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. *In: VI CONGRESO DE ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN (ALAIC)*, 6, 2002. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2002, p. 01-18.

KOHONEN, V. **Aprendizaje de idiomas experiencial**: aprendizaje de una segunda lengua como educación cooperativa para el alumno, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. **Técnicas y principios en la enseñanza de idiomas**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In: Antunes, Ricardo (ORG.) A dialética do trabalho*: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MOUSINHO, S.H. A interdisciplinaridade ao alcance de todos. **Revista Educação Pública**, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-interdisciplinaridade-ao-alcance-de-todos>. Acesso em: 04 set. 2024

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Elección y uso de tareas comunicativas para la enseñanza de una segunda lengua. En: Crookes, G. y Gass, S., Eds., **Tareas y aprendizaje de idiomas**: integración de teoría y práctica, Multilingual Matters, Clevedon, 9-34, 1993.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 170–195, 2020. DOI: 10.21165/gel.v17i2.2425. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2425>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PISTRAK (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. Politecnia: ensino médio integrado frente ao contexto de pandemia. In: SILVA, Letícia Batista. **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral** / Organizado por Letícia Batista Silva e André Vianna Dantas. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p.147-161

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Los materiales y las condiciones de enseñanza en docencia y cultura escolar**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**: Oxford University Press. 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S.; **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, J. M. F. A Escola Pública como Espaço de Conhecimento e Luta a Favor da Sociedade Democrática. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 14, n. 16, 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/695> . Acesso em: 05 dez. 2023.

VASCONCELOS, C.S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VILELA, M.V.F. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil. **Journal Health NPEPS**. 2019; 4(1):6-15.

VOLPATO, A. N; DIAS, S. R. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow, U.K.: Longman Addison-Wesley. 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**; trad. Ernãni E da F. Rosa - Porto Alegre: ArtM ed. ,1998.