

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas

Lilia de Almeida Figueiredo

**PEDAGOGIA POR PROJETOS:
A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

SÃO PAULO

2022

Lilia de Almeida Figueiredo

**PEDAGOGIA POR PROJETOS:
A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa

SÃO PAULO

2022

F49p Figueiredo, Lilia de Almeida.

Pedagogia por projetos: a interdisciplinaridade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita / Lilia de Almeida Figueiredo. — São Paulo, 2022.

69 p.:il, P&B.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Santo Amaro, 2022.

Orientador: Prof. Me. Dr. Rafael Lopes de Souza.

1. Ciências Humanas. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Souza, Rafael Lopes de, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Lilia de Almeida Figueiredo

**PEDAGOGIA POR PROJETOS:
A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa.

São Paulo, 14 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa (Orientador)

Prof. Dr. Luiz Antonio Dias

Prof. Dr. Vagner Carvalheiro Porto

Conceito Final

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha família
e ao meu Professor Orientador
que me ajudaram a vencer este desafio.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa, pela orientação, apoio e incentivo. Meu muito obrigada!

Aos professores e colegas de estudo que contribuíram muito com suas vivências, formações e conhecimentos, ajudando muito para minhas reflexões neste trabalho.

A UNISA, pela concessão da Bolsa, que muito colaborou para as minhas pesquisas e publicação dos meus estudos.

Gratidão!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ler começando pelo centro	45
Figura 2 – Folheto apresentação às crianças	47
Figura 3 – Escrita espontânea de G. (4,5 anos)	48
Figura 4 – Cartaz lido com as crianças.....	50
Figura 5 – Escrita inicial do grupo	51
Figura 6 – Escrita final.....	51
Figura 7 – Cartaz confeccionado e exposto em sala de aula para leitura em situação real de comunicação.....	53
Figura 8 – Primeira escrita individual do texto realizada por Luiz – abril de 2005	54
Figura 9 – Escrita individual produzida por Luiz – outubro de 2005.....	55
Figura 10 – Escrita inicial produzida por Henrique – abril de 2005	56
Figura 11 – Produção de Henrique – dezembro de 2005	57
Figura 12 – Primeira escrita individual de texto, feita por Beatriz – maio de 2005.....	57
Figura 13 – Escrita feita por Beatriz – dezembro de 2005	58

“O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo aborda a prática interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, especificamente, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita durante a alfabetização (da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental) por meio de análise bibliográfica e documental, defendendo a importância da leitura e escrita na formação de discentes autônomos, transformando-os em protagonistas de sua própria aprendizagem. O projeto busca averiguar e apresentar as práticas educativas sob uma dimensão ativa de aprendizagem significativa e as possibilidades de uso de metodologia interdisciplinar na aquisição da leitura e da escrita, expondo como o trabalho interdisciplinar pode favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem durante a alfabetização, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo e valorizando a variação linguística e a cultura regional. Além disso, enfatiza a importância das aulas que reforçam a aprendizagem no âmbito escolar por meio de projetos interdisciplinares, bem como a análise de sua importância para o avanço dos estudos e aprendizagem nos referidos segmentos, mediante a importância do engajamento das disciplinas que compõem a matriz curricular e ressaltando a defasagem resultante do distanciamento social e impedimento do acesso presencial nas escolas durante a pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; interdisciplinar; projetos.

ABSTRACT

This study addresses the interdisciplinary practice in the teaching and learning process, specifically, in the development of reading and writing skills during literacy (which begins in Early Childhood Education and materializes in the early years of Elementary School), through bibliographical and documental analysis, in order to defend the importance of reading and writing in the formation of autonomous students, transforming them into protagonists of their own learning. The paper seeks to investigate and present educational practices under an active dimension of meaningful learning and the possibilities of use of interdisciplinary methodology in the acquisition of reading and writing, exposing how interdisciplinary work can favour the development of reading and writing skills in the teaching and learning process during literacy, from Early Childhood Education to the early years of Elementary School, recognizing and valuing linguistic variation and regional culture. Thus, it emphasizes the importance of classes which reinforce learning in the school environment through interdisciplinary projects, as well as the analysis of its importance for the advancement of studies and learning in these segments, through the importance of engaging the disciplines that make up the curriculum and highlighting the gap resulting from social distancing and impediment of face-to-face access to schools during the COVID-19 pandemic.

Key-words: teaching; learning; interdisciplinary; projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA E ALÉM DE SEUS MUROS	17
1.1 O leito materno e o (des)gosto pela leitura: algumas hipóteses	21
1.2 Letramento e alfabetização: sua importância para a vida.....	24
1.3 Ler e escrever em casa ou na escola: onde e como se concretiza a aquisição do conhecimento	28
2 PROJETOS INTERLIGADOS ÀS METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS	30
2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus propósitos na prática educacional.....	31
2.2 As metodologias ativas e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.....	34
2.3 O papel docente na atuação interdisciplinar.....	37
3 A LEITURA, SEUS CAMINHOS E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES	40
3.1 Como motivar o aluno para a construção da leitura e da escrita	43
3.2 Estratégias de leitura e escrita para crianças do ciclo de alfabetização	46
3.3 As estratégias para leitura: o chão da escola e os desafios para gostar de ler	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

Este estudo parte do reconhecimento de que há uma inarredável presença interdisciplinar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita durante o processo de alfabetização, seja na Educação Infantil, ou no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). O compartilhamento dos conhecimentos e técnicas de escrita e leitura permite, por um lado, detectar as principais defasagens presentes nessa etapa dos estudos; por outro lado, busca localizar os pontos positivos que favorecem o engajamento e a parceria nos métodos de ensinar nesses segmentos, garantindo, assim, o ensino e a aprendizagem de forma igualitária e significativa.

Considerando a importância de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular na Educação Básica, trazemos, neste estudo, a resposta de como a interdisciplinaridade pode colaborar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, buscando defender a sua importância na formação e no redimensionamento das práticas educativas de discentes autônomos e protagonistas de sua própria aprendizagem, na perspectiva da *Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)*, que

[...] é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade (BENDER, 2014, p. 14).

A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em questões, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (BENDER, 2014, p. 15).

Como objetivo geral, apresentamos algumas práticas educativas sob uma dimensão de aprendizagem que possibilita o protagonismo juvenil e a relevância do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, ao estruturar os objetivos específicos, esta pesquisa visa analisar a importância da interdisciplinaridade e o uso das metodologias ativas, analisar dados, experiências pedagógicas e resultados do cotidiano de escolas que desenvolvem essa prática, valorizando a variação linguística e enfatizando a necessidade pedagógica, mediante reflexão dos resultados do nível de proficiência de habilidades

em Língua Portuguesa, apresentadas no Boletim SARESP – *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado do São Paulo* de 2019 e 2021 (SÃO PAULO, 2019, 2021), e sobre a importância de práticas pedagógicas significativas, dando relevância aos resultados do desempenho dos estudantes. Sobretudo, apresentamos algumas contribuições sobre o favorecimento da proposta interdisciplinar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no processo de ensino e aprendizagem por meio de pesquisas bibliográficas e análise documental.

Os resultados das experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula analisados e apresentados indicam que propostas interdisciplinares e dinâmicas, que incluem a participação de todos os estudantes, incentivam e possibilitam uma considerável evolução na aquisição da aprendizagem.

No processo de definição de projetos interdisciplinares, é primordial a análise do nível de dificuldades e interesses dos discentes, assim,

A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução dos problemas (BENDER, 2014, p. 15).

A educação infantil, conforme a *Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013*, que altera a *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* e que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* (BRASIL, 2013), determina a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, organizada, sequencialmente, em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerada a fase em que os alunos desenvolvem ou adquirem habilidades de ler e escrever, de acordo com o Art. 1º da Resolução SE Nº 74, de 8 de novembro de 2013 (SÃO PAULO, 2013), o Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas estaduais, a partir de 2014, organizado em três ciclos de aprendizagem, com duração de três anos cada e com duração total de nove anos, foi reorganizado nos seguintes ciclos: *Ciclo de Alfabetização* (1º ao 3º ano), *Ciclo Intermediário* (4º ao 6º ano) e *Ciclo Final* (7º ao 9º ano). Este trabalho está centrado no Ciclo de Alfabetização, dando início na Educação Infantil (Pré-escola) e, sequencialmente, no ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 3º ano), o qual possui como finalidade, conforme a Resolução citada, propiciar aos alunos os processos de alfabetização, letramento e utilizar a leitura e a linguagem

escrita nas diferentes situações da vida, dentro e fora da escola. Dessa forma, apresentamos como trabalhar de maneira interdisciplinar nesses segmentos da educação básica e quais os benefícios pedagógicos da integração das disciplinas.

Observada a importância da inserção social e interação com o meio, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de forma significativa, integrando as disciplinas que compõem a matriz curricular de cada segmento, valorizando a linguagem falada e escrita como principal e importante meio de interação social, necessária no processo de construção de conhecimento e habilidades diversas, constituídas com base cultural e histórica.

A prática de ensinar envolve instigar a curiosidade e a criatividade, e, nessa perspectiva, compreendemos que a interdisciplinaridade possui o potencial de oportunizar a interação das disciplinas de maneira interligada e integral. Por meio de metodologias ativas, favorece um meio de aprendizagem integrador, desafiador e significativo.

A atuação interdisciplinar do docente requer uma (re)construção da forma de ensinar; para isso, é fundamental a reflexão crítica sobre sua prática. Segundo Freire (2004, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A partir da interdisciplinaridade, durante o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, é essencial incluir as diversas disciplinas no ato da leitura e no desenvolvimento da escrita, valorizando essas ações, de ler e escrever, como o ato de exercer a função social, proporcionando, primordialmente, meios de aprendizagens na escola que possibilitam a inserção dos discentes no mundo, que sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento, de criar, de desenvolver e exercer a autonomia em suas ações sociais. Vygotsky (2007) atribui considerável importância ao meio social no processo de desenvolvimento humano, e seu conceito de vivência nos auxilia a compreender a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança. Podemos afirmar que na vivência se estabelece uma relação entre aquilo que vivencio – o meio como está representado e que está localizado fora do sujeito – e como eu vivencio, ou seja, todas as particularidades da personalidade e do meio são apresentadas na vivência.

A prática de compartilhar conhecimentos e saberes aponta soluções de algumas fragilidades que presenciamos, como a dificuldade de socialização ou interação social, na leitura de mundo, de reflexão, expressão oral e escrita. É preciso considerar os estudantes como indivíduos no processo de desenvolvimento intelectual, como seres atuantes num mundo com suas complexidades, que têm a necessidade humana de ser autônomo, competente e solidário. Tais habilidades e competências são trabalhadas nos segmentos da educação básica, sendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerados como base. Reconhecemos a profunda importância da metodologia interdisciplinar nessa fase, bem como a *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP) que, de acordo com Bender (2014, p. 15), “[...] é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem e, por essa razão, é recomendada por muitos líderes educacionais como uma das melhores práticas educacionais na atualidade”.

Por meio do método de pesquisa bibliográfica (coleta de dados a partir de obras literárias e artigos) e documental, para refletir, substanciar e contextualizar nosso estudo, utilizamos os *Boletins SARESP – 2019 e 2021* (SÃO PAULO, 2019, 2021) como material, citando a seguir algumas das obras analisadas que deram sustentação, contribuíram e redimensionaram a compreensão que tínhamos sobre a educação.

Freire (2004), na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, trouxe-nos a reflexão das ideias que resgatam de forma atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa questões que no dia a dia do professor continuam a instigar o conflito e o debate entre os educandos e as educadoras. Outra obra, também de sua autoria, que trata da importância do ato de ler em uma concepção mais humanista, é *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2011), que expõe a experiência que o autor vivenciou com a alfabetização de adultos desenvolvida em São Tomé e Príncipe, levando-nos a uma profunda reflexão sobre a importância da leitura e da escrita no meio e inserção social.

Micotti (2009), na obra *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos*, apresenta perspectivas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido no cotidiano de algumas escolas, concentrando-se no trabalho docente. Essa obra inicia-se com o estudo de aspectos significativos do contexto em que este trabalho se desenvolve, o impacto do

construtivismo e do ciclo básico no ensino; compõe-se de relatos, feito pelas professoras, dos caminhos que percorreram buscando novos horizontes para as atividades do dia a dia, visando solucionar problemas que afetam a educação escolar, sobretudo o ensino da leitura e da escrita.

Jolibert *et al.* (1994a), na obra *Formando crianças produtoras de textos*, apresentam uma proposta de trabalho de ensino da língua materna na qual aprender a produzir textos é exercer a função social da escrita dentro de uma pedagogia de projetos. Já em *Formando crianças leitoras*, Jolibert *et al.* (1994b) apoiam-se nas hipóteses teóricas mais recentes ligadas à construção pelas próprias crianças de seu saber-ler.

Sousa e Lima (2019), no artigo científico *Regionalismo e variação linguística: uma reflexão sobre a linguagem caipira nos causos de Geraldinho*, trazem a reflexão sobre o fenômeno linguístico que cerca a linguagem caipira através dos causos de *Geraldo Policiano Nogueira – Geraldinho*, típico sertanejo do interior de Goiás, apresentando-nos um levantamento bibliográfico para analisar a linguagem, cultura e sociedade, numa abordagem sociolinguística, a fim de apontar para o preconceito em relação ao modo de falar de muitas variantes culturais relacionadas ao falar caipira, considerando uma necessária mudança de perspectiva em relação às variedades presentes na língua portuguesa, e para contribuir com a compreensão histórica, social e cultural das diferenças entre os falares urbanos e rurais, tendo como foco da investigação o *falar caipira*, ressaltando as variações linguísticas como fenômenos condicionados por fatores sociais.

Referente à estruturação dos capítulos deste trabalho:

No primeiro, tratamos da variação linguística: a prática da leitura e da escrita na escola e além de seus muros; o leito materno e o (des)gosto pela leitura: algumas hipóteses; letramento e alfabetização: sua importância para a vida; e ler e escrever em casa ou na escola: onde e como se concretiza a aquisição do conhecimento?

No segundo capítulo, refletimos e apresentamos as metodologias ativas e o papel do docente no desenvolvimento de habilidades essenciais; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus propósitos, na prática educacional; as metodologias ativas e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; e o papel docente na atuação interdisciplinar.

No terceiro e último capítulo, discorreremos sobre a leitura, seus caminhos e desafios; como motivar o aluno para a construção da escrita e o desenvolvimento da leitura; estratégias de leitura e escrita para crianças do ciclo de alfabetização e as estratégias para leitura: o chão da escola e os desafios para gostar de ler.

1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INTERDICPLINARIDADE NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA E ALÉM DE SEUS MUROS

“As palavras não nascem amarradas, elas saltam, se beijam, se dissolvem, no céu livre por vezes um desenho, são puras, largas, autênticas, indevassáveis.”

Carlos Drummond de Andrade

Iniciamos este estudo refletindo sobre o processo da alfabetização, a prática de leitura e escrita e a importância da variação linguística nas situações de aprendizagem, ressaltando a valorização cultural, social e regional nas ações pedagógicas, como afirmam Goulart e Souza (2015, p. 109):

[...] a alfabetização precisa ser significativa, envolvente, os alunos precisam sentir-se como parte integrante do processo, em que seu cotidiano, suas histórias e suas ideias sejam valorizadas e incorporadas nas atividades realizadas. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que provoquem a necessidade de refletir, transformando informações em conhecimento próprio e enfrentando desafios.

Para nossa reflexão, trazemos a história de *Geraldinho*, um típico sertanejo do interior de Goiás, na vivência considerável e no reconhecimento da essência periférica presente no cotidiano escolar como base na introdução cultural, formação de sociedade e abordagem da norma padrão da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem.

Apresentamos alguns fenômenos linguísticos que cercam a linguagem caipira presentes na realidade periférica, por meio da história de *Geraldo Policiano Nogueira* – Geraldinho, que nasceu em 18 de dezembro de 1918, na Fazenda Aborrecido, em Goiás, onde viveu até os 16 anos. Casou-se primeiramente com dona Nica, com quem teve sete filhos e, logo depois, com Joana Bonifácio, e com ela teve oito filhos. Apesar de ser analfabeto e ter uma linguagem tipicamente caipira, sua fala era repleta de palavras originais e inventadas por ele mesmo. Não frequentou a escola, pois as dificuldades financeiras não o permitiram e o levaram a dedicar-se ao cotidiano árduo da roça. Um goiano contador de causos, de humor tipicamente caipira, voltado ao homem do campo e à terra em que habita, sua dicção, seu vocabulário, sua postura e até mesmo seu próprio riso mostram um homem caipira que, conduzido à cidade, à

urbanização, à mídia, permanece fiel à sua origem, negando-se a mudar suas tradições do campo. A autenticidade de seu personagem consiste em rir dos hábitos do homem urbano e reafirmar o caipirismo, demonstrando uma resistência cultural do próprio dialeto. Geraldinho foi descoberto artisticamente em 1984 por Hamilton Carneiro, apresentador do programa de televisão “Frutos da Terra”, da TV Anhanguera. Após sua aparição na televisão, tornou-se uma figura goiana de destaque, contando suas histórias além da televisão, na roça, na fazenda onde morava, em festas, botecos, folias e quermesses (CASTRO, 2010).

Com essa apresentação, podemos refletir sobre a dimensão da linguagem caipira, que enfatiza, por exemplo, dentre outras formas de expressão, o pronome de tratamento “cê” (você), derivado de *Vossa Mercê*, transformado no decorrer do tempo (*vosmecê – você – ocê – cê*) no contexto da cultura regional, presente nas comunidades e periferias do nosso País, não sendo exclusiva apenas do falar caipira, mas de todas as regiões brasileiras, dimensão essa que engloba a própria visão de mundo, com interpretações peculiares marcadas pelo lugar de vivência.

Sousa e Lima (2019) reforçam a riqueza dialetal da linguagem nos casos de Geraldinho, que representa uma cultura regional, e, também, para desmistificar a ideia do “falar errado”, afirmando ser apenas mais uma entre tantas variantes encontradas na língua portuguesa.

Toda variedade regional no falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Apesar do estigma de desprestígio existente em relação às variantes regionais, cada região é única, com seus costumes, crenças e linguagem, elementos que marcam os traços específicos do lugar onde se vive. Todos esses fatores deveriam se sobressair como algo particular, que marca a riqueza do lugar e dos sujeitos, e não como algo inadequado.

Segundo Martellota (2008), a sociolinguística é o estudo da língua em seu uso real e do local onde ela se dá: compreende a língua como dependente do contexto situacional, considerando as variações sociais que a envolvem, como a cultura e a própria história das pessoas.

Podemos considerar a escrita como um sistema organizado por um conjunto de regras comum a todos os falantes a fim de evitar o caos na comunicação e a diversidade linguística, que envolve as diferenças geográficas, de classes sociais, de níveis de escolaridade, de categorias como profissão, idade, sexo, entre outras, que se expressam na própria continuação histórica.

Segundo Faraco (2008), a classificação do modo de falar como sendo superior ou inferior a outro está presente nas sociedades desde o Império Romano, o qual, envolvido em um contexto de centralização de poder, adotavam como ponto de referência a linguagem dos poetas e prosadores consagrados, valorizando um ideal de língua, um modelo a ser seguido e mais valorizado que o outro, que partia da alta classe social.

O português do Brasil insere-se em uma ampla variação relacionada à dimensão territorial e processos migratórios que marcaram a história da nação. Elementos da linguagem que escapam à norma padrão são classificados como regionalismos, ou seja, fatos linguísticos que não apenas divergem da norma padrão, mas também são peculiares a cada estado/região do País.

O regionalismo trata de formas de apreensão de particularidades de determinada região geográfica decorrentes da cultura existente ali e de fatores históricos que as originaram. Envolve as lutas, os costumes, a cultura, as comidas e os modos de falar específicos dos habitantes do lugar em particular, que formam um conjunto de modos de ser, de se expressar, diferenciando os sujeitos de cada lugar, ainda que pertençam ao mesmo país.

Goiás nasceu com a miragem do ouro. Bandeirantes, aventureiros, mineiros com seus escravos, em grupos ou isolados, deslocaram-se de lugares os mais diversos [...]. Venceram-se distâncias continentais, sofreram-se doenças, fome, privações de toda sorte (FREITAS, 2011, p. 56).

Ribeiro (1995), na busca pela descrição detalhada da formação dos diversos grupos sociais no Brasil, dedica especial atenção ao que o caipirismo estabelece como uma variante da cultura brasileira nas diversas áreas do Centro-Sul do País.

Nos centros urbanos de Goiás, privilegiava-se o relacionamento informal entre pessoas e instituições, prevalecendo o sentimento de afetividade e pessoalidade nas relações sociais. As relações eram limitadas, os vizinhos raramente visitavam-se, mas mantinham formas de solidariedade e de ajuda mútua. As comemorações religiosas –

rezas, novenas e procissões – geravam uma aproximação entre as pessoas do campo e das cidades (SOUSA; LIMA, 2019).

No entanto, o caipira goiano apresenta algumas características, como valores da família, o apego à sua terra e à sua maneira de ser, traços marcantes da goianidade (simplicidade como opção de vida, senso de humor e cordialidade simples). O caipira goiano, assim como o paulista, suporta a depreciação geopolítica de subcolonizado, de mestiço e de grupo de pouca cultura, sendo apresentado como um sujeito forte e, estando à margem da sociedade, enfrenta todas as dificuldades e consegue sobreviver. É um sujeito cheio de histórias para contar, porém, calado por sua condição marginal, pois, a ele cabe ocupar a terra, derrubar o mato e plantar o roçado. Quando os “donos da terra” o baniam e apropriavam-se da terra pronta para o plantio, o caipira, então, se dirigia para terras mais afastadas e reiniciava o ciclo, o que o mantinha ainda mais em relativo isolamento, ainda que esse não fosse o seu desejo. Visto como um interiorano acanhado e sem preparo para a vida em sociedade, pois não mora em cidades, não tem instrução ou trato social, não sabe se vestir adequadamente, tampouco se apresentar em público, pois é um habitante do interior, tímido e desajeitado.

Infelizmente, notamos a ausência de uma pedagogia da variação linguística em uma sociedade que ainda não discute de maneira suficiente a questão da heterogeneidade da língua. Muitos livros trazem representações de variedades da linguagem oral, que, porém, são abordadas de forma caricata, bem distante do que realmente seja uma variedade do “português rural”, como a história em quadrinhos de Chico Bento, que está distante de representar uma variedade do português rural, sendo uma elaboração estereotipada de um falar da roça.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da abordagem cultural e suas riquezas na construção de uma sociedade que se transforma com o tempo, com a convivência, com a troca de experiências, conhecimentos e de visão de mundo que relacionamos com a formação de indivíduos que sejam capazes de refletir sobre suas origens e valorizá-las, considerando-as em todo o seu trajeto educacional dentro e fora da escola.

No processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, é essencial que o estudante se reconheça como um ser em constante (re)construção, bem como

considere a pluralidade linguística e cultural, para que possa se sentir valorizado e valorizar a cultura que traz consigo.

O termo “caipira”, para Sousa e Lima (2019), deve ser entendido como um modo de ser, um “gênero de vida”, e nunca uma classe a ser discriminada por seu falar. Geraldinho, diante da modernização, se volta para seu lugar de raiz, no qual ele foi criado, e transforma aquele mundo em marca de sua própria identidade. O humor empregado nos causos é característica marcante e particular de sua personalidade, mas também expressa muitas riquezas da cultura caipira.

Na introdução da leitura e da escrita, essencialmente, cabe considerar a realidade dos estudantes, sua vivência, sua origem, sua visão de mundo e seu conhecimento prévio desde a infância para que o processo de aquisição dessas habilidades faça sentido e construa, concomitantemente, significado, estabelecendo motivação e incentivo à aprendizagem.

Porque a escrita está no mundo, de um modo geral todos sabem sobre a escrita, mesmo sem ter frequentado a escola. Sabem o valor social que a escrita tem, o que representa saber ler e escrever, percebem caracteres que compõem a escrita, as letras, observam diferentes tipos de escrita e muito mais. Tudo isso está associado à experiência de viver o dia a dia, ver televisão, ouvir e participar de conversas. [...] Quando entram na escola, as crianças têm conhecimentos sobre a escrita viva que se espalha nos espaços sociais e querem saber mais. Crianças dão sentido ao mundo desde que nasceram, crianças que riem, choram, se alegram, sofrem e buscam incessantemente compreender as pessoas, as coisas e os espaços circundantes (GOULART; SOUZA, 2015, p. 58).

1.1 O leito materno e o (des)gosto pela leitura: algumas hipóteses

O processo de ensino, em especial da nossa língua materna, requer que, em seu trajeto durante os anos de estudos na Educação Básica, com foco no ciclo de alfabetização – objeto de pesquisa deste trabalho –, seja planejado a fim de contemplar e desenvolver as habilidades de leitura e escrita de maneira cativante, motivadora, significativa, considerando o conhecimento prévio e de mundo que a criança obtém desde o seu ingresso no âmbito escolar, e, essencialmente, a interação, seja com os demais integrantes da comunidade escolar, ou com o mundo em que vive, sua realidade, sua história, seu meio. Como considera Freire (2011, p. 85),

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. [...] Estudar é um dever revolucionário!

A leitura, seja de livros literários, de gêneros textuais diversos ou de mundo, proporciona momentos de reflexão, de estímulo do imaginário, de encontro de novas ideias, de (re)construção de conhecimento de mundo, solução de questões e situações-problema, instiga a curiosidade, a criatividade, sociabilidade, possibilita a manifestação de sentimentos e palavras, os quais levam a criança ao desenvolvimento de seu intelecto, de sua personalidade, criticidade, direcionando-a num caminho de ações que a tornará autônoma e protagonista. Porém, para obter êxito nas ações que envolvem essa prática, é de suma importância que o(a) mediador(a) do processo (docente) conheça os seus alunos, sua realidade e vivências, seus gostos e preferências, a liberdade da voz, da fala e da escuta ativa.

Considerando algumas hipóteses para a construção do (des)gosto pela prática da leitura, citamos, a seguir, algumas possibilidades.

Para Goulart e Souza (2015, p. 35),

Um excelente espaço de exploração discursiva na educação infantil são as rodas, seja a roda de conversa, mais comum e conhecida como hora das novidades, sejam as que buscam maior relação com os textos, como as de leitura ou contação de histórias e as de notícias. As rodas de conversa contribuem para a ampliação da capacidade discursiva das crianças, para a interação social e afetiva entre os componentes do grupo, auxiliando na construção de valores e respeito mútuo. As rodas de leitura ou contação de histórias contribuem para o aprendizado da linguagem oral e escrita, pois possibilitam o contato das crianças com o texto, estimulam-nas a ouvirem uma narrativa, a mergulharem no universo da literatura e conhecerem personagens e autores, o que as leva a desenvolverem a capacidade de concentração, compreensão de um enredo que pode ser triste ou engraçado, provocar a curiosidade, aflição e alívio, medo e coragem. Além de fortalecer os laços do grupo, que vai criando identidade e compartilhando sentimentos, opiniões, conhecimento de mundo, outras aprendizagens sobre a escrita também entram em cena.

É primordial que os temas ou assuntos, de acordo com cada gênero textual a ser abordado nos momentos de aprendizagem ou de leitura, sejam de interesse das crianças, assim, ela contribuirá para que a sua participação e interação sejam ativas, por fazerem sentido. Como afirmam Goulart e Souza (2015, p. 36),

Trabalhar a partir dos textos de variados gêneros (poesia, músicas, histórias em quadrinhos, narrativas, descrições, cartas, bilhetes, listas etc.) de forma significativa, relevante para a vida [...]. Destacando a exploração do universo dos textos essencial à perspectiva discursiva no trabalho com a linguagem escrita.

Como vimos, é relevante proporcionar momentos que possibilitam a construção de um ambiente discursivo em que as crianças se sintam motivadas a aprender, tanto a linguagem oral quanto a escrita, por meio de atividades interativas, lúdicas e prazerosas. Reconhecendo que a alfabetização é um processo discursivo, como define Smolka (2000), pela leitura, a criança aprende a ouvir e a compreender o outro; pela escrita, aprende a expressar sua palavra. Dessa forma, é nas relações interdiscursivas que vida e linguagem se entrelaçam.

Enfim, como sugerem Goulart e Souza (2015, p. 58),

Precisamos conhecer as crianças por meio das rodinhas, de entrevistas coletivas, berlinda, desenhos, entre outras possibilidades, e fazer aos poucos um álbum da turma, uma lista de nomes, um calendário de aniversário. Letras móveis, revistas, jornais estarão disponíveis, e o modo de fazer esses materiais coletivos será combinado e, se houver necessidade, recombinação! Como cada um vai ilustrar a sua parte? Desenhando? Recortando e colando figuras? Fotos? Escrevendo também? É no trabalho contínuo, cotidiano, com a leitura e a escrita, de variadas maneiras, que as crianças vão ampliando o conhecimento que têm sobre o mundo da escrita e sobre o sistema alfabético propriamente. O tempero fundamental dessas aprendizagens é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre professora e crianças e entre crianças e crianças. É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas. Textos de muitas origens, formatos e intenções vão sendo apresentados e lidos para as crianças. Aos poucos, as próprias crianças começam a tentar lê-los e também a escrevê-los para dar conta de situações enunciativas que vão sendo criadas.

Propor momentos de leitura e de escrita com incentivo, com a magia da descoberta, da inserção e da interação social, não com o olhar punitivo, que exclui, que apenas avalia ou para “passar de ano”, como afirmam Goulart e Souza (2015, p. 106):

Essas observações se tornam relevantes quando pensamos que, durante a fase de alfabetização, o contato com textos de circulação social é imprescindível, uma vez que não basta apenas codificar e decodificar símbolos. É preciso saber ler as entrelinhas, interpretar, sendo crítico e criativo. [...] Diversifica-se, assim, o uso da modalidade oral e escrita da linguagem, em contrapartida a uma prática de leitura silenciosa e individual, priorizada em outras situações e momentos das aulas. Essa prática não partirá do princípio da verificação de competências de leitura e escrita, ou

seja, para avaliá-las, mas como uma prática que visa favorecer e democratizar o acesso a diferentes conteúdos e gêneros. Caracterizamos como atividades de letramento aquelas que as pessoas realizam individualmente e que são perpassadas pelo valor social da escrita. Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes, o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma que se vivenciem a leitura e a escrita com função social aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige.

Dessa forma, a condução das ações que desenvolvem as habilidades de leitura e escrita se concretizará com a inserção da valorização do ser, do meio, da história, do cotidiano, da vivência, dando ênfase na aprendizagem significativa e motivadora, respeitando o ser aprendente como atuante, corresponsável pela (des)construção de uma sociedade, de seus conhecimentos, dando-lhe a oportunidade de desenvolver-se, contribuindo com sua evolução e formação enquanto cidadão por meio da magia e libertação que encontramos no mundo das letras.

1.2 Letramento e alfabetização: sua importância para a vida

As ações pedagógicas no âmbito escolar devem incentivar o querer aprender e considerar as vivências, a realidade social do discente, que vão além dos muros da escola, como afirma Martins (1994, p. 82):

Para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expressão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais.

Conhecer o mundo, a realidade da comunidade em que atua, considerar os conhecimentos prévios, adaptar os conteúdos a serem ensinados à realidade do público-alvo, favorecendo uma aprendizagem significativa, que instigue o interesse e a concretização do conhecimento.

As práticas pedagógicas podem ser decisivas no incentivo e motivação dos estudantes nos atos de fazer, pesquisar e aprender. Por isso, criar estratégias de ensino e aplicar metodologias que direcionem os estudantes à participação efetiva são essenciais para que haja, de fato, a aprendizagem, e alcancemos os objetivos pedagógicos traçados para cada situação ou ação planejada.

Para avançarmos em nosso estudo e reflexão, cabe citarmos dois aspectos que envolvem o processo de aquisição da leitura e escrita: a diferenciação entre letramento e alfabetização, e a importância de ambas na vida social de cada indivíduo.

Para nossa melhor compreensão sobre essa distinção, vamos abordar, inicialmente, a nossa base histórica que resultou em consideráveis transformações no âmbito educacional.

No Brasil República, segundo Silva (1998), o País se preparava para implantar o capitalismo. Dessa forma, a mão de obra imigrante substituiria a escrava, uma vez que a abolição se encarregaria de preparar uma sociedade de homens livres. Nesse contexto, a sociedade urbana necessitava e almejava o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento acadêmico, que, ainda, era instrumento de prestígio e de poder, dissociada das necessidades sociais e econômicas da época, sendo que a expansão das camadas médias aumentaria a demanda por educação na busca de caminhos de crescimento social, bem como a expansão industrial exigiria a preparação profissional de mão de obra.

Com a revolução de 1930, surge uma movimentação por parte da classe média urbana que buscava a possibilidade de preencher os cargos burocráticos existentes. Como evoluir ou transformar sem o acesso à escolarização? Para suprir tal necessidade, a escola, que é uma instituição considerada recente, principalmente quando nos referimos à escola pública, destinada às camadas populares, comprometeu-se, de fato, a partir de 1960, assumindo a alfabetização das classes populares, porém, as condições de trabalho impediam que a quantidade (massificação) se unisse à qualidade.

A Lei n. 5692/71, que determinou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (BRASIL, 1971), foi sancionada em 11 de agosto de 1971, respaldando legalmente a reforma da educação brasileira.

Com a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, o Estado assumiu a responsabilidade pelo ensino público dirigido às classes populares do nosso País. Com isso, ampliou-se o acesso à escola pública, e, conseqüentemente:

[...] a expansão das matrículas provocou mudanças no cenário tradicional da escola: salas maiores, períodos intermediários, recrutamento de novos professores; muitos egressos de instituições de ensino precárias; tumultos no processo de adaptação às mudanças curriculares e aos critérios de aprovação, enfim um conjunto de fatores que dificultou a compreensão do que havia de mais relevante acontecendo no cenário escolar (BRANCO, 1997, p. 28).

Atualmente, quando nos referimos à qualidade do ensino público, vivenciamos situações que não estão muito distantes da realidade vivenciada nas décadas de 60 e 70. Continuamos com uma educação pública que, embora busque a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, apresenta resultados abaixo do esperado, necessitando, assim, de ações urgentes que contemplem a formação de base e continuada dos docentes, de investimento financeiro para o aprimoramento da estrutura física e pedagógica das escolas, para que, então, o ensino com qualidade alcance o discente, formando-o como um agente transformador na sociedade em que vive.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata da organização do Sistema de Ensino e de uma Base Curricular Comum que contempla todo o território brasileiro, sob a orientação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs).

A LDBEN possibilita a reorganização do ensino na rede estadual por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 9/97 (SÃO PAULO, 1997), que se refere aos oito anos iniciais de escolaridade do Ensino Fundamental, compreendendo uma estrutura didática organizada em dois segmentos: O Ciclo I, que se refere aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental; o Ciclo II, aos quatro anos finais do Ensino Fundamental, reorganizada, posteriormente, de acordo com o Art. 1º da Resolução SE Nº 74, de 8 de novembro de 2013 (SÃO PAULO, 2013), o Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas estaduais, a partir de 2014, organizado em três ciclos de aprendizagem, com duração de três anos cada, num total de nove anos, reunidos nos seguintes ciclos: *Ciclo de Alfabetização* (1º ao 3º ano), *Ciclo Intermediário* (4º ao 6º ano) e *Ciclo Final* (7º ao 9º ano).

Embora tenhamos uma trajetória de reorganizações, prosseguimos, lamentavelmente, com uma realidade educacional pública que apresenta os piores

índices quando nos referimos à aquisição do conhecimento e à qualidade na aprendizagem. Detectada profunda defasagem, comprovada, especialmente, em avaliações externas, como no SARESP, cabe-nos, como educadores e defensores da escola pública, encontrarmos meios pedagógicos que preencham as lacunas, desde o processo de alfabetização, e transformem a educação, a qual possui o papel social de transformar vidas.

Uma das primeiras ações na educação formal é ensinar a criança a ler e a escrever, processo denominado de *alfabetização*, que, de acordo com Albuquerque (2007), é ensinar as aptidões de codificar e decodificar por meio de métodos de alfabetização. Dessa forma, o ato de alfabetizar, que se refere ao domínio do código da leitura e da escrita (codificar e decodificar símbolos – letras; reconhecer grafia e fonema – escrita e som) é um dos papéis primordiais da escola, a qual deve, concomitantemente, considerar o letramento (que ocorre naturalmente dentro e fora da escola por meio da vivência no mundo, do contato com outros indivíduos e no meio em que vive) nas práticas pedagógicas.

Entendemos o letramento como uma possibilidade real em que o ser humano vivencia a função social do uso da leitura e da escrita. Antes até mesmo de ingressar na educação formal, a criança pratica e presencia o uso da linguagem em seu meio social, possui vivências e conhecimentos prévios, os quais devem ser considerados quando inicia sua vida escolar e o processo de alfabetização.

Assim, podemos afirmar que a alfabetização e o letramento estão interligados, o que significa que o indivíduo letrado pode não ser alfabetizado, pois,

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

No entanto, propor situações didáticas que permitam aos alunos avançarem a sua compreensão em relação à alfabetização apenas como domínio de código é um processo fundamental, e tal processo complementa-se com o letramento, como processo de valorização e vivência do uso social de diferentes gêneros discursivos. Assim, esse trabalho em conjunto, valorizando o letramento no processo de alfabetização, favorecerá o domínio da variedade linguística, construindo, dessa

forma, leitores proficientes. Daí a ação de alfabetizar letrando, que considera o decodificar e codificar a língua escrita, introduzindo a compreensão real da palavra no contexto social do aprendente, criando situações em que o aluno se aproprie do código escrito, utilizando materiais presentes na sociedade, tornando a aprendizagem das práticas de leitura e escrita mais significativas.

1.3 Ler e escrever em casa ou na escola: onde e como se concretiza a aquisição do conhecimento?

“Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.”

Marisa Lajolo

Segundo Soares (2018), a aprendizagem inicial da língua escrita engloba as facetas da alfabetização e do letramento – primeiramente aprender a ler e a escrever, depois fazer uso no cotidiano. Considerando essa afirmação, entre as inúmeras experiências dentro e fora da sala de aula ou do âmbito escolar, todos os lugares em que há a interação do sujeito com o mundo que o cerca, seja nos ambientes internos da escola, desde o momento da entrada, e fora dela, contribuem na aquisição da aprendizagem e na formação de todo indivíduo.

Como o sujeito aprende é o que o diferencia no processo de aquisição do conhecimento, pois cada um adquire habilidades de formas diferentes. É essa sensibilidade pedagógica que se torna primordial no momento de planejar e executar as ações pedagógicas em sala de aula, quando, a princípio, deve-se ter um olhar atento à individualidade de cada discente. Para isso, é essencial conhecer os estudantes que compõem a turma, sua cultura, os conhecimentos que já possuem, incluindo a compreensão de mundo, vivências, experiências e a realidade da comunidade em que vivem, o que vai além dos conteúdos escolares e que darão a direção ao planejamento das ações pedagógicas interdisciplinares significativas, podendo ser adaptadas a cada característica e necessidades específicas dos alunos.

Tanto as atividades internas, as que são desenvolvidas dentro da escola, quanto as atividades complementares, fora da escola, devem considerar o indivíduo

que está no processo de aprender a ler, não só letras, sílabas, palavras e textos, mas, principalmente, o mundo que o cerca, proporcionando significado, ou seja, que a sequência didática considere atividades internas e externas que sejam interligadas, “amarradas”, favorecendo uma construção que leve à transformação e formação integral do ser aprendente. Para que isso seja possível, o ato de avaliar se torna indispensável. Como afirma Freire (2011, p. 99),

Já vimos que não há prática sem avaliação. Mas a prática exige também seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que tínhamos eram corretos, os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que havíamos determinado não correspondiam às nossas reais possibilidades. Todas as atividades do nosso país precisam ir sendo cada vez melhor planejadas e executadas.

Portanto, a prática pedagógica precisa de ações planejadas de acordo com a realidade a que os estudantes estão inseridos, considerá-los como seres aprendentes que vivem num mundo (des)conhecido, mediar o processo de ensinar e aprender com constante olhar reflexivo, adaptando materiais e situações de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências de forma que façam sentido, motivando, incentivando, dando voz, permitindo o ser protagonista, formando, transformando e preparando cada aluno para sua atuação cidadã com autonomia, pronto para conquistar e transformar o mundo.

No próximo capítulo apresentamos algumas metodologias que podem favorecer a atuação docente de forma interdisciplinar, incluindo as principais habilidades de leitura e escrita previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como o importantíssimo papel do professor nesse nobre desafio que é o ato de ensinar e desenvolver habilidades.

2 PROJETOS INTERLIGADOS ÀS METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS

*“A prática precisa da avaliação
como os peixes precisam de água
e a lavoura da chuva.”*

Paulo Freire

Apresentamos neste capítulo as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as metodologias ativas que corroboram com o trabalho interdisciplinar e o papel do docente no rico processo significativo de aquisição do conhecimento.

Como documento normativo, orientador e que norteia as habilidades essenciais e competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, a BNCC tem como principal intuito proporcionar uma educação igualitária, na qual todos os alunos do País aprendam e desenvolvam as mesmas habilidades e competências, de acordo com o ano/série em que está matriculado, da Educação Infantil ao Ensino Médio, seja nas escolas públicas ou privadas. Compete, no entanto, à escola, como instituição de ensino que possui profissionais corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, favorecer, planejar e executar, dentro de suas possibilidades e potencialidades, ações pedagógicas que sejam significativas, utilizando diversas metodologias que colaborem com a aquisição de uma aprendizagem que motive, transforme e prepare os estudantes para sua plena atuação na sociedade, na convivência humana, na continuidade de seus estudos e para o mundo do trabalho.

Cabe-nos considerar, desde o princípio da alfabetização, nas diversas e diferenciadas situações de aprendizagem, as especificidades de cada aluno, sua realidade, seus sonhos, suas vivências, sua leitura sobre o mundo que o cerca, seus pensamentos e reflexões, sua linguagem, sua cultura, seus posicionamentos, por serem seres pensantes, por estarem num processo de evolução e formação integral, assim como afirma Freire (2011, p. 29),

[...] A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

No entanto, prosseguimos com a intenção de refletir sobre as ações, as práticas, a importância de planejar e definir os objetivos, metas, estratégias com o suporte e utilização de metodologias significativas que possibilitem tanto a execução quanto os resultados plausíveis, conhecendo e considerando os documentos normativos que norteiam a Educação Básica, o como fazer na prática, aplicar e desenvolver as habilidades essenciais, valorizando o primordial papel docente.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus propósitos na prática educacional

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos (escolas públicas e privadas) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver no decorrer da escolaridade básica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (LDB, Lei No 9.394/1996) (BRASIL, 1996). A BNCC une-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De acordo com a BNCC, as principais habilidades e competências específicas de linguagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, consideramos como base para que o indivíduo desenvolva habilidades que darão subsídios para sua continuidade nos estudos, seja no Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior e, especialmente, em sua atuação no mundo como cidadão crítico e transformador.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 45-50), são os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na *Educação Infantil*:

- ✓ Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- ✓ Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- ✓ Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- ✓ Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- ✓ Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- ✓ Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- ✓ Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- ✓ Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- ✓ Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
- ✓ Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- ✓ Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, as personagens, a estrutura da história.
- ✓ Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- ✓ Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com função social significativa.
- ✓ Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- ✓ Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura, partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
- ✓ Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 65), são as Competências específicas de Linguagens para o *Ensino Fundamental*:

- ✓ Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

- ✓ Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- ✓ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- ✓ Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- ✓ Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- ✓ Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

A Base Nacional Comum Curricular reforça ainda que cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Contudo, percebemos que a BNCC inclui no processo de desenvolvimento de habilidades e competências ações pedagógicas que envolvem diferentes disciplinas/componentes curriculares, direcionando atividades, projetos interdisciplinares que contemplem os conteúdos/trabalho pedagógico de forma significativa.

Algumas metodologias podem favorecer as ações interdisciplinares dentro e fora do âmbito escolar, vejamos a seguir para nossa reflexão e aprimoramento da prática pedagógica.

2.2 As metodologias ativas e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita

O processo de aprender é ativo, dinâmico, envolve movimentos, motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Aprendemos de várias maneiras e em ritmos diferentes, com diversas técnicas e procedimentos, a fim de alcançarmos os objetivos traçados ou planejados em algum momento que antecede a execução.

A metodologia a ser adotada no ato de ensinar, ou de abordar algum tema, ou conteúdo, é de suma importância para adquirir êxito no resultado. Para isso, torna-se essencial que o docente selecione dentre as variadas metodologias existentes a que mais se adéque às expectativas no intuito de alcançar o objetivo previamente idealizado e planejado. De acordo com Moran (2015, p. 17),

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Dessa forma, após a definição dos objetivos pretendidos, a missão é escolher a metodologia. Vamos conhecer algumas maneiras ou metodologias que podem apoiar o trabalho pedagógico na prática, possibilitando, além do desenvolvimento de habilidades e competências leitora e escritora, a interdisciplinaridade, foco deste estudo.

As metodologias ativas unem-se, ricamente, às tecnologias que

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2012 apud MORAN, 2013, p. 3).

As metodologias ativas, que se expressam por meio de modelos de ensino híbrido (mescla atividades presenciais e on-line/remota), com diversas possibilidades de combinações, orientam os processos de ensino e aprendizagem e se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas específicas, diferenciadas, alternativas para avançar mais no conhecimento, nas competências socioemocionais e em novas práticas de ensinar e aprender com autonomia, contribuindo com o protagonismo juvenil. Dentre as diversas metodologias atuais, vamos apresentar algumas que podem nos auxiliar e enriquecer o momento do aprender, do fazer e do compartilhar conhecimento. Veremos, a seguir, de acordo com Moran (2013), algumas metodologias ativas que podem colaborar com as ações pedagógicas interdisciplinares.

Iniciaremos com a *Sala de Aula Invertida*, que, após o estudante desenvolver o domínio básico de leitura e escrita, as informações básicas iniciais sobre um tema ou problema são acessadas por cada aluno de forma flexível, no ritmo mais adequado, ou seja, o estudo de determinado tema ou as informações básicas podem ser encontradas na internet, em vídeos, em animações ou na biblioteca da escola, sendo que, as informações mais avançadas ou complexas, o aluno pode contar com o apoio direto do professor e dos colegas.

As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo relatório *Flipped Classroom Field Guide* são:

- 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line.
- 2) Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais.
- 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota.
- 4) Tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

É muito importante nessa metodologia ativa a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos, para que os alunos aprendam juntos, fazendo, praticando e em seu próprio ritmo.

Há muitas formas de inverter esse processo. Pode-se começar por projetos, pesquisas, leituras prévias, produções dos alunos e depois aprofundamentos em classe com a orientação do professor (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015).

Nessa perspectiva, um dos caminhos de aprendizagem ativa é pela investigação (Aprendizagem baseada na Investigação - AbIn), na qual os estudantes, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões, problemas e buscam, de maneira individual e em grupo, interpretações coerentes e possíveis soluções. Para isso, é necessário pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o mais complexo. Dessa forma, os desafios bem planejados podem contribuir para mobilizar as competências idealizadas, sejam elas intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Para que o êxito seja alcançado, torna-se primordial o acompanhamento de profissionais mais experientes para auxiliar e direcionar as ações.

A *aprendizagem baseada em problemas*, como defende Moran (2013), tem como premissa os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado, com ciclos de estudo em diferentes áreas envolvidas, em que os alunos se preparam para resolver problemas relativos às suas futuras profissões; propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescente. Cada tema é transformado em um problema a ser discutido em grupo que funciona como apoio para os estudos.

A *aprendizagem baseada em projetos* é uma metodologia de aprendizagem que envolve os alunos com tarefas e desafios para solucionar um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. Nessa metodologia, os alunos lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem diversas formas para realizar uma tarefa. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante e na entrega dos projetos. Ressalta-se, nessa abordagem, o

princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, buscando problemas extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade, ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los.

Já os *projetos integradores (interdisciplinares)* representam um nível mais avançado de realização de projetos, por integrar mais de uma disciplina, professores e áreas de conhecimento. São os projetos que articulam vários pontos de vista, saberes, áreas de conhecimento, possibilitando o levantamento de questões complexas do dia a dia. Os problemas e projetos interdisciplinares ajudam a perceber as conexões entre as disciplinas e podem ser trabalhadas dentro e fora da sala de aula, em vários espaços, onde o digital pode ser de profunda importância, assim como o desenvolvimento de jogos, histórias e produtos. Esses projetos, hoje, são os que mais estão próximos da vida e do entorno dos discentes por partirem das necessidades concretas. Possibilitam não somente aos estudantes conhecerem a realidade, mas, também, a dar um sentido significativo no ato de aprender. Nos momentos de desenvolvimento desses projetos, o apoio de recursos digitais é um excelente caminho para engajar os alunos no processo de aquisição do conhecimento.

Portanto, por meio dessa abordagem, podemos refletir e perceber o quanto a interdisciplinaridade nas ações pedagógicas, em parceria com as metodologias ativas, que têm o aluno como centro do ensino e da aprendizagem, buscam desenvolver a autonomia, proporcionam a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, favorecem a inovação, posicionam o professor como mediador, e que, se bem planejadas e mediadas, possuem, juntas, o potencial de favorecer a motivação, o incentivo, a participação colaborativa e protagonista dos estudantes, a aprendizagem significativa e a considerável ressignificação da prática docente.

2.3 O papel docente na atuação interdisciplinar

Uma das missões e grande desafio da escola é concretizar em seu espaço, tornando prática no “chão” da escola, os *quatro pilares da Educação*, conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO (2010) da Comissão

Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que são: *Aprender a Conhecer*, *Aprender a Fazer*, *Aprender a Ser* e *Aprender a Conviver*. Nessa preciosa missão, somando às ações e práticas pedagógicas interdisciplinares com o suporte das metodologias ativas dentro e fora da sala de aula, cabe aprofundarmos neste estudo o precioso e essencial papel do professor.

O ato de ensinar exige do docente algumas habilidades que envolvem ações de articular e/ ou mediar todo o processo de aprendizagem, principalmente, quando tratamos de ações pedagógicas interdisciplinares com a utilização de metodologias ativas. Dessa forma, podemos afirmar que, na prática, é o professor quem planeja, direciona e possibilita a execução de todas as ações – assim, é reconhecido por alguns autores, como mediador ou articulador. Seja em etapas individuais ou grupais, seu acompanhamento, intervenções, análise do processo, resultados e necessidades tornam a aprendizagem efetiva e significativa aos estudantes.

Acreditamos que o professor que está pronto para assumir o desafio de ressignificar sua prática é aquele que teve a oportunidade de descobrir o prazer da leitura, de encontrar na linguagem escrita um meio para expressar sentimentos, reflexões, criando e possibilitando a produção de textos pelos seus alunos, os quais possam contribuir para a vida, que possui um olhar especial e consiga desenvolver o potencial de seus alunos, que consegue se sensibilizar e se expressar sobre o mundo, sobre as situações reais, que pesquisa, que busca o conhecimento e aprimoramento de sua prática, que consegue enxergar as reais necessidades para serem abordadas e trabalhadas na escola e fora dela, que se apresenta para seu aluno como modelo de leitor, escritor e mediador no processo de construção de conhecimento, e além de tudo, motiva e forma novos leitores e escritores, encantados pelo mundo significativo das letras.

Nessa perspectiva, relacionamos o docente, como bem define Freire (2011, p. 99), ao homem novo e à mulher nova, pois

[...] O homem novo e a mulher nova não aparecem por acaso. O homem novo e a mulher nova vão nascendo na prática da reconstrução revolucionária da sociedade. Mas, de qualquer maneira, podemos pensar em algumas qualidades que caracterizam o homem novo e a mulher nova. O compromisso com a causa do Povo, com a defesa dos interesses do Povo é uma destas qualidades. A responsabilidade no cumprimento do dever, não importa a tarefa que nos caiba, é um sinal do homem novo e da mulher nova. O sentido da correta militância política, na qual vamos aprendendo a superar o individualismo, o egoísmo, é um sinal, também, do homem novo e da mulher

nova. A defesa intransigente da nossa autonomia, da liberdade que conquistamos marca igualmente o homem novo e a mulher nova. O sentido da solidariedade, não somente com o nosso Povo, mas também com todos os Povos que lutam pela sua libertação, é outra característica do homem novo e da mulher nova. Não deixar para fazer amanhã o que se pode fazer hoje e fazer cada dia melhor o que devemos fazer é próprio do homem novo e da mulher nova. Participar, conscientemente, nos esforços da reconstrução nacional é um dever que o homem novo e a mulher nova exigem de si mesmos. Estudar, como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares são características do homem novo e da mulher nova. Participando mais e mais na luta pela reconstrução nacional, vamos fazer nascer em nós mesmos o homem novo e a mulher nova.

No entanto, para uma atuação exitosa, é indispensável que haja preparação, aceitação, reconhecimento da necessidade de (re)aprender, que o profissional esteja aberto para o novo, para se refazer, reconstruir-se, desaprender para aprender o novo, dar espaço à libertação, mas permitir, em primeiro lugar, a libertação interna, buscar o desconhecido e aprimorar o conhecido, criar e se recriar, é praticar a solidariedade pedagógica, por ter o olhar e conseguir enxergar que a aprendizagem do outro (estudante) depende de seu fazer, de sua prática, de suas ações enquanto docente.

3 A LEITURA, SEUS CAMINHOS E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Para substanciar este estudo, neste capítulo, em consonância ao exposto nos anteriores, em suma, as metodologias ativas, a interdisciplinaridade, bem como a atuação docente e a importância das ações pedagógicas que possam contribuir com a evolução da aprendizagem, considerando a defasagem advinda do distanciamento social, refletiremos sobre os resultados do nível de proficiência em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais (5º ano). De acordo com os Boletins do SARESP dos anos de 2019 e 2021 (SÃO PAULO, 2019, 2021), apresentamos algumas experiências e práticas pedagógicas que envolvem ações interdisciplinares e as metodologias ativas no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Mundialmente, passamos por momentos angustiantes de pandemia vivenciados no decorrer dos anos 2020 e 2021, nos quais, quando pensamos na área educacional, muitos alunos não puderam frequentar a escola presencialmente e, por questão de baixo poder aquisitivo, uma parte considerável dos estudantes não pôde participar das aulas ofertadas no formato on-line/ remoto, por não terem acesso à internet ou, até mesmo, um aparelho eletrônico com capacidade de acesso às atividades propostas por meio de plataformas disponibilizadas para fins pedagógicos.

Apresentamos, com o intuito reflexivo sobre a importância de ações interdisciplinares e significativas na escola, especialmente pós-pandemia ou distanciamento social, os resultados comparativos do nível de proficiência em Língua Portuguesa nos anos de 2019 e 2021 constantes no Boletim SARESP, que trata de um *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tem como público participante os alunos da rede estadual (participação obrigatória) e da rede privada (participação opcional) para termos como base o nível de leitura, compreensão e interpretação de textos dos discentes do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando ser o último ano desse segmento, o que se espera terem adquirido ou desenvolvido quando nos referimos às habilidades e competências adequadas em língua portuguesa nesse ciclo.

Todo esse contexto deve ser considerado para que as ações e estratégias façam sentido na prática docente. Enfatizando essa importância, Morin (2000, p. 34) afirma que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”.

De acordo com o Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2019), os níveis de escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência – *Abaixo do Básico*, *Básico*, *Adequado* e *Avançado* – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo. Vejamos a definição de cada classificação e nível de Proficiência em Língua Portuguesa, conforme consta no Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2019):

Quadro 1 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa SARESP

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: BOLETIM SARESP, 2019 (SÃO PAULO, 2019)

Para nossa análise comparativa, teremos como base os níveis *Abaixo do Básico* e *Adequado* dos anos de 2019 e 2021. Vejamos:

De acordo com o Boletim SARESP 2019, realizaram a avaliação cerca de 120.944 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Rede Estadual, sendo que, dessa totalidade, encontravam-se no nível *Abaixo do Básico* cerca de 10.884 alunos, e apenas próximo a 47.650 alunos no nível *Adequado*.

Em 2021, no mês de dezembro, de acordo com dados constantes no Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2021), após o retorno presencial obrigatório devido à pandemia da Covid-19, definido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os alunos realizaram a avaliação com a participação total de 108.279 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Rede Estadual de Ensino, sendo que se encontravam no nível *Abaixo do Básico* cerca de 20.573 alunos e apenas cerca de 35.500 alunos no nível *Adequado*.

Lamentavelmente, em 2021, o número de participantes foi inferior em comparação à 2019, porém, os alunos apresentaram uma profunda defasagem na aprendizagem durante os meses de pandemia, nos quais realizaram as atividades remotamente. Ainda, conforme os resultados apresentados, praticamente, duplicou o número de alunos no nível *Abaixo do Básico* (de 10.884 em 2019, para 20.573 em 2021), ou seja, mais de vinte mil alunos que concluíram o 5º ano em 2021 demonstraram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontravam; e no nível *Adequado*, podemos verificar que houve uma queda, ou seja, 47.650 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental demonstraram estar nesse nível; em 2021, o desempenho caiu e apenas cerca de 35.500 alunos, do total de 108.279 alunos participantes, demonstraram estar no nível *Adequado*.

Com base nos dados apresentados, ressaltamos a necessidade de ações pedagógicas diferenciadas que visem o sucesso escolar, o desenvolvimento de habilidades e competências que, além de alcançar um nível de excelência no processo de ensino e aprendizagem, proporcionem aos estudantes significado, motivação, fortalecendo e colocando em prática o desenvolvimento dos pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver), superando os desafios presentes no cotidiano da nossa prática docente, que tem como norte a pesquisa, o que exige o ato de ensinar, como afirma Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É nessa perspectiva de apresentar práticas docentes que favorecem a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de ações pedagógicas interdisciplinares, que apresentamos algumas atividades exitosas que contribuíram para o avanço e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma interdisciplinar e com o apoio de metodologias diferenciadas.

3.1 Como motivar o aluno para a construção da leitura e da escrita

Um dos maiores desafios na educação, atualmente, é encontrar meios ou estratégias para construir um ambiente de aprendizagem que favoreça a motivação nos discentes. Quando pensamos em interdisciplinaridade na sala de aula, ou seja, possibilitar a integração de diferentes disciplinas, levando o aluno a compreender plenamente os conteúdos curriculares, logo, encontramos em ações que envolvem o trabalho com projetos um recurso favorável, que promove a atuação protagonista dos alunos, bem como uma aprendizagem que é possível o estudante construir, encontrando, concomitantemente, significado. Nesse sentido, apresentamos a Pedagogia por Projetos na visão de Micotti (2009, p. 18), a qual afirma ser “[...] uma estratégia educativa, que realmente propicia a realização das aspirações de sucesso escolar tanto por parte das crianças como por parte dos educadores”. A autora complementa, ainda, que

Ela se apoia em fontes teóricas sérias (em particular, no socioconstrutivismo e nas ciências cognitivas) e em experiências pedagógicas estimulantes, realizadas ao longo do tempo, cujos resultados são convincentes. [...] não é simples “modismo” pedagógico. [...] não é uma simples atividade lúdica [...] Não se trata de fazer um projeto de vez em quando, mas de práticas regulares do desenvolvimento da ação pedagógica mediante projetos que renovam sem cessar. É uma estratégia permanente de formação rigorosa e exigente. [...] não é uma pedagogia por temas. Na pedagogia por temas é o professor quem escolhe um tema de trabalho que em seu entender seja de interesse das crianças; é ele quem explica como esse tema será trabalhado e o que elas podem encontrar, onde podem encontrar as informações, como, em seguida, poderão fazer uma exposição etc. [...] não é a aplicação passiva. (MICOTTI, 2009, p. 18).

Quando se refere à encantadora *Pedagogia por Projetos*, que vai de encontro à pedagogia que não é por projetos, por não se tratar de uma simples atividade lúdica, sem direcionamentos, sem objetivos, sem ligação com os conteúdos, disciplinas ou componentes curriculares, por não se tratar de um ensino tradicional, no qual o aluno é passivo e o professor detentor do saber, Micotti (2009, p. 19) diferencia e especifica que, na Pedagogia por Projetos,

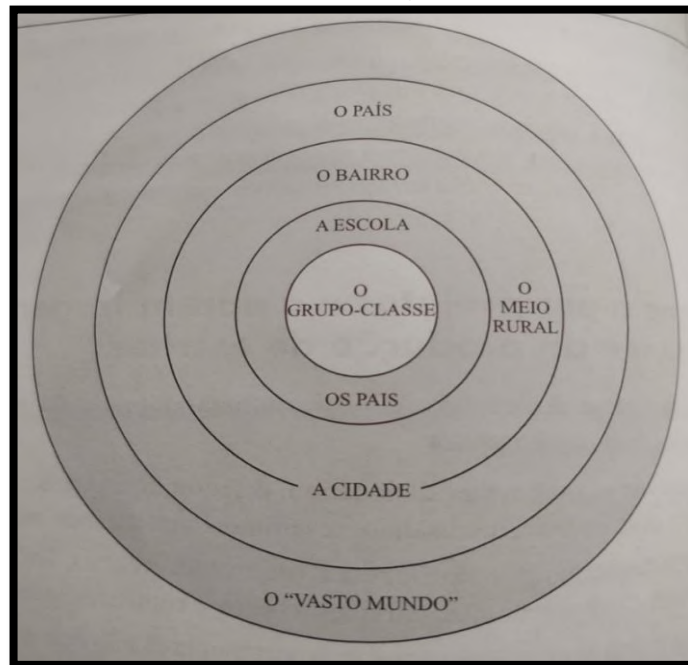
[...] são as crianças que propõem, decidem, põem em prática e avaliam os projetos que desejam realizar e as tarefas que estes envolvem. Aqui, o objeto de cada projeto é uma ação, uma realização e, com o professor, as crianças identificam as aprendizagens já efetuadas sobre as quais vão poder se apoiar e aquelas que ainda necessitam realizar para concretizar o projeto. [...] A ocorrência de articulação com os projetos autênticos, propostos pelo ambiente próximo, é desejável; é possível extrair ideias de projetos interessantes do entorno, mas um projeto não funciona se não for decidido pelos seus protagonistas. É cada grupo de seres humanos (aqui, cada classe) que no decorrer de sua vida cotidiana analisa seus desejos, suas necessidades e seus recursos para planejar e avaliar seus projetos. [...] uma estratégia educativa global que consiste em dar SENTIDO a todas as horas que os aprendizes passam na escola, confiando neles e permitindo-lhes propor, decidir, gerenciar e avaliar os projetos que correspondem aos seus desejos, às suas necessidades e aos recursos materiais ou humanos disponíveis. [...] inicia-se com uma questão fundamental “O que nós vamos fazer juntos neste ano?” [...] as crianças dessas classes sentam-se de modo que possam olhar-se no rosto [...] transformar profundamente o status das crianças, considerá-las seres inteligentes, capazes de se projetar no futuro imediato, de propor, argumentar, decidir, gerir e avaliar suas atividades escolares; e para os adultos, trata-se de transformar a representação que eles, geralmente, fazem das potencialidades das crianças.

Dessa forma, podemos definir que a Pedagogia por Projetos estimula, dá voz aos discentes para propor, direcionar, decidir e agir como protagonistas em sua própria aprendizagem. Favorece que as crianças estejam mentalmente ativas, ajudem uns aos outros, interajam com seus colegas com a mediação do professor, o que caracteriza um trabalho colaborativo numa construção de aprendizagem compartilhada. Assim, as aprendizagens atingem outros eixos. Vejamos como a interdisciplinaridade ocorre nessas ações, pois, é possível, nesse processo, trabalhar questões relacionadas à vida cotidiana, as mais diversas linguagens ou formas de comunicação, comportamentos sociais e culturais, assim como as aprendizagens disciplinares, por meio da cooperação, fortalecendo a interação e o trabalho em equipe, seja para decidir o tempo para debates semanais, reuniões, ou para avaliar a viabilidade dos projetos e aprendizagens.

No entanto, um projeto abre, de fato, possibilidades infinitas de práticas da linguagem, pois todo projeto de ação implica a comunicação oral, a comunicação escrita e o relacionamento com os interlocutores (MICOTTI, 2009, p. 21).

A seguir, apresentamos um esquema elaborado por uma classe, o qual representa, com círculos crescentes, os possíveis destinatários dos escritos produzidos pelos alunos e os possíveis autores dos diversos textos que eles leem:

Figura 1 – Ler começando pelo centro



Fonte: Micotti (2009, p. 22).

Por meio da aprendizagem significativa, os alunos desenvolvem habilidades, além das específicas relacionadas às disciplinas que compõem a matriz curricular, que está em construção, com a interação entre os colegas, a comunidade, enfim, com o meio em que vivem. Dessa forma, temos a consciência de que toda ação e produção efetivada numa sala de aula percorre e alcança a escola, os pais e/ou responsáveis, o bairro, o meio rural ou a cidade, o país e, por fim, o “vasto mundo”. É, inicialmente, nesse reconhecimento, com a leitura de mundo, que o discente vai se (des)construindo, tornando-se e formando-se cidadão. O escrito constrói assim “uma ponte entre os alunos e a comunidade” (JOLIBERT *et al.*, 2006).

Dar sentido às atividades propostas, relacionando com a realidade dos estudantes, é um significativo desafio, pois,

[...] aprender a ler ou produzir uma carta ou uma ficha técnica ou um conto, não porque isso está na página X do manual da classe ou porque faz parte dos conteúdos curriculares e dos programas do ano em curso, mas porque isso é *necessário para executar o projeto em andamento*. [...] Não serão trabalhados de modo artificial, como um resumo de livro didático, mas *em função de necessidade* e, portanto, em uma progressão em espiral, ao invés de uma estreita progressão linear (MICOTTI, 2009, p. 22).

Portanto, por defendermos a importância da integração das diversas disciplinas no processo de ensino e aprendizagem, este estudo se baseia nessa perspectiva abordada, ou seja, na pedagogia por projetos, a qual permite

[...] a todas as crianças encontrar a motivação e energia necessárias para aprender a ler e a escrever e construir, assim, competências flexíveis, adaptáveis e evolutivas; transformar a situação dos estudantes, crianças ou adolescentes, em que predominam a baixa autoestima e falta de perspectivas em uma situação em que predomina a confiança nas próprias possibilidades para aprender e para desenvolver-se, isto é, seres que sentem que os adultos (professores e pais) confiem neles e em suas potencialidades, em suas vontades de vencer e que estão dispostos a ajudá-los com perseverança e tenacidade. Crianças ou adolescentes operantes e ativos, que encontram permanentemente sentido em seu “ofício de estudante”; formar cidadãos, isto é, crianças e/ou adolescentes que viveram, ao longo de sua escolaridade, as práticas de uma vida cooperativa nas quais refletem e identificam os papéis a desempenhar e as responsabilidades a assumir. Formar pessoas que preferem resolver os conflitos pela argumentação, não pela violência dos insultos e dos socos. A pedagogia por projetos contribui para afastar a violência da escola (MICOTTI, 2009, p. 23).

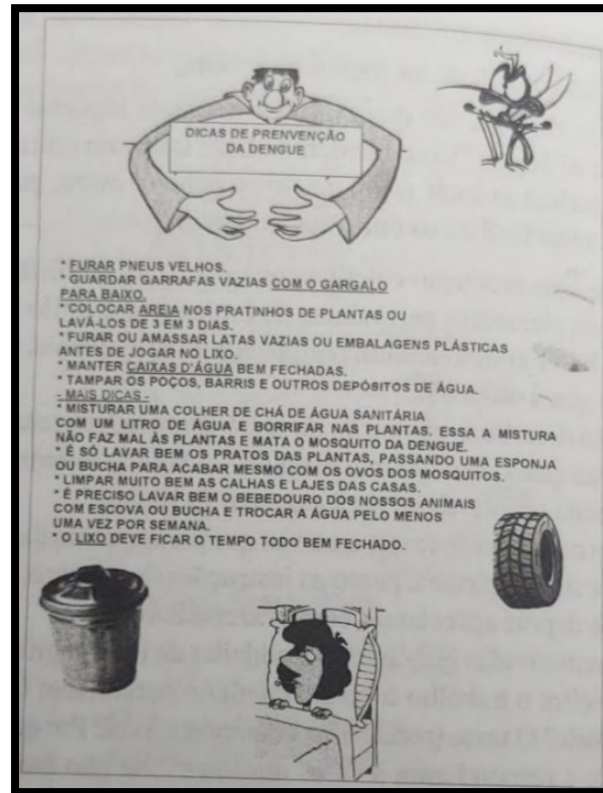
3.2 Estratégias de leitura e escrita para crianças do ciclo de alfabetização

Apresentamos algumas estratégias, aplicadas em situações reais, vivenciadas em sala de aula com a interação aluno e professor, as quais nos mostram como trabalhar a pedagogia por projetos, contemplando a interação entre as disciplinas, na prática com alunos em processo de alfabetização, experiências relatadas na obra de Micotti (2009).

Micotti (2009, p. 53) relata o Projeto “*Vamos acabar com a dengue*”, que se insere na campanha contra o mosquito-da-dengue, realizada no bairro onde a escola está situada. Nessa época (segundo semestre de 2006), focos de larvas do mosquito transmissor da doença foram encontrados em áreas da região, o que caracterizava um problema na comunidade local. Houve uma mobilização dos órgãos responsáveis por campanhas de prevenção e o caso foi alvo de notícias nos jornais, e as crianças

já sabiam que havia algo acontecendo no bairro. Cartazes e folhetos informativos foram disponibilizados pelo pai de um aluno e a professora de uma turma da Educação Infantil. Aproveitando o assunto, deu início à reflexão e exploração desse texto.

Figura 2 – Folheto apresentação às crianças



Fonte: Micotti (2009, p. 54).

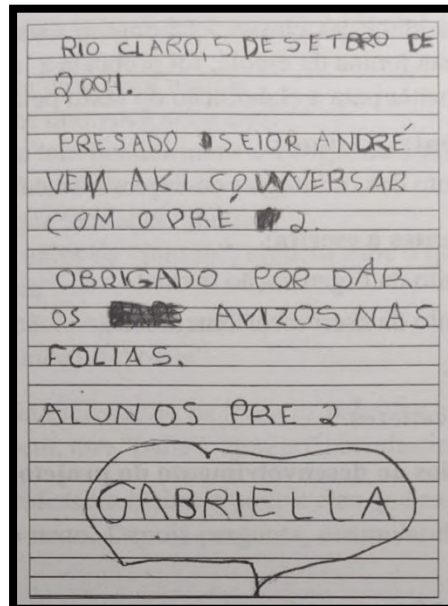
O objetivo referente à leitura foi o desenvolvimento das estratégias de exploração de textos informativos com o apoio de um cartaz com o texto necessário para o desenvolvimento do projeto.

Inicialmente, cada aluno recebeu uma cópia do folheto para fazer uma leitura silenciosa e, durante a atividade, notou-se que as crianças realizaram um trabalho de exploração, identificando alguns sinais significativos como figuras, visual do escrito, a disposição das palavras e figuras, o tamanho das letras e do papel e as palavras já vistas em outro contexto. Após a leitura silenciosa, iniciaram o levantamento das hipóteses, considerando o conhecimento prévio dos alunos presentes, através de questões, direcionadas pela professora, sobre: o que há no texto; quem trouxe o texto para a classe; se a folha é xerox, de revista; qual é o assunto do texto. Esse momento

gerou um debate entre os alunos, mediado pela professora, e até as crianças reconheceram que se tratava do mosquito-da-dengue. Essa atividade, além de retratar a conscientização e a relevância de ações em combate ao mosquito-da-dengue, envolveu, ricamente, a leitura e a interpretação de imagens, bem como a curiosidade, o incentivo à leitura e à pesquisa. Por meio desse trabalho em sala de aula, os estudantes manifestaram o desejo de saber mais sobre o serviço prestado pela equipe de combate ao mosquito-da-dengue e, também, a respeito da doença. Assim, foi realizado um desdobramento do projeto, com o desenvolvimento das estratégias de exploração de textos informativos, organização textual e da escrita convencional, com elaboração de bilhete (convite) a um membro da equipe de combate à dengue para ir à classe a fim de esclarecer as dúvidas relativas à doença.

A professora sugeriu que os alunos convidassem o pai de um aluno para uma palestra, o que possibilitou a escrita de um bilhete, convidando-o a comparecer à classe.

Figura 3 – Escrita espontânea de G. (4,5 anos)



Fonte: Micotti (2009, p. 59).

Com a experiência apresentada, é possível afirmar quão é valioso, no processo de construção do conhecimento, quando o ambiente escolar é um espaço aberto à escuta e à fala. Através de um folheto informativo, foi possível a participação e interação construtiva de um projeto que teve um desdobramento mediante a

instigação da curiosidade e conscientização, além da interação entre as disciplinas de ciências e língua portuguesa, com a notável arte demonstrada por desenhos/imagens (do mosquito-da-dengue, objetos como pneu, balde de lixo, uma mulher acamada e um comunicado abraçado por um homem) disponíveis no folheto. Como bem nos apresenta Freire (2011, p. 19), quando se refere à importância da leitura do mundo que

[...] precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A experiência, relatada por Micotti (2009, p. 59), de confecção de convite para a festa junina, realizada no segundo semestre de 2005, surgiu da proposta de elaboração de cartazes convidando a comunidade para a festa junina da escola, quando foi proposta pela professora de uma turma da educação infantil a leitura de um cartaz utilizado como ferramenta para a elaboração do texto pela classe. O objetivo referente à leitura foi o desenvolvimento das estratégias de exploração de cartazes e, referente à escrita, o da organização textual e da escrita convencional com a ação de elaboração de cartazes.

A professora disponibilizou um cartaz e uma cópia dele para cada criança, que, inicialmente, realizou a exploração do texto.

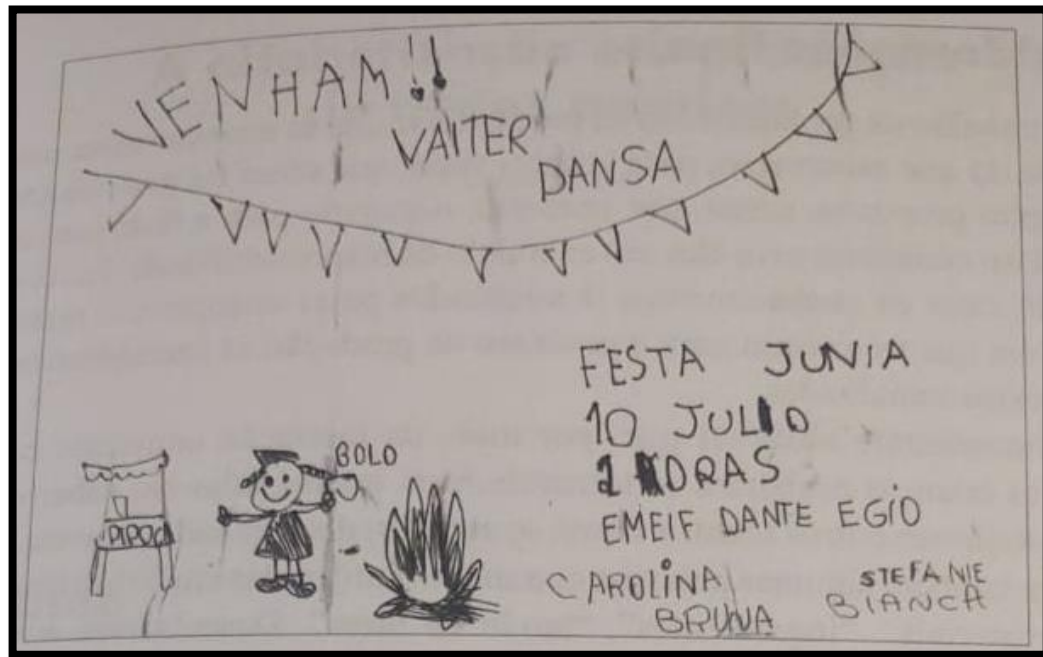
Figura 4 – Cartaz lido com as crianças



Fonte: Micotti (2009, p. 60).

Após a leitura silenciosa, iniciaram as discussões, explorando a temática, com questões, como: qual é o assunto do cartaz, quais palavras estão escritas e seus significados, momentos de exploração do que há no cartaz e o que cada informação significa (baile, o que é e o que tem na festa junina, quem são os rapazes que aparecem no cartaz, o que significa “Gino & Geno” etc.). Após esse momento de descoberta e debate, as crianças dividiram-se em grupos e criaram seu convite. Aqueles que já escreviam se encarregaram dessa parte, e os outros, que sentiam mais dificuldade de registrar a escrita, elaboraram a ilustração. Com a mediação da professora, foram realizadas reescritas e consultas a cada texto e aos demais que já se encontravam expostos na classe. Os alunos esforçaram-se para produzir um convite bonito e “legível”, conforme podemos observar nas figuras que seguem:

Figura 5 – Escrita inicial do grupo



Fonte: Micotti (2009, p. 63).

Figura 6 – Escrita final



Fonte: Micotti (2009, p. 63).

Com a exploração do conteúdo do cartaz, considerando a preciosa exposição oral, os alunos tiveram a oportunidade de participar ativamente do debate, da coleta de informações, do levantamento de hipóteses, da elaboração e produção em conjunto, com a interação entre as disciplinas que podemos considerar de artes (ilustração), geografia (festa cultural regional), matemática (identificação e escrita de números – hora e data) e língua portuguesa (leitura e escrita), por meio de uma temática que corresponde à realidade das crianças, oferecendo um momento significativo e incentivador no processo de aquisição do conhecimento.

O desenvolvimento do “aprender a ler lendo” e “a escrever escrevendo” implica oportunidades para a criança falar e ser ouvida, para errar e se autocorriger, usar o raciocínio, além da imersão nas práticas culturais e afetivas que envolvem a leitura e a escrita. A proposta da pedagogia por projetos foi muito propícia para o êxito do trabalho pedagógico. Essa ideia abrangeu a união de inúmeros projetos: os pessoais das crianças, principalmente, no que diz respeito à vontade de aprender a ler e a escrever, e o do professor, que, além dos objetivos escolares a cumprir, também objetivava a interação entre seus conhecimentos teóricos e a experiência prática (MICOTTI, 2009, p. 90).

O desenvolvimento de atividades que favoreçam o diálogo, a tomada de decisão, a cooperação, a divisão de tarefas e de responsabilidades também podem ser estratégias produtivas e que preparem os discentes para a convivência em sociedade. No quadro abaixo, vemos um projeto, desenvolvido numa turma de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que teve como foco esses aspectos e obteve uma rica situação real de comunicação, gerado a partir da própria dinâmica da vida em sala de aula.

Figura 7 – Cartaz confeccionado e exposto em sala de aula para leitura em situação real de comunicação

ALUNO RESPONSÁVEL	LISTA DE DEVERES DA SEMANA
1- ^{Vanessa} Julia	RESPONSÁVEL PELA LISTA DE PRESENÇA
1- Sair Fernanda	RESPONSÁVEL PELO CALENDÁRIO
1- Soys	RESPONSÁVEL PELA CHAVE DA SALA
1- Leonarda 2- Luano A	RESPONSÁVEL PELOS JOGOS
1- Morille 2- Matheus 3- Luana C.	RESPONSÁVEL PELO CANTINHO DA LEITURA
1- Paulo	RESPONSÁVEL PELO MATERIAL COLETIVO
1- Thiago 2-	CARTEIRO
1- Vitoria	RESPONSÁVEL POR ORGANIZAR O ARMÁRIO NO FINAL DO DIA
1- Adrielle 2- Liline 3- Bruna	RESPONSÁVEL PELA LIMPEZA DA SALA

Fonte: Micotti (2009, p. 98).

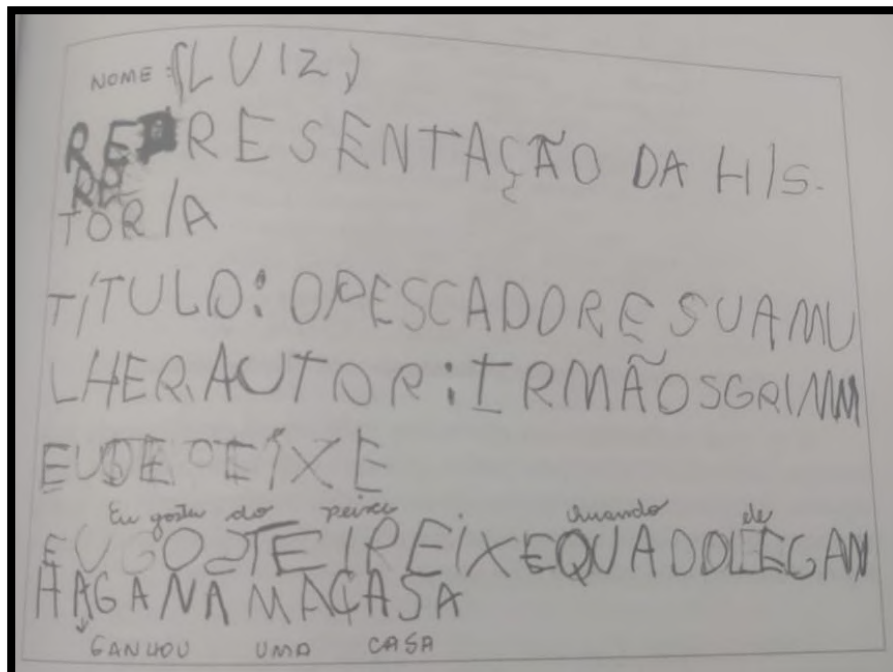
Considerando que, segundo Jolibert (1994b), cada leitor lê o texto e lhe atribui um sentido construído com base em seus conhecimentos prévios de escrita e de leitura, a professora criou uma situação de aprendizagem utilizando textos gerados pela própria dinâmica da vida em sala de aula e produzidos com a participação das crianças, como podemos visualizar na Figura 7, exemplificando a realização de atividades em situações reais de comunicação. Nessa ocasião de aprendizagem, no decorrer das aulas, foi incentivada a participação de todas as crianças de modo que tivessem oportunidade de interagir com os vários sentidos construídos pelos colegas no questionamento de cada texto. Nesse processo, a leitura do contexto, os diálogos com os pares e com o significado das coisas deram à leitura um significado vital.

No trabalho, foi dada ênfase à vida cooperativa, por isso as atividades em grupo eram constantes. Parava-se para resolver problemas, quando estes apareciam, para discutir situações corriqueiras, como: qual o melhor nome para o projeto que iria começar? Como resolver o problema do barulho que as carteiras produziam no momento da montagem dos grupos? Quem ficaria responsável pelos jogos que seriam levados na hora do recreio? Tudo era resolvido com o diálogo e a participação ativa dos alunos, gerando situações de leitura e escrita em que as crianças construíram seu saber ou suas competências, ora com a interação com os colegas da sala de aula, ora com a busca de sentido de um texto (MICOTTI, 2009, p. 99).

Esses trabalhos pedagógicos baseados na Pedagogia por Projetos colaboraram significativamente na evolução da escrita, leitura e oralidade dos alunos envolvidos. A seguir, apresentamos, segundo Micotti (2009), algumas produções textuais escritas, construídas individualmente por alunos no decorrer do ano letivo de 2005. Apresentamos no intuito de compararmos as primeiras escritas de um texto, feitas em meados do primeiro semestre, e as primeiras escritas de outros textos, produzidas pelos mesmos alunos no segundo semestre, considerando que esses estudantes faziam parte do grupo de alunos que no início do ano não liam convencionalmente e apresentavam escrita arbitrária.

Realizaremos, a seguir, a comparação dos textos:

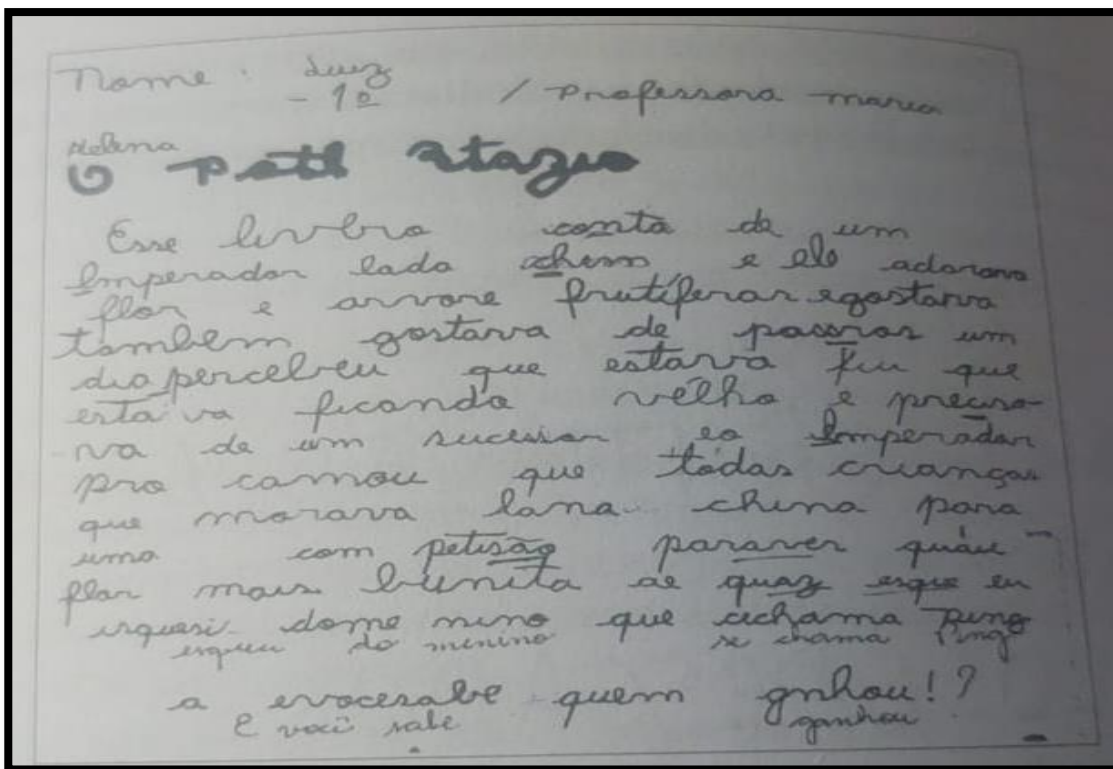
Figura 8 – Primeira escrita individual do texto realizada por Luiz – abril de 2005



Fonte: Micotti (2009, p. 125).

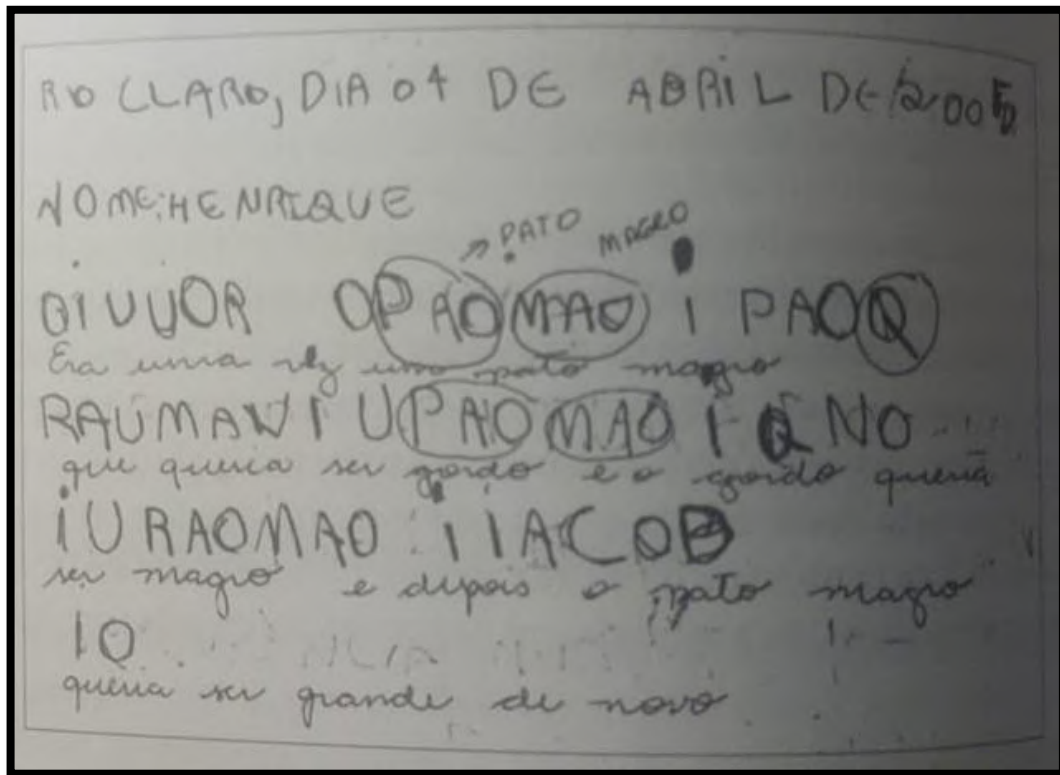
Conforme Micotti (2009, p. 125), a produção espontânea de Luiz ocorre nas duas últimas linhas (Figura 8), que diz o seguinte: “Eu gostei do peixe quando ele ganhou a casa”. As informações anteriores são cópias de registros feitos na lousa. Seus escritos iniciais restringiam-se a uma ou duas frases, na maioria das vezes registrando apenas o que havia gostado da história. Vejamos, na Figura 9, a considerável evolução na escrita do referido aluno, apesar de apresentar algumas confusões ortográficas, na pontuação e na segmentação de palavras:

Figura 9 – Escrita individual produzida por Luiz – outubro de 2005



Fonte: Micotti (2009, p. 126).

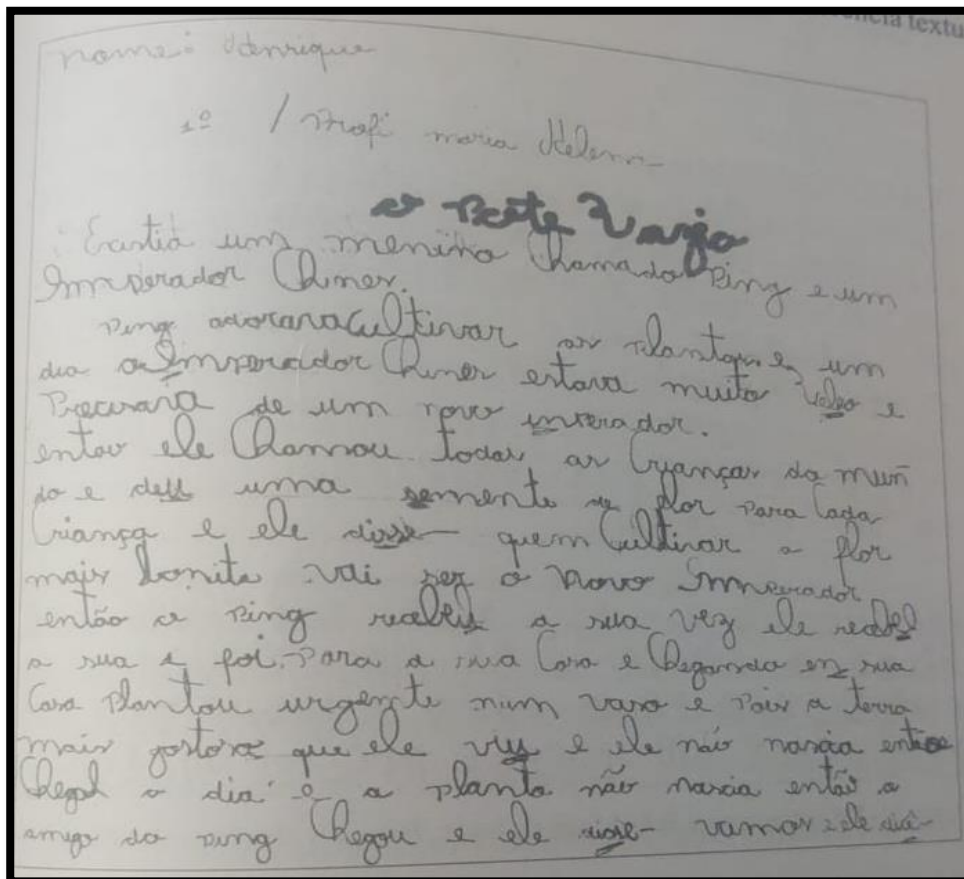
Figura 10 – Escrita inicial produzida por Henrique – abril de 2005



Fonte: Micotti (2009, p. 126).

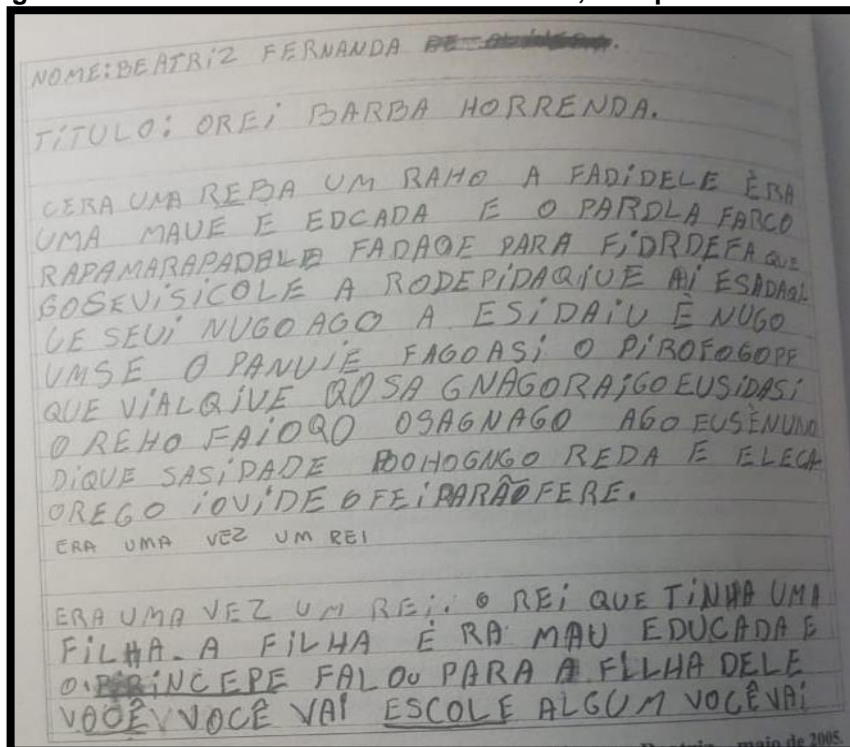
No caso de Henrique, aponta Micotti (2009, p. 126), a produção individual inicial era mais extensa. Contudo, observam-se muitas repetições de letras e sílabas. Seus registros falam do pato magro que queria ser gordo e do pato gordo que queria ser magro. Observa-se, na quarta linha, que o aluno passa a copiar da lousa o registro “sequência numérica e biblioteca”. A produção realizada pelo aluno no final do ano letivo (Figura 11), apesar de apresentar alguns erros ortográficos, traz avanços significativos na construção da escrita, principalmente na coesão e na coerência textual.

Figura 11 – Produção de Henrique – dezembro de 2005



Fonte: Micotti (2009, p. 127).

Figura 12 – Primeira escrita individual de texto, feita por Beatriz – maio de 2005



Fonte: Micotti (2009, p.128).

Micotti (2009, p. 127) observa que na primeira escrita de Beatriz (Figura 12), feita no primeiro semestre, o título do conto “O Rei Barba Horrenda” foi copiado da lousa. A aluna escrevia bastante, porém com muitas trocas de letras. No segundo bloco do texto abaixo, está registrada uma tentativa de refazer o texto, baseada nas trocas de textos, nos confrontos e nos comentários feitos pelos alunos, procedimentos já descritos no corpo do trabalho. Na escrita individual (Figura 13), no entanto, observam-se os grandes avanços adquiridos pela aluna na aquisição da escrita.

Figura 13 – Escrita feita por Beatriz – dezembro de 2005



Fonte: Micotti (2009, p. 129).

A evolução dos alunos só é possível quando há um espaço propício, que proporcione a participação ativa dos estudantes, além de ter como mediadores de todo o processo professores que acreditam no potencial e possibilitam aos alunos a confiança em suas próprias capacidades. Micotti (2009, p. 129) expõe que

[...] os alunos manifestaram um grande entusiasmo e participaram muito das atividades. Esse envolvimento foi decorrente do fato de as crianças poderem atuar num meio em que elas também gerenciaram. Ao longo do trabalho, elas tomaram consciência de que eram capazes e que também tinham responsabilidades, assim com todo ser humano. A partir daí foi possível compreender que oferecer condições para o desenvolvimento de uma vida cooperativa, em sala de aula, com a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, é sem dúvida realizar uma opção de educador.

Contudo, como vimos, o êxito educacional dos discentes está atrelado ao compromisso, trabalho diferenciado e ações pedagógicas significativas por parte dos docentes que, ao reconhecerem que os alunos são os protagonistas de sua própria aprendizagem, favorecem um espaço dialógico, de criação, construção e evolução, transformando e aprimorando a visão de mundo das crianças, permitindo-lhes reconhecer o seu papel além da escola.

3.3 As estratégias para leitura: o chão da escola e os desafios para gostar de ler

Atualmente, vivenciamos grandes desafios no âmbito escolar, unindo a defasagem na aprendizagem, decorrente de anos, agravando-se durante a pandemia da Covid-19, e a desmotivação por parte de estudantes que, em muitos casos, não têm o apoio e/ou o acompanhamento da família em sua vida escolar. É nesse intuito e profunda inquietação que buscamos respostas e meios plausíveis para aplicar no “chão” da escola, a fim de alcançarmos êxito no trabalho pedagógico, que tem o discente como protagonista de sua própria aprendizagem e o docente como mediador de todo o processo. Nessa perspectiva, Micotti (2009) afirma:

Os insucessos na aquisição da leitura e da escrita movem educadores à procura de alternativas pedagógicas que propiciem o êxito no aprendizado dessas práticas, uma vez que cabe à escola ensinar às crianças a ler e a escrever. Ela deve ocupar-se de tal tarefa com vistas ao prosseguimento dos estudos e ao convívio social, uma vez que são atividades que extrapolam os muros escolares e ocorrem em inúmeras circunstâncias e locais. Pela sua relevância, essa aprendizagem necessita ter sentido para os estudantes, o que requer que a escola repense o modo de realizar o seu trabalho. Hoje, muitos alunos não conseguem compreender o que leem – porque a leitura é focalizada apenas como passagem de letras a sons e porque, geralmente, aprendem apenas a decodificar sons e letras – nem expressar ideias.

Jolibert (2004b, p. 11), em relação ao processo de alfabetização, contribui afirmando que

Ler não consiste em combinar letras e sílabas [...], pois [...] para ler não se trata de primeiro, fotografar e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las e mais tarde compreender o que se está lendo. Ler é buscar ativamente um significado de um texto, em relação com suas necessidades, interesses e projetos.

Ainda segundo o autor, a leitura deve ter como base a exploração de textos, isto é, o questionamento dos escritos pelas próprias crianças, para construir seu sentido, fornecendo subsídios a fim de gerar situações de desequilíbrio cognitivo que impulsionem o indivíduo a procurar indícios de leitura e formas de interpretação de um texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram que a língua é

um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

A língua é um meio de inserção social, que traz consigo uma evolução histórica, além de viabilizar o significado de mundo e de sociedade. Assim, a seleção de textos, bem como as estratégias de abordagem a serem trabalhadas em sala de aula, constituem um momento crucial para o sucesso no desenvolvimento das atividades programadas. Portanto, conforme o documento citado,

[...] a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Já em relação à prática docente,

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Percebemos o quanto a atuação do docente é essencial em todo o processo de desenvolvimento das aulas baseadas em projetos que visam concretizar muito além do ato de decifrar códigos, mas de reconhecer a importância em seu meio social, seja na sua inserção ou na leitura de mundo. É preciso desenvolver, essencial e concomitantemente, os textos orais, como bem definem os PCNs (1998), por se tratar de:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). [...] Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Nesse desafio de pensar, encontrar e desenvolver estratégias de leitura que instigam o gosto pela leitura, que, conseqüentemente, motivam o interesse e a aprendizagem do discente, ressaltamos que ensinar exige respeito aos saberes do educando, sobretudo, de seu contexto social (FREIRE, 1996).

Portanto, o olhar e a prática do professor tornam-se especialmente significativos quando os saberes que o aluno possui, sua história, sua comunidade, sua vivência fora da escola, suas experiências e realidade são considerados e relacionados com o conteúdo (inter)disciplinar programado. Como afirma Freire (1996),

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? (FREIRE, 1996, p. 30).

Embora os desafios sejam inúmeros no processo de ensino e aprendizagem, como docente, é primordial ressignificar o conteúdo que está sendo ministrado, valorizando a estratégia do tão precioso momento de aprender, bem como conhecer o contexto social do estudante e criar meios para inseri-lo numa situação de aprendizagem que faça sentido, que lhe cause curiosidade, que corresponda à sua vivência, à sua atuação em sociedade, ao seu papel como cidadão, ao conhecimento, construído em conjunto, que levará para além do chão da escola. Para que essas ações se desenvolvam, é essencial que o professor reflita criticamente sobre sua prática, como afirma Freire (1996, p. 38),

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Com essas reflexões, pensamos em ações estratégicas de leitura, na prática, que tenham o potencial de não só desenvolver habilidades de leitura, considerando, especialmente, a de mundo, e de escrita, mas de ressignificar a aprendizagem. Observada a importância da interação com as pessoas e o meio, como afirma Vygotsky (2007, p. 103),

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

O momento de aprendizagem deve possuir um ambiente propício, a troca de ideias, debates, diálogos, levantamento de hipóteses, um espaço colaborativo e aberto à escuta e à fala, além do conteúdo a ser trabalhado, interagir e contextualizar com a realidade que o estudante está inserido, pois, compreendemos que a palavra do outro é uma ponte, um elo na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997).

É com a convivência com o outro que aprendemos a constituir a fala e a construir a nossa consciência sobre o mundo, por isso, ouvir o outro, respeitar sua fala, possibilitar que exponha seu discurso é primordial à aprendizagem da linguagem escrita.

Nesse processo de interagir e mediar o ensinar e o aprender, é fundamental que o docente, além de envolver o aprimoramento de sua prática e formação continuada, que não é o aprofundamento desta pesquisa, cabe ressaltar, como afirma Freire (1996, p. 47), que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Considerar a criança como ser pensante, com e dentro de sua existência, suas histórias, vivências, assim,

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo [...] Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos (FREIRE, 1996, p. 51-52).

A alfabetização é um processo discursivo, como define Smolka (2000), pois, pela leitura, a criança aprende a ouvir e a compreender o outro; pela escrita, aprende a dizer sua palavra. É nas relações interdiscursivas que vida e linguagem se entrelaçam; por isso, com base em Vygotsky (2009), defendemos que a aprendizagem da linguagem escrita deve se desenvolver como um processo de inserção da criança na dinâmica das relações sociais. As ações de ler e de escrever devem surgir como uma necessidade, como atos relevantes para a vida, pois, é por meio da linguagem que nos constituímos.

[...] uma visão crítica da educação, portanto, da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas de primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los (FREIRE, 2011, p. 38).

Portanto, é no ato de reconhecer o fundamental papel docente nas ações e estratégias pedagógicas, segundo as especificidades de cada discente, que reforçamos a nobre tarefa do professor de proporcionar no âmbito escolar situações favoráveis para desenvolver habilidades de leitura e de escrita, significativamente, por meio da pedagogia por projetos e/ ou outras metodologias ativas que buscam incluir os estudantes de forma ativa e participativa, colocando-os como centro e corresponsáveis pela sua própria aprendizagem. Dessa forma, o docente contribuirá com o desenvolvimento, concomitantemente, a autonomia e as competências que vão além da leitura e da escrita, com o trabalho cooperativo e dialógico, formando cidadãos competentes e solidários, preparados para fazer a diferença para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vista a importância da inserção social e da interação com o meio, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de forma significativa, por meio da integração das disciplinas que compõem a matriz curricular de cada segmento da Educação Básica, valorizando a linguagem falada e escrita como principal e importante meio de interação social, necessária no processo de (re)construção do conhecimento.

A prática de ensinar envolve instigar a curiosidade e a criatividade, e, nessa perspectiva, compreendemos que a interdisciplinaridade possui o potencial de oportunizar a interação das disciplinas de maneira interligada e integral. Por meio dessa metodologia, o docente que atua com essa prática favorece um meio de aprendizagem integrador, desafiador e significativo.

As metodologias ativas, unidas às ações interdisciplinares, são possibilidades que visam o estímulo, dão voz aos discentes para propor, direcionar, decidir e agir como protagonistas em sua própria aprendizagem, além de favorecer que os estudantes estejam mentalmente ativos, ajudem uns aos outros e interajam com seus colegas por meio da mediação do professor, o que caracteriza um trabalho colaborativo numa construção de aprendizagem compartilhada.

Para obter êxito nas ações que envolvem a utilização de metodologias ativas integradas ao trabalho interdisciplinar, é de suma importância que o(a) mediador(a) do processo (docente) conheça os seus alunos, sua realidade e vivências, seus gostos e preferências, permita a liberdade da voz, da fala e da escuta ativa.

Considerando que cada indivíduo aprende de forma diferente, torna-se primordial a sensibilidade pedagógica no momento de planejar e executar as ações pedagógicas em sala de aula, quando, a princípio, deve-se ter um olhar atento à individualidade de cada discente. Para isso, é essencial conhecer os estudantes que compõem a turma, sua cultura, os conhecimentos que já possuem, incluindo o conhecimento de mundo, vivências, experiências e a realidade da comunidade em que vivem, o que vai além dos conteúdos escolares e que darão o norte no planejamento de ações pedagógicas significativas que poderão ser adaptadas a cada característica e necessidade específica.

O ato de ensinar exige do docente algumas habilidades que envolvem ações de articular e/ ou mediar todo o processo de aprendizagem, principalmente, quando tratamos de ações pedagógicas interdisciplinares com a utilização de metodologias ativas. Assim, podemos afirmar que, na prática, é o professor quem planeja, direciona e possibilita a execução de todas as ações, seja em etapas individuais ou grupais, seu acompanhamento, intervenções, análise do processo, dos resultados e das necessidades que tornam a aprendizagem efetiva e significativa aos estudantes.

No entanto, para uma atuação exitosa, é indispensável que haja preparação, aceitação, reconhecimento da necessidade de (re)aprender, que o profissional esteja aberto para o novo, para se refazer, reconstruir-se, desaprender para aprender o novo, dar espaço à libertação, mas permitir, em primeiro lugar, a libertação interna, buscar o desconhecido e aprimorar o conhecido, criar e se recriar; é praticar a solidariedade pedagógica, por ter o olhar e (re)direcionar a sua prática por ter consciência de que a aprendizagem do outro (estudante) depende dos atos de conhecer, de planejar, de executar ações significativas enquanto docente, em suma, de ressignificar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.
- BACICH, L.; TANZI, A. N.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRANCO, L. C. O trabalho cotidiano do professor na escola: novas perspectivas. **Revista do Congresso de Educação Continuada**, Taubaté: UNITAU, dez. 1997.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 12.796/2013, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 2 jun. 2022.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CASTRO, C. C. **Práticas e representações da cultura popular sertaneja: um contador de “causos”, Geraldinho Nogueira**. 2010. 105 fls. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. F. Goiás e goianidade. **Aphonline**, Trindade-GO, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2011, p. 52-64. Disponível em: https://www.aphonsiano.edu.br/revista/edicao01/ARTIGO_4..pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. **Como alfabetizar?**: na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

JOLIBERT, J. *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTELLOTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MICOTTI, M. C. O. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Elisa T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. II. Ponta Grossa: Foca Foto-Proex/UEPG, 2015. p. 15-33.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÃO PAULO (estado). **Deliberação CEE n. 09/97, de 30 de julho de 1997**. Institui no sistema de ensino do estado de São Paulo o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML. Acesso em: 10 jan. 2023.

SÃO PAULO (estado). **Resolução SE Nº 74, de 8 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_13.HTM?Time=19/08/2014. Acesso em: 20 dez. 2022.

SÃO PAULO (estado). SARESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Boletim**, 2019. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>. Acesso em: 2 maio 2022.

SÃO PAULO (estado). SARESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Boletim**, 2021. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>. Acesso em: 2 maio 2022.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 202 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUSA, J. L.; LIMA, L. N. M. Regionalismo e variação linguística: uma reflexão sobre a linguagem caipira nos causos de Geralinho. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** (on-line), n. 72, p. 63-82, abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/157029/152422>. Acesso em: 17 abr. 2021.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 fev. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.