

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA)

Isabela Olanda Rivair de Assis

**KIESE – HISTÓRIA DE UM AFRICANO NO BRASIL: Uma proposta de projeto de
leitura interdisciplinar para o 6º ano do Ensino Fundamental**

Belo Horizonte
2021

Isabela Olanda Rivair de Assis

**Kiese – História de um africano no Brasil: Uma proposta de projeto de leitura
interdisciplinar para o 6º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

Belo Horizonte
2021

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

A848k Assis, Isabela Olanda Rivair de.
Kiese: história de um africano no Brasil [recurso eletrônico] :
uma proposta de leitura interdisciplinar para o 6º ano do ensino
fundamental / Isabela Olanda Rivair de Assis. – 2021.
1 recurso online (52 f. : il., color., p&b.) : pdf.

Orientador: Marcelo Chiaretto.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua
Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de
Texto da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 50-51.

Anexos: f. 52.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Aprendizagem. 2. Língua portuguesa (Ensino
fundamental) – Métodos de ensino. 3. Ambiente de sala de aula. I.
Chiaretto, Marcelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA ISABELA OLANDA RIVAIR DE ASSIS

Realizou-se, no dia 04 de maio de 2021, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: KIESE–HISTÓRIA DE UM AFRICANO NO BRASIL: Uma proposta de projeto de leitura interdisciplinar para o 6º ano do Ensino Fundamental, apresentado por ISABELA OLANDA RIVAIR DE ASSIS, número de registro 2020654452, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Marcelo Chiaretto - Orientador (UFMG), Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (UFOP), Prof. Alex Fabiani de Brito Torres (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de maio de 2021.

Prof. Marcelo Chiaretto (Doutor)

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Prof. Profa. Alex Fabiani de Brito Torres (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 04/05/2021, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alex Fabiani de Brito Torres, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 04/05/2021, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 06/05/2021, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0693815** e o código CRC **C9A87A50**.

*Ao Carlos Gabriel e à Maria Livia, por serem
porto e inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a quem me concedeu vida e graça, por estar cercada de amor, cuidado, proteção e querer bem. Seres que não vejo, mas sinto a cada passo, a cada (re)começo.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, por acreditarem, apostarem e investirem nos meus sonhos. Quisera todo alguém desse mundo ter a oportunidade que tive desde o primeiro dia de vida.

À minha amada Minas Gerais, por sempre me acolher em seus cantos e encantos cheios de sabor, cor e hospitalidade. Agradeço, esperando convites para o retorno, às minhas amigas Dayana e Alex Sandra, por me receberem com tanto carinho em seus lares durante o período em que estive em Belo Horizonte para realizar o curso.

Aos professores do PROLEITURA e à UFMG por proporcionarem uma formação tão valiosa. Agradeço a compreensão, a dedicação, o carinho e a credibilidade no trabalho do professor da Educação Básica.

Aos meus companheiros e amigos de turma e, em especial, à minha parceira, Camila Amorim Campos, por ser minha dupla e dividir comigo todos os momentos de angústia, alegria e vitória. A gente não soltou a mão uma da outra em um só instante. Da UFMG para a vida!

Ao meu orientador Professor Marcelo Chiaretto, por aceitar a orientação deste trabalho com tamanha disponibilidade e credibilidade em minhas percepções, colocações e propostas. Um professor, um orientador, um incentivador. Toda a minha gratidão e o meu reconhecimento.

Às escolas por onde passei e aos colegas de trabalho com os quais me fortaleço na busca por uma educação pública de qualidade. Aos meus ex-, atuais e futuros alunos pela imensurável contribuição em minha formação e minha crença nas transformações.

Aos caminhos que se cruzam, se complementam, se fortificam. Por uma Educação justa e igualitária. Sigamos, juntos, companheiros... que a gente chega! Axé!

RESUMO

A escola, enquanto espaço de formação, constitui-se, por excelência, em o lugar onde a leitura configura-se como aprendizagem a ser planejada e sistematizada. Contudo, existem desafios em relação às vivências leitoras, tais como a prática descontextualizada da realidade e o ensino fragmentado, em que muitas vezes, a escola deixa a cargo do professor de Português, a responsabilidade pela leitura enquanto base de formação. Sabe-se que as práticas de linguagem, como leitura, escrita, produção textual e atribuição de significados a uma situação comunicacional são práticas essenciais em todas as disciplinas curriculares. Dessa forma, o trabalho visa, por meio de pesquisa bibliográfica, referenciada por Gil (1991; 2008), buscar alternativas para romper com a visão fragmentada da leitura. Faz-se um recorte no 6º ano por ser uma fase de transição em que há aumento de disciplinas e professores, e uma brusca mudança na relação afetiva entre aluno-professor, como aponta Dias-da-Silva (1997), bem como imposição por autonomia, sem que essa seja construída. Levanta-se apontamentos sobre leitura com base em Freire (1996), Kleiman (1999; 2016a; 2016b; 2018) e Rojo (2004); interdisciplinaridade e projetos de ensino com aporte de Freire (1996), Kleiman (1999; 2016a; 2016b; 2018), Rojo (2004), Fazenda (2013), Hernández e Ventura (1998) e Hernández (1998), para a construção da proposta apresentada ao final das discussões, com base nas contribuições dos documentos oficiais, como LDB (BRASIL, 2017), PCN (BRASIL, 1998), DCN (BRASIL, 2013) e BNCC (BRASIL, 2018). Trata-se de um projeto de leitura que utiliza o livro **Kiese** – História de um africano no Brasil (DREGUER, 2015), como material condutor das vivências. Espera-se que a aplicabilidade do projeto proposto, posterior e aliado às reflexões apresentadas, possa propiciar um trabalho pedagógico colaborativo, capaz de compreender as especificidades dos sujeitos, proporcionar a construção dos conhecimentos aliados aos contextos em que se inserem e oferecer, assim, condições para compreensão e intervenção na realidade do aluno no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Fragmentação curricular. Projetos de trabalho.

ABSTRACT

The school, as a training space, constitutes, par excellence, as the place where reading is configured as learning to be planned and systematized. However, there are challenges in relation to the reader experiences, such as the decontextualized practice of reality and fragmented teaching, in which, many times, the school leaves the responsibility of the Portuguese teacher, the responsibility for reading as a training base. It is known that language practices, such as reading, writing, textual production and assigning meanings to a communicational situation, are essential practices in all curricular disciplines. Thus, the work aims, through bibliographic research, referenced by Gil (1991; 2008), to seek alternatives to break with the fragmented view of reading. A cut is made in the 6th year because it is a transition phase in which there is an increase in subjects and teachers, and a sudden change in the affective relationship between student-teacher, as pointed out by Dias-da-Silva (1997), as well as imposition by autonomy, without it being built. Notes on reading based on Freire (1996), Kleiman (1999; 2016a and 2016b; 2018) and Rojo (2004); interdisciplinarity and teaching projects with input from Freire (1996), Kleiman (1999; 2016a and 2016b; 2018), Rojo (2004), Fazenda (2013), Hernández and Ventura (1998) and Hernández (1998), for the construction of proposal presented at the end of the discussions, which also counts on the contribution of official documents, such as LDB (BRASIL, 2017), PCN (BRASIL, 1998), DCN (BRASIL, 2013) and BNCC (BRASIL, 2018). It is a reading project using the book **Kiese** – História de um africano no Brasil (DREGUER, 2015), as material that guides the experiences. It is expected that the applicability of the proposed project later and allied to the presented reflections, can provide a collaborative pedagogical work capable of understanding the specificities of the subjects, providing the construction of knowledge allied to the contexts in which they are inserted, thus offering conditions for understanding and reality intervention.

Keywords: Reading Teaching. Curricular fragmentation. Work projects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Capa do livro Kiese – História de um africano no Brasil	36
Quadro 1 –	Sinopse do livro Kiese – História de um africano no Brasil	37
Quadro 2 –	Atividade do docente durante o desenvolvimento do projeto	38
Quadro 3 –	Sugestão de atividades por disciplinas em diálogo	40
Quadro 4 –	Cronograma sugerido para o desenvolvimento do projeto	46

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENSINO FUNDAMENTAL II E A COMPETÊNCIA LEITORA	17
2.1	Um olhar para o 6º ano do Ensino Fundamental	18
2.2	O que dizem os documentos oficiais – breves apontamentos	20
2.2.1	Diretrizes Curriculares Nacionais	20
2.2.2	Parâmetros Curriculares Nacionais	22
2.2.3	Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental	22
3	PROJETOS DE ENSINO: PROCESSO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR	25
3.1	Diálogos interdisciplinares e a leitura como eixo norteador	25
3.2	Projetos pedagógicos enquanto possibilidade de trabalho articulador	27
4	PROJETO KIESE – HISTÓRIA DE UM AFRICANO NO BRASIL	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	52
	ANEXO	54

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em leitura, a escola, enquanto espaço de formação, constitui-se, por excelência, como o lugar onde as práticas leitoras auferem sistematização e planejamento. É a escola o lugar onde os sujeitos deparam-se com diferentes e diversas atividades nas quais estão envolvidas instâncias de ensino e aprendizagem de leitura. Entretanto, há, ainda, desafios presentes nas realidades institucionais, tais como a fragmentação do ensino e a falta de objetivos que abarquem a formação cidadã, requerentes de reflexões e constituição de práticas que proporcionem uma formação leitora significativa e de qualidade.

Conceitua-se no presente trabalho a leitura, com base em Kleiman (2016b), complementado por Rojo (2009), como sendo uma prática social capaz de remetê-la a outras práticas de linguagem. Ao praticarmos o ato de ler um texto, inclui-se a essa ação, nossa gama de valores, crenças e atitudes resultantes das experiências sociais do grupo ao qual pertencemos. Além disso, durante tal ato, é possível estabelecer uma relação de vínculo do texto lido a outros tantos textos relacionados a ele.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB (BRASIL, 2017), em seu artigo 2º, aponta que a escola, como a representante do Estado, tem como papel o de promover o pleno desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para a cidadania.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Rojo (2004) corrobora com o referido artigo ao afirmar que:

(...) as práticas de letramento e de leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola. (ROJO, 2004, p. 2).

A leitura exerce papel fundamental em relação ao desenvolvimento do exercício da cidadania. A leitura significativa incentiva o aluno a avaliar posições e ideologias constituintes no sentido dos textos, trazendo-os para a vida e estabelecendo relações entre eles (ROJO, 2014). Desse modo, partimos do princípio de que a leitura, enquanto prática constituinte de formação cidadã, é um direito de aprendizagem a ser pensado, planejado e vivenciado no espaço escolar.

Kleiman e Moraes (1999) consideram a leitura enquanto prática fragmentada, alienante e distante da criticidade e realidade dos alunos, como um problema diante da formação para a cidadania. Os professores de Português configuram-se, naturalmente, como responsáveis pelo

desenvolvimento das aprendizagens referentes à linguagem, contudo, não podem ser os únicos. Não há uma disciplina curricular no espaço escolar em que o aluno não precise ler, escrever, ouvir, falar e atribuir significados às diversificadas informações que compõem ambiente no qual ele interage e aprende.

Os contextos que envolvem os atores do fazer educativo, bem como as distintas conjunturas presentes no ambiente escolar, materializam as aprendizagens significativas por meio de conjunto de ações que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018). Dentre essas ações, encontra-se a de:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 16).

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** (BRASIL, 1998) reconhecem a importância das distintas áreas do conhecimento na formação leitora como prática cidadã.

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. (BRASIL, 1998, p. 58).

Ao partirmos da alegação de que todos os professores são — ou deveriam ser —, em alguma medida, mais do que apenas decodificadores e informadores das relações comunicacionais, podemos considerá-los, nessa ótica, também como professores de leitura. Segundo Kleiman e Moraes (1999), a leitura é uma capacidade comum a todos e, assim sendo, os componentes curriculares em diálogo com transversalidade¹ deveriam acolhê-la por meio de trabalho coletivo. Isso posto, surge o questionamento sobre de que forma podemos trabalhar a leitura como prática formativa de cidadania para além da decodificação, localização de informações e situações descontextualizadas, de modo meramente mecânico e fragmentado. Um projeto interdisciplinar configura-se como possibilidade de processo colaborativo entre os sujeitos aprendizes e as distintas disciplinas curriculares para esse fim?

Para Fazenda (2013), “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” (FAZENDA, 2013, p. 21). Além disso, a intertextualidade torna-se viável a partir da

¹ “Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo do conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 22).

constatação de que o desenvolvimento de competências, articuladas às estratégias de ensino, requer a conjugação de diferentes saberes: teóricos, técnicos e experimentais. Tais saberes interagem de forma dinâmica, promovendo diálogo entre as ciências e rompendo a noção de individualidade e responsabilidade única de um componente curricular isolado.

O currículo precisa estar, além de desfragmentado, não distanciando dos problemas vivenciados pelos discentes, logo, é necessário, conforme destaca Hernández (1998):

Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos os fenômenos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Hernández (1998) pontua que os projetos de ensino se caracterizam por abranger perspectivas não limitantes a apenas ensinar os conteúdos pré-estabelecidos nas disciplinas curriculares. Dessa forma, ao nos pautarmos na busca por alternativas colaborativas de ensino, o trabalho este justifica-se a partir do reconhecimento da leitura como eixo constitutivo do currículo escolar na formação cidadã e da necessidade da constituição de propostas de ações interdisciplinares. Estas, por sua vez, por meio de projetos, poderão ser facilitadoras de tal formação, levando em conta as vivências e os fenômenos sociais percebidos dentro e fora da escola. Ao considerarmos o ser humano enquanto ser inconclusivo, o tema sobre o qual debruço minha escrita surge da curiosidade germinada na experiência docente. Apoio-me em Freire (1996), por sua grande relevância em minha trajetória docente, pois ressalta o autor:

É nesse sentido que, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 14).

Alvejo, neste momento, três recortes didático-pedagógicos cujos referenciais descritos importantes para a elaboração de estratégias voltadas à formação cidadã do aluno leitor: Leitura, interdisciplinaridade e projetos de ensino. Sendo assim, o trabalho busca articular apontamentos bibliográficos acerca de tais recortes, de modo dialógico, a fim de promover reflexões a respeito de uma *práxis* pedagógica coparticipativa, voltadas às vivências leitoras. Além disso, ao findar das discussões, apresentarei uma proposta de ensino voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental.

A escolha de elaborar uma proposta para 6º ano deu-se por considerá-lo uma série escolar caracterizada “por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p. 59). Os

alunos passam a ter contato com mais disciplinas e maior número de professores. Não há mais um professor regente, consoante nos anos iniciais, como acontece na maioria das escolas e sistema de ensino. E isso tende a reforçar a fragmentação das aprendizagens, sobretudo, aquelas que envolvem a leitura.

Para dar forma ao que se propõe, o trabalho lança mão de pesquisa bibliográfica com aporte de Gil (1991; 2008), a fim de articular referenciais teóricos e legais acerca de leitura, interdisciplinaridade e projetos de ensino. Conforme Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 50).

É por esse caminho que as percepções e experiências adquiridas enquanto docente de Língua Portuguesa, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, dialogam com a literatura acerca da temática proposta. As concepções teóricas presentes no material selecionado compõem o referencial da escrita, uma vez que se percebe aproximação nos apontamentos às vivências adquiridas e/ou demandadas apercebidas. Além disso, o distanciamento entre mim e a instituição a qual direciono a proposta de ensino no decorrer no trabalho, causada pela pandemia da Covid-19, estreitou as alternativas metodológicas a serem utilizadas. Sobre isso, Gil (2008) afirma ter a pesquisa bibliográfica uma grande vantagem ao possibilitar ao pesquisador o acesso a uma gama maior de fenômenos àqueles pesquisados diretamente. “Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2008, p. 50).

Participar do curso de especialização intitulado Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi fundamental para a escolha dos referenciais utilizados. Destaco aqui uma entrevista disponibilizada na disciplina Leitura em sala de aula², cujo título é “LINGUAGEM: construção de sentidos nas práticas do cotidiano”, cedida ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Norte e Noroeste do Rio de Janeiro – SINEPE.

De acordo com Gil (2008):

Convém, também, consultar especialistas ou pessoas que realizam pesquisas na mesma área. Eles podem fornecer não apenas informações sobre o que já foi publicado, mas também uma apreciação crítica do material a ser consultado. (GIL, 2008, p. 74).

² A estrutura curricular e a ementa da disciplina encontram-se no Anexo A deste trabalho.

A leitura da referida entrevista resultou em uma grande motivação, por desenvolver o trabalho pautado a partir das falas da professora Angela Kleiman (2018). Também em ideias, tais como: “A compreensão do texto escrito envolve todas as nossas capacidades mentais e por isso, a leitura é a atividade cognitiva por excelência. Em consequência, a leitura é essencial para a aprendizagem de toda e qualquer disciplina” (KLEIMAN, 2018, p. 2), soaram como uma grande identificação e acolhimento diante dos desafios presenciados no ambiente escolar.

Eu, ao partir das inquietações provocadas pela experiência, enquanto professora de língua materna, passando pela necessidade da busca por uma formação continuada que aprimorasse as práticas docentes — PROLEITURA —, destaco que a proposta de ensino, resultante das análises realizadas durante o processo leitura-reflexão-escrita tanto no decorrer do curso, quando no desenvolvimento deste trabalho, alicerça-se na escolha de trechos selecionados por meio de leitura corrente, as que “(...)abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos” (GIL, 1991, p. 48). A essa leitura, dão-se os seguintes procedimentos:

- a) identificar as informações e os dados constantes dos materiais; b) estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. (GIL, 2008, p. 74).

Este estudo está organizado em capítulos e subcapítulos, além desta Introdução. No capítulo dois, “O Ensino Fundamental II e a competência leitura”, construo ponderações em relação à leitura nos anos finais, principalmente como é apontado pelos documentos oficiais nacionais educacionais, entre eles, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, as **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**, a **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)** e a **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC)**. Volto, neste capítulo também, um olhar para o 6º ano do Ensino Fundamental, no que concerne suas características, demandas, competências e habilidades a serem trabalhadas com base nos eixos de linguagem, como oralidade, produção textual e construção de significado, considerados, aqui, como complementares e/ou mútuas às práticas de leitura.

No capítulo dois, abordo os conceitos e as contribuições da interdisciplinaridade e dos projetos de ensino na construção de práticas de leitura para a formação cidadã. Discuto o processo colaborativo e os projetos de ensino, com aportes de Freire (1996), Kleiman (1999;

2016a; 2016b; 2018), Rojo (2004), Fazenda (2013), Hernández e Ventura (1998) e Hernández (1998), que se configuram como alternativas centrais na proposta da formação do aluno leitor.

As escritas citadas embasam o projeto de ensino a ser apresentado no quarto capítulo. Neste, apresento o projeto “Kiese – História de um africano no Brasil”. Trata-se de uma sugestão de práticas de leitura, na qual todas as disciplinas participem de vivências, aprendizagens e contribuições a partir de um projeto interdisciplinar, utilizando como base do trabalho a obra literária **Kiese** – História de um africano no Brasil, escrita Ricardo Dreguer (2015) e ilustrada por Bruna Assis Brasil. Esse momento é caracterizado por uma prática urgida das reflexões descritas durante o trabalho, uma vez que “ A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Coscarelli (2005), Faraco (2020), Marcuschi (2008) e Rojo (2009) complementam os referenciais já citados nos tópicos anteriores, pois contribuem para a construção das sugestões de atividades elaboradas para a realização do projeto.

2 O ENSINO FUNDAMENTAL II E A COMPETÊNCIA LEITORA

A etapa do Ensino Fundamental corresponde a nove anos de escolarização – do primeiro ao nono. Os anos iniciais compreendem do primeiro ao quinto ano, constituem o Ensino Fundamental I, enquanto os finais, do sexto ao nono, o Ensino Fundamental II. Essa etapa configura-se como um direito de todo cidadão fortemente associado ao direito à cidadania, “uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL, 2013, p. 105).

Ao ingressam nos anos finais, os alunos vivenciam diferentes experiências desafiadoras, principalmente pela necessidade de se adaptarem a organizações e lógicas dos conhecimentos. Com isso, torna-se importante “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental — Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 60).

Dentre os objetivos atribuídos a essa etapa, destacam-se diante da relevância do trabalho, no tocante à leitura e formação do aluno leitor, aqueles em que os envolvidos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (...). (BRASIL, 1998, p. 55, 56).

A leitura não deve se restringir a apenas a capacidade de junção de letras, palavras e frases e nem ser vista como tal. Para ler, é preciso construir um processo cognitivo, em que estão inseridos aprendizagem e conhecimento. O leitor, para atribuir significação a um texto, unidade de sentido, necessita associar conhecimentos prévios, inferências e reflexões das informações adquiridas.

Além disso, frisa-se que: “As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma” (BRASIL, 1998, p. 58). Trabalhar a formação leitora em regime colaborativo ainda é um desafio. As práticas

pedagógicas precisam de ser pensadas. Se há desafios, os agentes de ensino necessitam dispor de prática-reflexão-prática a fim de superá-los. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

O Ensino Fundamental II é um período de suma relevância na formação plena dos estudantes. Durante esse percurso, os alunos têm de se preparar para se reconhecerem e participarem ativamente como cidadãos de direitos e deveres nos contextos sociais onde se portem como tal. A leitura, enquanto eixo de linguagem, é componente crucial nos processos de ensino e de aprendizagem voltados a uma formação escolar e humana.

2.1 Um olhar para o 6º ano do Ensino Fundamental

O 6º ano é o primeiro ano da segunda fase do Ensino Fundamental. É um ano marcado por diversas transições, tanto na esfera escolar quanto nas esferas emocionais, biológicas e psicológicas, marcadas pela passagem da infância para a adolescência. Faz-se necessário, além da compreensão do que é característico aos alunos dessa etapa, dessa modalidade de ensino regular, planejar e pôr em prática adaptações a fim de evitar rupturas nas aprendizagens, o que garante, conforme os PCN (1998), melhores condições de acesso. Para a BNCC (2018):

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2018, p. 60).

A diversidade de disciplinas e o maior número de professores implicam em uma adaptação dos alunos às diferentes metodologias de ensino e de avaliação. O contato do aluno com o professor passa a ser de menor tempo, dependendo da disciplina, o aluno estabelece contato com o professor apenas uma vez por semana ou, aproximadamente 1h40, se considerarmos 50 minutos de hora-aula. É comum, durante essa etapa, o aluno vivenciar ruptura na relação professor-aluno, inclusive no tratamento, em que o professor, de um modo geral e abruptamente, deixa de ser o tio, a tia, uma forma que o mantém próximo e íntimo do docente. De um modo geral, tal afastamento acontece de modo impositivo, no qual, não raro de se perceber em sala de aula, o aluno até se amedronta e se desculpa pelo fato de chamar o professor de tio. Dias-da-Silva (1997) corrobora ao afirmar que:

(...)A demonstração de afeto [expressa] presente num “parabéns”, escrito no caderno da criança; ou num “você ficou bem mais bonitinha com o cabelo cortado...”, dito ao longo da chamada; ou no “me conta o que aconteceu, que seu pai tá no hospital...”, dito no início da aula; ou mesmo uma boa gargalhada quando um aluno tem alguma tirada mais espirituosa; e, principalmente, no “vamos ver por que você está com esta dificuldade...”, são inegavelmente atos pedagógicos de importância decisiva para o estabelecimento de vínculos pedagógicos entre professor e aluno. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 111).

Sabe-se que uma das demandas do 6º ano é consolidar e fortalecer a autonomia dos sujeitos aprendizes, “(...)oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60). Muitas das vezes, a autonomia é marcada, inclusive por distanciamentos; afetivos, avaliativos e processuais, contudo, cabe pontuar que a quebra da afetividade não faz com que o professor perca a sua identidade científica e de autoridade. Tal como afirma Freire (1996):

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício da minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141).

Ao fazer um recorte relacionado à leitura, dentro do contexto em que há um professor regente, responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, do 1º ao 5º, por exemplo, torna-se possível ao docente acompanhar os processos de leitura e produção textual dos alunos em todos os campos do conhecimento que leciona. Já no 6º ano, esse acompanhamento tende a acontecer de forma fragmentada, cada professor acompanha e avalia de uma forma dentro da sua disciplina. Dias-da-Silva (1997) caracteriza a transição do 5º para o 6º ano como uma passagem sem preparação.

Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia - quer para os alunos, quer para os professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ª séries. Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade... (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 126).

A escola tradicional caracteriza-se por manter a rigidez disciplinar e fragmentada do currículo. Para Faraco (2020), “Há uma clara perspectiva conteudística preocupada em transmitir um saber gramatical rarefeito e passado de um normativismo anacrônico e estéril (...)” (FARACO, 2020, p. 87). Há uma fragmentação em relação à leitura e às disciplinas, mas,

também, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, isso fica evidenciado em maior amplitude, se, por exemplo, na organização curricular da instituição houver um professor responsável para cada disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. O aumento da quantidade de disciplinas, logo, da quantidade de professores no 6º ano, implica por reforçar a busca por articulações entre eles para que, dessa forma, seja possível constituir uma articulação docente que promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes.

Faz-se relevante que o professor tenha conhecimento e compreenda que, ao lecionar em uma turma de 6º ano, ele se depara com sujeitos inseridos em contextos transitórios. A leitura precisa estar no fazer pedagógico como prática essencial na formação continuada a evitar a quebra na avaliação do desempenho e no processo de aprendizagem, papel a ser desempenhado por todos os professores. Existem muitos desafios a serem diagnosticados e trabalhos no 6º ano, especialmente no que se refere ao uso da linguagem, o que exige da escola um olhar atento à assistência na construção dos conhecimentos e do papel cidadão dos alunos.

2. 2 O que dizem os documentos oficiais – breves apontamentos

Ao recorrermos aos documentos oficiais educacionais, percebemos que a leitura compõe essas referências desempenhando papel fundamental tanto no âmbito do ensino, em que se encontra o trabalho docente de gestão, quanto na aprendizagem dos alunos. Na busca pelo diálogo entre teoria e prática, o educador brasileiro precisa estar atento ao que diz os documentos oficiais em relação à leitura e outras práticas de linguagem, uma vez que esse exercício torna possível a compreensão do que são direitos de aprendizagem, o que eles correspondem e qual papel deve ser exercido pelo professor na escola. Dentre esses documentos oficiais, apresentamos como referências as DCN (2013), os PCN (1998) e a BNCC (2018), que serão apresentados em síntese nos tópicos seguintes.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

As **Diretrizes Curriculares Nacionais** – DCN (BRASIL, 2013) abrangem o conjunto de ações didático-pedagógicas de cunho obrigatório com foco na organização, planejamento e articulação dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre os componentes essenciais a uma educação de qualidade, as DCN pontuam a valorização da leitura no delineamento das práticas escolares (BRASIL, 2013).

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (...) (BRASIL, 2013, p. 38).

Conforme as DCN, a escola deve assumir o projeto político-pedagógico como uma construção coletiva capaz de proteger, respeitar e formar cidadãos de direitos a participar da vida social. Para isso, faz-se necessário que se “I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p.49). Além disso, o projeto político-pedagógico deve estar organizado de modo a associar trabalho, ciência, cultura, arte, tecnologia para que, de forma entrelaçada, contribua para o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes, prevendo “V – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 50). Desse modo, percebemos a necessidade de organização curricular contemplar, além dos conteúdos próprios de cada componente disciplinar, eixos temáticos, a fim de se trabalhar a leitura a partir de um tema condutor entre as áreas de conhecimento.

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (BRASIL, 2013, p. 116).

Por meio da leitura, segundo as DCN, os diferentes campos do saber podem transportar o aluno a múltiplos espaços, ampliando, assim, seu repertório de conhecimento. Os aprendizes têm acesso, dessa forma, a diversas formas de interpretar e construir conceitos sobre o que os cercam. A leitura, assim sendo, contribui para a formação cidadã, bem como para ampliação cultural dos estudantes.

O próximo tópico traz elucidações sobre os PCN (BRASIL, 1998).

2.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Compreendemos os PCN como um conjunto de orientações que visa nortear os educadores e demais agentes educacionais a partir de fatores relevantes em cada disciplina curricular. Uma das metas dos PCN é proporcionar, aos educandos, as condições necessárias para o exercício da cidadania. Não se trata de uma imposição de conteúdos, mas de disposições expressivas na formação cidadã do aluno da Educação Básica (BRASIL, 1998).

Em relação à leitura, apresentamos, a seguir, algumas proposições trazidas pelos PCN (1998):

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender. (BRASIL, 1998, p. 17).

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais. (BRASIL, 1998, p. 58).

Os PCN, portanto, defendem a leitura como aprendizagem essencial que, trabalhada de forma sistematizada e dialógica entre as áreas do conhecimento, proporcionam condições de participação autônoma e cidadã do aluno aprendiz.

O próximo tópico apresenta algumas orientações da BNCC (2018) em relação à leitura.

2.2.3 Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental

A **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental** – BNCC (2018), por sua vez, é um documento cuja função regulamenta as aprendizagens essenciais para o pleno desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. De cunho normativo, a BNCC visa orientar as equipes pedagógicas das escolas na elaboração de seus currículos. No referido documento, que traz as competências — mobilização de

conhecimentos — e habilidades — práticas cognitivas e socioemocionais — a serem desenvolvidas nas instituições escolares, a leitura é entendida como um eixo que:

(...)compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

Além disso, a leitura é compreendida de uma forma ampla, para além das frases e palavras organizadas de modo escrito.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

As atividades de leitura, para a BNCC, abrangem uma demanda cognitiva que deve aumentar de modo progressivo desde os anos iniciais até o Ensino Médio, articulando variados componentes como diversidade de gêneros textuais, complexidade, processos de recuperação e compreensão de informações, reflexões, tecnologias digitais de informação e comunicação, cultura digital e diversidade cultural (BRASIL, 2018).

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p.75).

Ao ser feita uma breve análise da BNCC em relação ao descritor “leitura”, dentro das disciplinas curriculares do 6º ano do Ensino Fundamental, percebemos que esse descritor encontra-se presente nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, Artes e Educação Física. Todavia, a leitura, enquanto objeto de conhecimento “aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 29), apresenta-se mais de uma vez nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática.

Em Artes e Educação Física, a leitura abrange a introdução e a descrição das disciplinas, mas não aparece nos objetos de conhecimento e nem nas habilidades, que “expressam as

aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

Reconhecemos que há a possibilidade de a prática leitora estar presente em objetos de conhecimento e habilidades nas demais disciplinas, e cabe ao professor trazê-la para dentro de suas práticas pedagógicas. Porém, ao reconhecer a relevância e abrangência da leitura na BNCC, a presença do descritor “leitura” dentro dos objetos de conhecimento de apenas três disciplinas desperta a necessidade de envolver a leitura por outros indicativos, além da BNCC, como, por exemplo, o projeto que será exposto no próximo capítulo.

3 PROJETOS DE ENSINO: PROCESSO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste estudo, apresentamos a concepção da leitura como uma prática intrínseca, entre as disciplinas curriculares, aos processos de ensino e aprendizagem na formação escolar e para a prática da cidadania. A formação do leitor carece, a partir dessa visão, de um trabalho colaborativo entre todos os sujeitos praticantes da ação educativa. O professor e o gestor escolar precisam, antes de construir bases alternativas de ensino, dispor de conhecimento acerca dos questionamentos, reflexões, ações e resultados, esperados e alcançados. É nesse sentido que se apoia tal prática em Freire (1996), ao afirmar que ensino e pesquisa se encontram e se complementam na ação docente, declara: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste tópico, abordamos o fazer pedagógico enquanto ação-pesquisa-ação. A partir de parcerias de trabalho entre professores, gestores, alunos e comunidade, apresentaremos, no próximo tópico, a interdisciplinaridade e os projetos colaborativos de ensino como recursos pedagógicos ante a fragmentação curricular.

3.1 Diálogos interdisciplinares e a leitura como eixo norteador

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor, é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2016a, p. 7).

Não é incomum, durante a prática docente na escola, queixas de professores de diferentes disciplinas a respeito da leitura de seus alunos, que afirmam que os alunos não compreendem enunciados, que não leem os textos das atividades, por dificuldade, desânimo, que não conseguem ler com fruição ou não compreendem semanticamente textos de diferentes gêneros, conforme suas intenções e funcionalidades ou, até mesmo, em maior intensidade, que não gostam de ler. Enquanto docente de Língua Portuguesa, percebo que queixas como essas estão sempre presentes, seja em reuniões pedagógicas, em conversas corriqueiras pelos corredores da escola, conselhos de classes e, até mesmo, durante orientações pedagógicas. Essas queixas me são reportadas junto a cobranças, do tipo “como professora de Português, você

precisa trabalhar melhor a leitura com os alunos”. Procuro, a partir das inquietações e refletindo sobre as repetidas queixas aqui descritas, compreender as razões pelas quais esses problemas se mantêm na escola. Bem como buscar possibilidades de intervenções a garantir aos alunos e professores com os quais trabalho, o trato da leitura de uma forma significativa e prazerosa.

Uma das concepções centrais concebidas por Kleiman (2016a) é a de que, após o período de alfabetização, existe a tendência de enxergar o aluno não mais como um leitor em formação, como se a formação do leitor se consolidasse apenas no período de alfabetização (KLEIMAN, 2016a, p. 23). Entretanto o ensino da leitura, em contrapartida, deve estar presente durante todo o Ensino Básico, formando e preparando o aluno para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Estamos diante de uma capacidade cuja aprendizagem não se esgota no período de alfabetização e não se restringe a apenas uma disciplina curricular. A leitura deve acompanhar e formar o aluno para além dos primeiros contatos com as letras e as palavras. A leitura deve formar para a vida.

Para Kleiman (2016a): “Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam” (KLEIMAN, 2016a, p. 78). Diálogos interdisciplinares tornam-se notórios, uma vez que se considera a leitura como eixo de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), contudo, não deve ser trabalhada restritamente nela (KLEIMAN; MORAES, 1999).

Kleiman e Moraes (1999) tratam da interdisciplinaridade como:

(...) uma rede de conhecimentos que remetem às diversas disciplinas a partir da intertextualidade, que aponta para diversos temas de conjunto de disciplinas do programa escolar do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. (KLEIMAN, 1999, p. 81).

O desenvolvimento de leitores competentes precisa de se situar para além de vivências individualistas e alienantes do currículo tradicional. Quando se fala em rede de conhecimento, a interdisciplinaridade, dentro desse conceito, contempla as variadas disciplinas e conhecimentos prévios que os alunos possuem e que construíram e constroem na interação com outros textos. Etimologicamente, a palavra *interdisciplinaridade* pode ser entendida como uma prática de troca entre áreas de conhecimento ou, ainda, o ato do encontro com o outro (FAZENDA, 2013).

A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres — *inter* — num certo fazer — *dade* — a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. Assim interpretada, esta

supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-o-outro, a intersubjetividade. (ASSUMPCÃO apud FAZENDA, 2013, p. 30).

A interdisciplinaridade na escola tem de ultrapassar os conteúdos específicos de cada componente curricular. Para Fazenda (2013), a interdisciplinaridade é uma categoria de ação e não de conhecimento. Não se aprende interdisciplinaridade, mas sim, por meio dela. Os sujeitos, as interações sociais, o objeto de conhecimento em comum — leitura — dessa forma, precisam de estar relacionados.

Freire (1996, p. 163) explicita que: “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas à múltiplas perguntas”. O diálogo educacional no âmbito escolar não visa apenas trazer a leitura como algo que desperta incômodo por parte do corpo docente, pela dificuldade e até ausência relatadas e vivenciadas pelos alunos. A interdisciplinaridade, enquanto prática dialógica, visa não somente identificar as dificuldades em relação à leitura, mas debater sobre construir intervenções, recursos possíveis, compartilhar experiência e colocar a leitura como o centro das ações formativas. E para tal, considera-se os projetos de trabalho como estratégia de ensino dialógica, tema de discussão do próximo tópico.

3.2 Projetos pedagógicos enquanto possibilidade de trabalho articulador

Os projetos pedagógicos de cunho articulador conceituam-se por abranger modos de organização do trabalho coletivo com fins de aprendizagem. Conforme Hernandez e Ventura (1998), um projeto pode organizar-se partindo de um determinado eixo. Geralmente, os projetos superam os limites fragmentados da matéria. Para os autores:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Na proposta que se constrói a partir dos apontamentos descritos ao longo desta escrita, um projeto de ensino interdisciplinar ultrapassa os objetos de conhecimento trabalhados de forma restrita e fragmentada. Os caminhos que se percorrem envolvem a atuação significativa dos alunos em relação à construção das habilidades e dos objetos de conhecimento. Existe uma informação necessária diante da construção de um projeto que depende do educador ou de um

livro-texto, mas na “função de que cada aluno já sabe sobre um tema ou a informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 64).

Os projetos de trabalho permitem que o aluno seja ativo na pesquisa e no trabalho, nos quais a realidade atravessa as vivências formativas. De acordo com Freire (1996, p. 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Desse modo, para visualizarmos os componentes de um projeto de trabalho, Hernández e Ventura (1998) enumeram nove aspectos que podem caracterizá-lo.

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma única versão da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. (HERNÁNDEZ; Ventura, 1998, p. 82).

A formação do leitor cidadão, diante das nove características apresentadas, encontra na escola uma possibilidade de ser trabalhada. Relacionando as características descritas às estratégias de leitura, compreende-se tal possibilidade, apoiando-se em Hernández e Ventura (1998, p. 83-86), uma vez que, respectivamente,

- 1) O tema-problema pode surgir das manifestações dos alunos, bem como a percepção do professor em relação à dificuldade na leitura;
- 2) O professor torna-se aprendiz e, em colaboração com demais colegas de trabalhos e os alunos, pois pode explorar e refletir acerca de questões não estudadas dentro da sua disciplina;
- 3) As interpretações sobre a realidade podem ser constituídas de diferentes formas e visões, que podem, inclusive, abrir caminhos para distintas temáticas a serem exploradas no ambiente da escola e para além dele;
- 4) Os projetos permitem que uma proposta seja aplicada no trato da questão problema de diferentes maneiras, a partir de distintos materiais;
- 5) O projeto de ensino leva em conta os saberes que cada aluno carrega consigo. Assim sendo, é possível criar um ambiente de participação coletiva e reconhecimento dos saberes de outrem, o que transcende o conteúdo temático da pesquisa;

- 6) Reconhece-se que os alunos aprendem de maneira diferente e que a relação de ensino e aprendizagem não é unidirecional. Nos projetos fomentam-se os caminhos alternativos de aprendizagem individuais e em grupo;
- 7) O currículo organizado por matérias disciplinares apresenta-se de forma fechada em relação ao que propõe como aprendizagem. Nos projetos, torna-se possível trabalhar e identificar dificuldades mediante conteúdos não pré-estabelecidos que, em outros contextos, talvez não seria possível;
- 8) Leva-se em conta as diversidades presentes nos grupos com os quais se desenvolve um projeto de ensino. Cada um pode contribuir, com suas vivências, experiências adquiridas e até mesmo curiosidades, na busca pela formação de si e do grupo;
- 9) A experiência, o fazer, a manipulação de materiais e a construção de hipóteses são compreendidos nos projetos como trajetos de aprendizagem.

Com base no ensino para a compreensão, os estudantes:

- a) participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostam dele) e em que utilizam diferentes estratégias de pesquisa;
- b) podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e
- c) são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o “outro” e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 86).

Compreender os problemas que investigam é uma das finalidades dos projetos nos quais os alunos tornam-se ativos e participativos. Os alunos, por meio da leitura e do trato das temáticas e ramificações que identificam e se entrelaçam à construção dos saberes, vão além das informações dadas. Deixam de ser meros receptores. A interpretação da realidade é construída mediante as contribuições discentes e docentes: um fazer colaborativo.

A partir do que foi descrito até aqui, apresentaremos, a seguir, uma proposta interdisciplinar de trabalho colaborativo, no qual a leitura crítica e reflexiva constitui-se como eixo norteador. Trata-se da construção de um trabalho plausível de ser levado às escolas de Educação Básica, tanto particulares quanto públicas, com foco na formação de alunos e professores atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental. Intitulada “Kiese – História de um africano no Brasil”, a sugestão de trabalho interdisciplinar contempla a junção das temáticas leitura, interdisciplinaridade e projetos, descritas e contempladas no presente trabalho, bem como nas observações e vivências trazidas como bagagem de experiências durante a trajetória no âmbito educacional e será apresentada no próximo capítulo.

4 PROJETO KIESE – HISTÓRIA DE UM AFRICANO NO BRASIL

O projeto de ensino que aqui se apresenta constitui-se como componente parcial do trabalho final voltado à conclusão do curso de especialização Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA), ofertado pela Faculdade de Letras da UFMG. Trata-se de uma proposta interdisciplinar através da qual construa-se práticas de linguagem³, com enfoque direcionado à leitura, com a finalidade de promover a criticidade e a formação para a cidadania. Tendo a leitura da obra literária **Kiese** – História de um africano no Brasil, escrita Ricardo Dreguer (2015) e ilustrada por Bruna Assis Brasil, como suporte condutor do trabalho, constrói-se um fazer colaborativo entre professores, gestores, comunidade e alunos do 6º ano, dispendo do tema “As relações étnico-raciais na história e identidade brasileira”.

Introdução

Durante uma trajetória docente, inúmeras inquietações surgem no decorrer da dinâmica educativa. Dentre as inquietações, encontram-se as relacionadas ao âmbito de ensino e ao de aprendizagem. Destaca-se aqui, as inquietações referentes à leitura e à transição dos anos iniciais para os finais.

Muitas são as queixas por parte dos alunos, responsáveis, gestores e professores sobre a dificuldade encontrada no hábito e até mesmo na competência da leitura. Os alunos relatam não terem interesse em realizar leituras; os responsáveis cobram da escola uma ação que desperte neles o interesse e a conscientização de sua importância; a gestão, com excessivas funções burocráticas, reporta aos professores, em especial, aos de Língua Portuguesa, a tarefa de desenvolver intervenções didático-pedagógicas que fomentem a leitura; e os professores, das diferentes áreas, queixam-se da defasagem na leitura, das mais pontuais, como a leitura de comandos de atividades às mais específicas, como a de um texto descritivo relacionado a algum conteúdo disciplinar.

Enquanto docente de Língua Portuguesa atuante em turmas de 6º ano, aliás, o 6º ano foi a primeira turma com que tive contato depois do término da minha graduação, sou atravessada por falas, cobranças e até uma certa responsabilização em relação ao desempenho discente no que tange a leitura. No decorrer das relações construídas com as turmas do 6º ano, percebo não

³ Conforme Leitura, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018).

apenas uma fragmentação no ensino da leitura, bem como uma fase de rompimento e não de transição nessa etapa da Educação Básica. Os alunos veem-se diante de uma cobrança autônoma de organização, adaptação curricular, e “amadurecimento”, inclusive na relação professor-aluno, para a qual não há, na maioria dos casos, ao menos, nos casos em que presenciei, uma construção dessa autonomia. Conforme a BNCC (2018):

Os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental — Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, 2018, p. 60).

Além disso, não se pode deixar de considerar que esses estudantes correspondem a uma faixa-etária marcada pela transição da infância para a adolescência e, também, o protagonismo cada vez mais engajado na cultura digital, fato contemplado mais adiante na proposta. Tais mudanças acarretam transformações, tanto no âmbito biológico e psicológico como no social e emocional, que demandam da escola a compreensão desses fatos e o entendimento do sujeito aprendiz como “sujeito em desenvolvimento”, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018, p. 60).

Kleiman e Moraes (1999) ressaltam a proposta de trabalho interdisciplinar como possibilidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares no desenvolvimento da leitura como uma capacidade comum, em contraposição à fragmentação e à atribuição individualista no ensino. Para Kleiman e Moraes (1999, p. 22), conforme os PCN, a contribuição da escola na formação de leitores consiste em elaborar e executar um projeto educacional que se comprometa com o desenvolvimento de capacidades e preparem os alunos para que possam intervir e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41).

Freire (1996) corrobora com a possibilidade do trabalho construído nas inter-relações na busca por uma construção do papel social dos alunos enquanto leitores críticos e capazes de

exercerem seu papel de cidadania, assim como Rojo (2004, p. 2), ao assumir que todas as disciplinas devem preparar o aluno para uma leitura cidadã. O que se atribui às práticas de leitura é a necessidade de construir sentido e papel social aos atores da ação pedagógica, para além da leitura desconectada da realidade em que se encontram, pois, para ele:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio (...) não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. (FREIRE, 1996, p. 27).

O que se propõe, então, é um trabalho colaborativo, de encontros, vivências, partilhas, de diferentes áreas do saber, atores sociais em um processo que considere a leitura o eixo norteador do processo pedagógico. Uma proposta de projeto interdisciplinar.

Justificativa

A elaboração deste projeto interdisciplinar de práticas de leitura justifica-se na necessidade de elaborar intervenções pedagógicas, voltadas para o 6º ano, por ser uma etapa de distintas mudanças, tais como o aumento da quantidade de disciplinas e professores em relação aos anos anteriores. Para Kleiman e Moraes (1999):

Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 43).

Nesse sentido, busca-se tal mudança por meio de projetos, uma vez que, de forma colaborativa, pode-se veicular teoria e prática na busca por objetivos que tangem tanto o fazer docente e discente no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem colaborativas relacionadas à linguagem, em especial, à leitura.

Dentre esses objetivos, de acordo com Hernández e Ventura (1998), torna-se possível:

- (...) 2. Introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender.
- 3. Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:
 - a) Na sala de aula é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele.

- b) Cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas e problemas.
- c) A ênfase na relação entre ensino e aprendizagem é, sobretudo, de caráter procedimental e gira em torno do tratamento da informação.
- d) O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende.
- e) Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 29).

Dessa forma, a obra literária **Kiese** – História de um africano no Brasil, escrita por Ricardo Dreguer (2015) e ilustrada por Bruna Assis Brasil foi escolhida em acordo entre os demais professores, a equipe gestora e a turma do 6º ano com a qual eu trabalhara no ano anterior, assim como o tema intitulado “As relações étnico-raciais na história e identidade brasileira”. A temática dialoga com o que é proposto em relação aos temas transversais, nos PCN (1998), bem como o que declara a Lei nº 10.639, de 2003, a qual inclui a obrigatoriedade de abordar a temática de “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino.

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia a dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e frequentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. (BRASIL, 1998, p. 65).

A depender da dinâmica das atividades, todos os temas transversais⁴ podem ser abordados, porém, faz-se aqui, um recorte emergencial aos temas Ética, pois, a proposta dos PCN é que “a ética — expressa na construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade — seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas...” (BRASIL, 1998, p.66) e Pluralidade Cultural, já que, de acordo com o documento: “Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui” (BRASIL, 1998, p. 66).

⁴ Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial (BRASIL, 1998, p. 65).

A escolha pelo tema surgiu a partir das inquietações dos alunos sobre dois pontos considerados pertinentes para socializar com a escola e pensar em estratégias colaborativas: 1) Os alunos relataram que não têm interesse em ler obras literárias e que, quando o fazem é sempre para um fim de avaliação quantitativa, ou seja, leem um livro proposto pela escola para fazerem uma prova que se some à nota final; 2) Durante o mês de novembro do ano de 2020, ao mencionar que teríamos de adiar uma atividade por causa do feriado do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, em que é feriado no estado do Rio de Janeiro, houve muitas indagações sobre o porquê do dia 20 ser feriado e qual a relevância disso. Na fala de uma das alunas, percebi que o que não fazia sentido não era ter o feriado em si, mas o que a sociedade — e a escola — propunha-se a fazer frente a ele. *Não adianta nada, fessora, ter um feriado para conscientizar as pessoas, se nesse feriado a gente fica em casa sem fazer nada. É só um dia normal.* (M., aluna do 6º ano, 10 anos). Essa fala de M. reporta-me às considerações de Kleiman (2016a), ao dizer que:

As oportunidades de diversificação e ampliação no universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não se cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante. (KLEIMAN, 2016a, p. 78).

Consideramos, então, a partir desses dois fatores, somados à fragmentação do ensino, a elaboração de uma alternativa que abarcasse os seguintes descritores: leitura, interdisciplinaridade, projeto de trabalho e relações étnico-raciais. Em diálogo com os demais professores e a turma, selecionamos o livro **Kiese** – História de um africano no Brasil, para ser trabalhado de forma interdisciplinar durante os meses de fevereiro e novembro de 2019. O livro foi escolhido ainda, por ser um livro de relato, gênero textual trabalhado no 6º ano.

A participação do coletivo na escolha do livro e do tema tornam-se essenciais. Em primeiro lugar, a escolha do tema deve ser negociada. A seleção deve ser fruto da discussão entre professores e alunos a fim de que congregue, da melhor maneira possível, o interesse da maioria (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 150). Além disso, é a participação dos alunos na organização e na implementação do projeto, já que envolve questões de autonomia, tão almejada dentre os alunos e professores do 6º ano, como:

1. Decidir aproximadamente por quanto tempo desenvolverão cada etapa do projeto e alocar certo tempo por semana para seu desenvolvimento.
2. Determinar a forma de produto final (...) e as formas de divulgação dos resultados (...).
3. Elaborar um plano para atingir os resultados e um cronograma aproximado para a realização.

4. Discutir os critérios que serão utilizados na avaliação. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 153).

Como produto final do processo, optamos por desenvolver um curta metragem em *stop motion*, Simulação de movimentos contínuos a partir de uma série de imagens, com a utilização de materiais de Robótica. Os alunos têm uma identificação/admiração muito grande com as práticas de Robótica na escola, e, ainda, segundo eles e o professor responsável pela disciplina, há muitos materiais, como algumas peças de lego, que ainda não foram explorados e existe um anseio por parte de ambos por situações nas quais tais materiais possam ser utilizados. Além disso, esse tipo de produto final permite que toda a comunidade possa contemplar e conhecer o trabalho desenvolvido na escola, por meio das redes sociais e plataformas virtuais ligadas à escola.

Cabe pontuar que se trata aqui de um projeto desenvolvido em uma escola da rede particular de ensino, onde os alunos têm acesso a muitos recursos de tecnologia educacional. Compreende-se que essa é uma realidade restrita em nosso país. Contudo, os materiais para a criação de um *stop motion* podem variar de acordo com as possibilidades e a realidade da unidade escolar onde seja desenvolvido, como desenhos, massa de modelar, pinturas, materiais reciclados, dobraduras etc. Afinal, “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32).

Objetivos

Para Rojo (2009, p. 11), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (...) de maneira ética, crítica e democrática”. A autora admite os letramentos multissemióticos, críticos e protagonistas, e múltiplos, potencializados ao diálogo multicultural, como caminhos a serem levados em conta na constituição de práticas pedagógicas que abarquem a inclusão social e a constituição de leituras voltadas para a cidadania. Para fazê-lo, é preciso que a educação leve em conta:

- Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar letramentos das culturas locais dos atores participantes em formação (professores, alunos, comunidade escolar), porém proporcionando o contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais;

- Os letramentos multissemióticos presentes na contemporaneidade, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, de outras manifestações artísticas e das outras semioses que não somente a escrita.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Os objetivos enquanto formação de leitores críticos é, apoiando-se em Freire (1996), “(...) incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 1996, p. 118). Complementam Kleiman e Moraes (1999), ao afirmarem:

A metáfora da rede em construção ajuda-nos a expressar a ideia central de nossa proposta: que a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações, e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. A função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador nessa construção. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 47).

Diante da temática escolhida, este projeto apoia-se em Freire (1996) na constituição de objetivos de trabalho que fomentem também a luta contra a discriminação racial, uma vez que, para ele: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrenta” (FREIRE, 1996, p. 60). Pontuado os descritos norteadores da proposta, o projeto tem como metas mútuas e colaborativas:

- ✓ Despertar e incentivar a prática e o reconhecimento da importância da leitura na formação dos alunos e nas práticas pedagógicas de todos os professores atuantes no 6º ano;
- ✓ Construir a noção e atuação da autonomia dos alunos do 6º ano, frente aos desafios na transição entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;
- ✓ Contribuir para constituição e aprimoramento, por meio de vivências interdisciplinares, de leitores críticos, autônomos e competentes, combatendo a fragmentação curricular do eixo de leitura (Brasil, 2018);
- ✓ Trabalhar a leitura do livro **Kiese** – História de um africano no Brasil, em diálogo com os temas transversais, em especial Ética e Pluralidade Cultural;

- ✓ Propor atividades que envolvam letramentos múltiplos e multissemióticos, a fim de proporcionar uma relação entre os alunos e os diversos contextos sociais de leitura e produção textual;
- ✓ Estimular reflexões acerca da história e da identidade nacional com ênfase no reconhecimento da contribuição, bem como da valorização da cultura afro-brasileira.
- ✓ Desenvolver um curta-metragem, em *stop motion*⁵, como produto final do projeto desenvolvido durante o ano letivo.

Recursos

- ✓ Livro **Kiese** – História de um africano no Brasil (DREGUER, 2015).
- ✓ Um caderno de registros de percepções e/ou sugestões a ser preenchido durante o projeto por professores, alunos e responsáveis e equipe gestora.
- ✓ Registro de frequência e participação dos alunos.
- ✓ Câmera fotográfica ou qualquer outro equipamento de registro de imagens.
- ✓ Fichas de leitura a serem preenchidas pelos alunos para a construção do roteiro do curta.
- ✓ Espaços⁶ para debates.
- ✓ TV ou projetor de tela.
- ✓ Materiais escolares já utilizados na rotina escolar dos alunos: *Post-it*⁷, lápis de cor, tesoura, régua, caneta hidrográfica, giz de cera, guache, folhas coloridas etc.
- ✓ Internet.
- ✓ Aplicativo *Flipbook*⁸.
- ✓ Aplicativo *Storyboard*⁹.
- ✓ Computador e/ou aparelho de telefone celular (o ideal é que cada aluno tenha um à sua disposição, mas caso não seja possível, a escola e/ou o professor deve disponibilizar para pesquisa a instalação de aplicativos.
- ✓ Ambiente virtual para o compartilhamento do produto final.

Apresenta-se a seguir a capa da obra selecionada (FIG. 1) e uma sinopse sobre a história presente no livro sugerido (QUADRO 1).

⁵ Simulação de movimentos contínuos a partir de uma série de imagens.

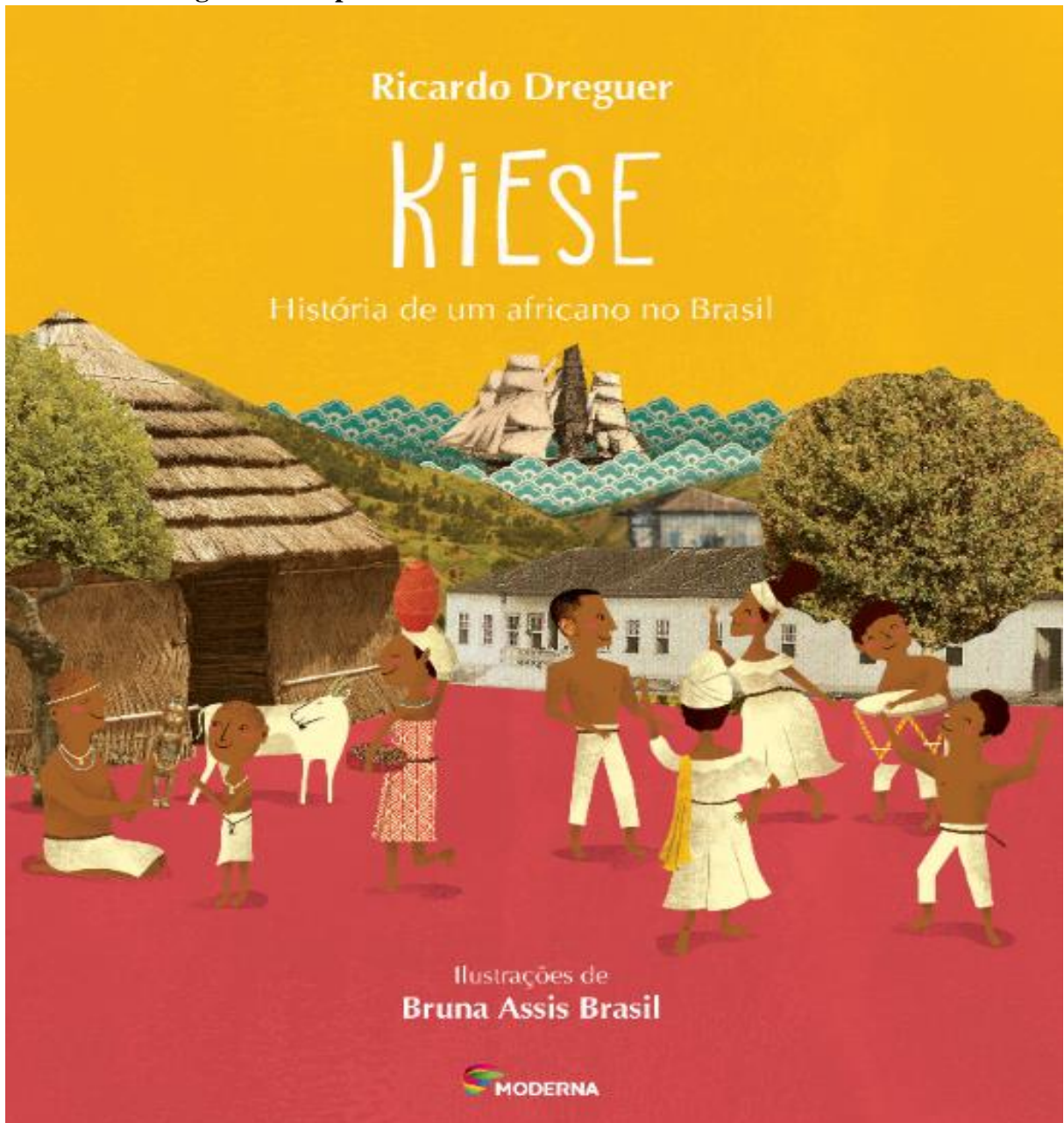
⁶ Físicos e/ou virtuais.

⁷ Blocos autoadesivos utilizados para marcar algo importante, como uma página, um lembrete etc.

⁸ Série de imagens.

⁹ Organizador sequencial de imagens.

Figura 1 – Capa do livro Kiese – História de um africano no Brasil



Fonte: DREGUER (2015).

Quadro 1 – Sinopse do livro Kiese – História de um africano no Brasil

O livro conta a história de um menino africano, Kiese, em seu continente a princípio. Ele mesmo relata sua infância, seus costumes, a culinária local, as brincadeiras, os contos, os ofícios, os saberes ancestrais, tudo fluindo de forma harmônica... até a chegada do homem branco, que captura o povo daquele local para escravizá-los. Kiese narra toda a opressão, sofrimento e violência no deslocamento do continente africano até o Brasil. Aqui, em nosso país, é mostrado o tratamento em relação aos escravizados, incluindo a luta e a resistência na busca por liberdade e justiça. Tem-se uma linha do tempo no livro relacionando os fatores históricos às vivências de Kiese. Fala-se da abolição, mas também da constituição de uma sociedade racista e opressora mesmo com o fim dela. Kiese, na virada do século XIX para o século XX, questiona-se se na virada do próximo século, XX-XXI, seus tataranetos presenciarão uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

Para Maschuschi (2008):

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2008, p. 173).

A partir dessa concepção aliada ao que propõe Kleiman e Moraes (1999), a metodologia proposta envolverá os contextos culturais dos alunos em formação em diálogo com o fazer coletivo, que, para as autoras “(...) exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado. (KLEIMAN; MORAES, 1999. p. 43). A metodologia propõe pensar sobre a prática e “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

A estrutura das atividades descritas a seguir no quadro 2, a fim de configurar-se enquanto projeto, demanda dos docentes um trabalho estruturado em que suas ações se apoiem na seguinte estrutura:

Quadro 2 – Atividade do docente durante o desenvolvimento do projeto

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Especificar o fio | → | Relacionando com os PCN (Parâmetros Curriculares nacionais); |
| 2. Buscar Materiais | → | Especificação primeira de objetivos e conteúdos (O que se pode aprender no projeto?); |
| 3. Estudar e preparar o tema | → | Selecionada a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas; |
| 4. Envolver componentes do grupo | → | Reforça a consciência do aprender; |
| 5. Destacar o sentido funcional do projeto | → | Destaca a atualidade do tema para o grupo; |
| 6. Manter uma atitude de avaliação | → | O que sabem, que dúvidas surgem, o que acredita que os alunos aprenderam; |
| 7. Recapitular o processo seguido | → | Ordena-se em forma de programação, para contrastá-lo e planejar novas propostas educativas. |

Fonte: HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 69.

As atividades que envolvem a produção e a leitura de diferentes textos dispostos pelos professores classificam-se em tipos e gêneros, segundo a concepção de Marcuschi (2008), tendo como conceitos de tipo e gênero:

- a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo} (...) Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- b. Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Apresentamos, a seguir, o quadro 3 com propostas de atividades de diferentes disciplinas, amparadas na BNCC (2018). Algumas propostas de atividades foram adaptadas da obra **Livro de Receitas do Professor**, de Carla Viana Coscarelli (2005), escrita, segundo a autora, para “ajudar os professores na criação de atividades, sobretudo de leitura (...)” (Coscarelli, 2005, p. 7). Apesar de ser um livro em que se apresentam práticas, todas as atividades sugeridas estão pautadas em teorias modernas dos estudos sobre linguagem e prática de leitura. A referida obra configura-se não como uma “camisa de força”, segundo a autora, mas como uma possibilidade na qual o professor encontra alternativas de atividades prazerosas e significativas relacionadas à leitura e produção de textos, podendo ser adaptada de forma a enredar diferentes anseios e objetivos de aprendizagem.

As disciplinas contempladas no currículo da escola para a qual o projeto fora pensado são: Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes, Educação Física, Robótica e Inglês. Segue o quadro 3, com propostas de cada componente curricular no trabalho interdisciplinar na leitura do livro indicado, bem como na formação crítica das questões étnico-raciais desde a saída dos escravizados do continente africano até os dias atuais. Cabe salientar que todas as atividades serão aprofundadas com discussões, rodas de conversa e participação dos alunos em relação às suas percepções e colocações.

Quadro 3 – Sugestão de atividades¹⁰ por disciplinas em diálogo

<i>Atividade</i>	Disciplina(s)	Objetos de conhecimento/Habilidades (BNCC)
<i>Pesquisar manifestações artísticas e/ou outros textos relacionados à temática do livro.</i>	Língua Portuguesa e Artes	Relação entre textos / (EF67LP27) – Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
<i>Listar os verbos presentes na narrativa, identificando a intenção da escolha deles no contexto da história.</i>	Língua Portuguesa	Morfossintaxe / (EF06LP05) – Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
<i>Produzir poemas relacionando a narrativa do livro às temáticas “invasão” e “escravidão”.</i>	Língua Portuguesa e Artes	Relação entre textos / (EF67LP31) – Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
<i>Identificar na narrativa as figuras de linguagem, identificando sentido e intencionalidade.</i>	Língua Portuguesa	Figuras de linguagem / (EF67LP38) – Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

¹⁰ A sequência das atividades será consolidada de acordo com o ritmo e as demandas vivenciadas durante a execução do projeto.

Continuação

<i>Pesquisar chamadas de jornais, bem como as notícias jornalísticas dentro do recorte de raça no Brasil.</i>	Língua Portuguesa e Matemática	Curadoria da informação / (EF67LP20) – Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
<i>Coletar dados sobre a desigualdade racial no Brasil, a partir de notícias analisadas dentro da temática.</i>	Matemática	Coleta de dados, organização e registro / Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações / (EF06MA33) – Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.
<i>Construir gráficos que representem a desigualdade racial do Brasil, bem como interpretá-los numérica e socialmente.</i>	Matemática e História	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas / (EF06MA32). Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.
<i>Explicitar aos alunos as doenças contraídas pelos escravizados, como por exemplo, o escorbuto, ocasionado pela falta de vitamina C e, explicar, de que forma seria o tratamento da doença hoje.</i>	Ciências	Transformações químicas / (EF06CI04) – Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.

Continuação...

<i>Apresentação do curta “Vista a minha pele¹¹” e produção de resenha crítica sobre o filme.</i>	Todas as disciplinas	Matrizes estéticas e culturais / (EF69AR33) – Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
<i>Abordar a forma com os escravizados eram tratados (trabalho escravo – castigo) e os negros são tratados até hoje e de que forma isso implica, diretamente, na saúde física e mental. Pretende-se, também, valorizar as características físicas, tais como cabelo, cor da pele, dentre outros traços de negritude.</i>	Ciências	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso / (EF06CI06) – Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.
<i>Apresentar aos alunos o território africano, enquanto continente e os diversos países, evidenciando a exploração por parte do homem branco e as consequências disto.</i>	Geografia	Identidade sociocultural / (EF06GE01) – Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
<i>Criar cartões postais dos países africanos, destacando a riqueza e beleza dos lugares.</i>	Geografia	Relações entre os componentes físico-naturais / (EF06GE05) – Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
<i>Após uma leitura do material didático utilizado pela turma, construir uma unidade de ensino para a disciplina de História que, a partir do desenvolvimento do trabalho, os alunos considerem relevante associá-lo ao material que utilizam.</i>	História	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial / (EF07HI03) – Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o

Continuação...

¹¹ Trata-se de uma produção artística em que a realidade brasileira é invertida, na qual negros são a classe dominante, e os brancos, a dominada. A atividade apoia-se na Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que estabelece a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

		desenvolvimento de saberes e técnicas.
<i>Refletir sobre os resquícios da escravidão ainda hoje presentes na sociedade e criar uma linha do tempo comparativa em relação ao que aconteceu no período escravocrata e o que acontece hoje.</i>	História	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados / (EF07HI16) – Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
<i>Assistir a um documentário educativo, elaborado pelo corpo docente da escola, sobre religiões de matriz africana e refletir sobre as diferenças, reconhecendo e valorizando as referidas religiões.</i>	Ensino Religioso ¹² Robótica e História	Símbolos, ritos e mitos religiosos / (EF06ER06) – Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.
<i>Discutir entre os alunos, professores e gestores, a questão de não ser mencionada nenhuma religião de matriz africana na BNCC na habilidade de valorização e diversidade de textos escritos, explicando o porquê de não haver tradição escrita para tais.</i>	Todas as disciplinas	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados / (EF06ER02) – Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).
<i>Montar uma playlist com os grandes nomes do samba, abordando a história e a relevância histórico-social do gênero musical no Brasil.</i>	Artes	Contextos e práticas / (EF69AR18) – Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

Continuação...

¹² Ensino Religioso não compõe a matriz curricular da instituição para a qual se elaborou a proposta, todavia, de acordo com o trabalho, considera-se relevante abordar questões referentes às religiões de matriz africana, no combate ao preconceito e intolerância, ainda enraizados na sociedade brasileira. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36).

<p><i>Criar retratos de nomes importantes na luta pela liberdade e da igualdade de direitos no Brasil (muitos deles distantes dos livros didáticos).</i></p>	<p>Artes, História e Robótica</p>	<p>Arte e tecnologia / (EF69AR35) – Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p>
<p><i>Explorar as lutas pela resistência e sobrevivência, dentre elas a capoeira e o maculelê.</i></p>	<p>Educação Física</p>	<p>Lutas no Brasil / (EF67EF17) – Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>
<p><i>Abordar os esportes de origem africana, bem como as potencialidades e personalidades representativas nos esportes atuais, além dos marcos históricos em grandes competições, como a vitória de Jesse Owens na Alemanha nazista perante Adolf Hitler.</i></p>	<p>Educação Física</p>	<p>Esportes de marca / (EF67EF03) – Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>
<p><i>Planejar ideias da produção das tirinhas, recorrendo a termos em Inglês.</i></p>	<p>Inglês</p>	<p>Planejamento do texto: <i>brainstorming</i> / (EF06LI13). Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.</p>
<p><i>Produzir história em tirinhas sobre as percepções dos alunos acerca da colonização inglesa no continente africano.</i></p>	<p>Inglês e História</p>	<p>(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i>, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.</p>

<p><i>Criar uma enciclopédia online a partir de verbetes da influência africana na constituição da identidade brasileira, como música, culinária, religião, léxico, danças, costumes etc.</i></p>	<p>Língua Portuguesa e Robótica</p>	<p>Textualização / Progressão temática / (EF67LP25) – Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.</p>
<p><i>Construção do stop motion, a partir dos flipbooks e storyboards produzidos pelos alunos, em todas as disciplinas, ao longo do projeto.</i></p>	<p>Robótica e Língua Portuguesa</p>	<p>(Língua Portuguesa) Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição / (EF67LP22) – Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.</p>

Fonte: Com base nos objetos de ensino e habilidades propostas na BNCC (2018).

Em síntese, cabe lembrar que a ação educativa é algo dinâmico, na medida que as propostas descritas acima podem ser adaptadas e/ou expandidas de acordo com as demandas apercebidas, a metodologia integrada pontua-se em ações relacionadas a:

- Rodas de leitura e debates a respeito do livro indicado¹³ e das atividades desenvolvidas entre as disciplinas;
- Encontros semanais para a produção de materiais para a confecção do curta;
- Desenvolvimento de diversas produções textuais relacionados ao tema proposto;
- Elaboração de *Flipbook*;
- Produção de *Storyboard*;
- Confecção um diário de campo como registro de experiência e engajamento dos alunos e demais agentes participativos das ações (professores, gestores, comunidade);

¹³ Incluindo autor, ilustradora e contextos de produção.

- Montagem do *Stop motion*¹⁴, no qual os alunos podem relacionar as distintas atividades à história do livro.
- Divulgação do produto final à comunidade, pelas redes sociais e plataformas virtuais.

Cronograma

Quadro 4 – Cronograma sugerido para o desenvolvimento do projeto

	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.
LEITURAS	X	X	X	X	X	X	X	X	x
ATIVIDADES INTEGRADAS	x	x	X	X	X	X	X	X	x
CONFECÇÃO DE MATERIAIS		x	X	x	X	X	X	X	X
MONTAGEM DO CURTA-METRAGEM					X	X	X	X	X
MOSTRA DO PROJETO									X

Fonte: A autora (2021).

Avaliação/Resultados esperados

Perante uma realidade na qual fomos acometidos, mundialmente, por uma pandemia viral, o projeto descrito sofreu adaptações para que se tornasse possível confeccionar um produto fruto das leituras e reflexões bibliográficas feitas ao longo do trabalho. A proposta não pode ser desenvolvida da maneira que se pensou inicialmente: com a aplicabilidade. Contudo, entendemos que este projeto com uma semente a encontrar solos férteis a fim de que se torne possível vivenciar, na prática, o que fora pensado e proposto com tamanho cuidado e esperança.

A proposta avaliativa consiste em uma prática processual e dialógica. Tal como destaca Freire (1996, p. 116): “A questão de que coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada”, a avaliação

¹⁴ Os materiais necessários à montagem do curta, em especial, de Robótica, que se encontram na escola, devem ser disponibilizados aos alunos que não possam estar presencialmente no laboratório de Robótica da escola. Assim como as outras atividades. O aluno registra a atividade e envia ao professor, para que, possa fazer a montagem do produto.

compõe-se em colocações apresentadas por todos os participantes da ação proposta, incluindo a comunidade, já que o produto final visa ser compartilhado.

Por esse caminho, Kleiman e Moraes (1999, p. 156) propõem que, no trabalho com projetos, a avaliação seja dialógica, em que os critérios, resultados e objetivos sejam amplamente discutidos entre todos os sujeitos envolvidos, não apenas no começo ou final, mas durante todo o processo. Para isso, propõem um roteiro de critérios relativos:

- **A instituição:** no que tange as condições necessárias para a realização do projeto, recurso pedagógicos básicos e essenciais, tempo hábil discussão em equipe sobre o projeto, adaptação no cronograma escolar, bem como nos horários de aula, a fim de que possa ter momentos de dedicação à execução do projeto, orientação e acompanhamento por parte da gestão.
- **Aos alunos:** no tocante à participação, falas, escutas, propostas, envolvimento, na abrangência da temática, a vida deles, e às situações que os atravessam, na disposição relativa às práticas de linguagem, em especial, às de leitura, e no reconhecimento da importância dela na sua formação cidadã, para além das “temidas” provas e muros da escola.
- **Aos professores:** Sobretudo no reconhecimento e na mudança das práticas educativas relativas à leitura, no estabelecimento das trocas, disponibilização de materiais, ideias, interesse no projeto, envolvimento, participação, o que mudou na visão dos professores relativos à fragmentação do ensino de leitura no currículo do 6º ano e no entendimento dessa fase enquanto uma transição e não uma “quebra”.
- **Ao currículo:** Quais disciplinas participaram mais efetivamente do projeto, qual o lugar entre as disciplinas da leitura após a experiência, o que pensa a escola diante da proposta de busca a colaboração na formação cidadã dos alunos por meio da leitura e de outras práticas de linguagem — indispensáveis em todo âmbito curricular.

Diante de uma proposta progressista e otimista, esperamos que a escola e seus atores reflitam mais e se abram a compreender e trabalhar a leitura de forma colaborativa e basilar aos diferentes conteúdos e habilidades. Esperamos que a instituição contribua oferecendo as condições materiais necessárias, dentro do que lhe é cabível, à execução do projeto. Esperamos que os alunos construam uma leitura crítica sobre as questões raciais no Brasil, assim como o reconhecimento e a valorização das heranças africanas na constituição da nossa sociedade. Deles, espera-se também o reconhecimento da leitura como algo prazeroso, essencial e fundamental para lhes viabilizar o seu direito à cidadania. Dos professores, esperamos que

compreendam a aprendizagem de qualidade como um direito de cada aluno, assim como o reconhecimento de que a partir do momento em que se utilizam a leitura em suas práticas, devam encará-la como prática fundamental do seu trabalho. E que tudo isso pontuado como esperado, reflita na constituição de um currículo capaz de proporcionar aos agentes da Educação, uma formação não fragmentada de leitores capaz e compreender a realidade nas quais se inserem, oferecendo subsídios para que possam lutar e transformá-la em uma realidade mais justa e igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar licenciada para adentrar em uma escola e lecionar uma determinada disciplina, principalmente nas primeiras vivências com a realidade escolar, não necessariamente nos preparam para isso. Estamos habilitados, mas nem sempre preparados, habilitados. No cotidiano escolar, percebi que a formação docente é contínua e somos atravessados diariamente por experiências que nos induz à busca. E, de uma dessas buscas, nasceu este trabalho.

Dentre as muitas inquietações vivenciadas no espaço escolar, a leitura enquanto prática atribuída apenas ao professor de Língua Portuguesa e a rigidez frente à transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, evidenciadas no 6º ano, levaram-me a investigar. Assim, delineei buscas por alternativas que acolhessem tais inquietações e me valessem de suporte na construção de alternativas didático-pedagógicas no sentido de repensar a escola enquanto lugar de formação e não reprodução de fazeres não contextualizados e engessados. A interdisciplinaridade e os projetos de trabalho apresentam-se, portanto, como estratégias pedagógicas diante da fragmentação curricular de práticas leitoras, bem como o silenciamento da bagagem de saberes e de experiências trazidas pelos alunos que chegam no 6º ano.

O trabalho pedagógico interdisciplinar constituinte de um projeto de ensino torna-se capaz de abrir possibilidades frente à fragmentação curricular. Por meio dele, os sujeitos aprendizes, bem como os mediadores de ensino e a comunidade escolar, constroem saberes de modo colaborativo e participativo. As reflexões e a proposta de ensino apresentadas constituem reflexões relevantes à promoção de uma práxis educativa coparticipativa, capaz de ser desenvolvida em uma turma da etapa do Ensino Fundamental II, em específico, em uma turma de 6º ano. A leitura e as outras práticas de linguagem fazem-se presentes e indispensáveis a toda relação de ensino e de aprendizagem, isso em todas as disciplinas. Na vida de todo aprendiz/mediador, a escola configura-se como espaço de formadores de leitura por excelência, como pode ser observado nos documentos oficiais que regularizam a Educação. É um espaço de encontro de saberes. Os alunos carregam seus saberes e a escola, como um espaço de fazeres epistemológicos, deve mediar e enriquecer esses saberes, para que os alunos construam suas aprendizagens e se reconheçam como atores sociais, capazes de lutar pela transformação da realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 14. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC**. Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

_____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. **Livro de receitas para o professor de Português: atividades para a sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores**. Campinas-SP: Papyrus, 1997. (Série Pedagógica)

DREGUER, Ricardo. **Kiese – História de um Africano no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os projetos de trabalho**. 1. ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

_____; VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, Angela. LINGUAGEM: construção de sentidos nas práticas do cotidiano. Rio de Janeiro, 13 de nov. de 2018. Entrevista concedida ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Norte e Noroeste do Rio de Janeiro – SINEPE. Disponível em: <<http://www.sinepe.com.br/single-post/2018/11/13/LINGUAGEM-constru%C3%A7%C3%A3o-de-sentidos-nas-pr%C3%A1ticas-do-cotidiano>>. Acesso em: 04 set. 2020.

_____. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016a.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016b.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

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

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Letras. Ementa da disciplina Leitura na sala de aula. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/proleitura/LING3A.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ANEXO

ANEXO A – Ementa da disciplina Leitura na sala de aula

MÓDULO	DISCIPLINA	PROFESSORES RESPONSÁVEIS
LING-3(A)	Leitura na sala de aula	Leiva de Figueiredo Viana Leal

EMENTA

A disciplina será desenvolvida com base em três modelos teóricos: a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva e o Sociocultural. Esses modelos permitem debates e propostas de solução para o desenvolvimento de habilidades de leitura necessárias ao leitor contemporâneo. O foco das atividades está na identificação da interface entre os modelos teóricos para a compreensão e a elaboração de estratégias de ensino e de práticas pedagógicas mediadas pelos gêneros discursivos e pelas habilidades de leitura, de modo a que a leitura seja assumida como objeto de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DIONISIO, Â. P. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 31 de maio de 2014.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção de sentido nos textos. *Prolíngua*, v. 2, p. 01/01-14, 2010.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. *Scripta*. PUC/MG. Vol.8, nº 14, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.