

O universo particular da adolescência: um projeto por meio de metodologias ativas

The particular universe of adolescence: a project through active methodologies

Marina Mourah

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

marinamourah@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9455-293X>

Rayssa Marinho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

rayssaredatora@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7634-4539>

Bruna Renova Varela Leite

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

brunavarela.professora@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0182-1487>

RESUMO

A vida constitui um processo contínuo de aprendizagem ativa, uma vez que os indivíduos se deparam com desafios progressivamente mais complexos e necessitam desenvolver estratégias eficazes para enfrentá-los. Dentro dessa linha de pensamento, destacam-se as metodologias ativas, que buscam enfatizar o papel protagonista do aluno, o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, sempre com a orientação do professor. Com base no contexto apresentado, insere-se o projeto “O universo particular da adolescência”, que tem como objetivos promover a leitura de mundo

de forma lúdica, responsável e crítica, além de possibilitar a construção do método de ensino e de aprendizagem como meio transformador de resultados do aproveitamento escolar. O estudo foi conduzido no contexto de quatro turmas do 7.º ano do Ensino Fundamental 2, totalizando 123 alunos, por uma equipe formada por docentes das áreas de Linguagens, de Educação Religiosa e de Informática de uma instituição particular na cidade do Rio de Janeiro. Em virtude disso, pela característica interdisciplinar, as atividades foram capazes de conectar o conhecimento teórico com a realidade prática, sempre de maneira contextualizada.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; multiletramentos; metodologias ativas; leitura de mundo.

ABSTRACT

Life constitutes a continuous process of active learning, as individuals face progressively more complex challenges and need to develop effective strategies to address them. Within this line of thought, active learning methodologies stand out for emphasizing the student's central role and their direct, participatory, and reflective engagement at all stages of the teaching–learning process, always under the teacher's guidance. In this context lies the project “The Inner Universe of Adolescence”, whose objectives are to foster a playful, responsible, and critical reading of the world and to enable the development of a teaching-and-learning methodology as a means of transforming students' academic performance. The study was carried out with four seventh-grade classes in lower secondary education (Ensino Fundamental II), totaling 123 students, by a team of teachers from the areas of Languages, Religious Education, and Information Technology at a private institution in the city of Rio de Janeiro. Owing to its interdisciplinary nature, the activities were able to bridge theoretical knowledge and practical reality in a consistently contextualized manner.

Keywords: interdisciplinarity; multiliteracies; active learning methodologies; reading the world.

INTRODUÇÃO

Bandura (1986) aponta que a leitura de mundo resulta da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Nesse processo, o sujeito recorre a seus conhecimentos prévios, experiências e percepções para interpretar e dar sentido às situações que vivencia. Essa interpretação é moldada tanto por características individuais, como personalidade e crenças, quanto por aspectos sociais, como cultura e contexto histórico. A leitura de mundo é essencial para compreender como as pessoas constroem suas realidades e interpretam o ambiente ao seu redor. Seu impacto se estende a diversas áreas, incluindo a educação, auxiliando na compreensão das formas como os alunos assimilam os conteúdos escolares, além de possibilitar ajustes nas estratégias pedagógicas, conforme essas interpretações. No entanto, esse processo enfrenta desafios, sobretudo devido à diversidade cultural e à subjetividade das interpretações. Cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural distinta e experiências próprias, o que pode gerar diferentes compreensões sobre um mesmo acontecimento. Devem ser considerados fatores como gênero, classe social e idade, já que também exercem influência sobre a maneira como a realidade é percebida e interpretada.

No âmbito deste trabalho, consideramos que a evolução dos meios tecnológicos transformou significativamente a relação entre leitor e texto, em grande parte devido à multimodalidade. Esta é caracterizada pela "integração de modos de construção de significado, onde o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, entre outros. Tal integração é particularmente relevante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica" (Cope; Kalantzis, 2009 *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Este é um dos componentes dos multiletramentos considerados pelos autores, que também enfatizam a diversidade social como um elemento essencial para a interação através de múltiplas linguagens,¹ o que se alinha à leitura de mundo.

¹ Os autores consideram o conceito de letramento baseado na perspectiva de “multiletramentos”, termo que surgiu com o Grupo Nova Londres (The New London Group), em 1996, do qual faziam parte. Sendo assim, por entenderem que havia mudanças na maneira pelas quais as pessoas construíam e participavam de significados, o grupo elaborou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, cuja proposta seria mover o campo do letramento (no singular) para letramentos (no plural), ao “reconhecer

Nesse panorama insere-se o projeto “O universo particular da adolescência”, que tem como um dos objetivos promover a compreensão de mundo por meio das diferentes formas de leitura que ele apresenta, de forma lúdica, crítica e responsável, como facilitadora na construção do processo ensino-aprendizagem e como meio transformador nos resultados do aproveitamento escolar. A atividade foi motivada pela história do filme *O Menino que Descobriu o Vento*, que retrata uma realidade social distante daquela em que os alunos estão inseridos. O projeto foi desenvolvido para quatro turmas do 7.º ano do Ensino Fundamental II, totalizando 123 alunos de uma escola particular no Rio de Janeiro. Sua realização contou com uma equipe interdisciplinar composta por docentes da área de Linguagens, Educação Religiosa e Informática, cujas contribuições foram fundamentais para a articulação entre os diferentes saberes. Enquanto a área de Linguagens trabalhou a interpretação e a produção textual, a Educação Religiosa promoveu reflexões sobre valores sociais e culturais presentes no tema abordado. Já a Informática auxiliou na pesquisa e no uso de ferramentas digitais, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

A proposta dividiu-se em 4 fases substanciais, a saber: i) apresentação do filme *O menino que descobriu o vento*, permitindo o desenvolvimento de competências socioemocionais; ii) desenvolvimento de um debate estruturado sobre o conteúdo dentro de sala de aula; iii) uma visita ao Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio e à Cátedra Unesco de Leitura, em parceria com a escola, o que possibilitou a produção de atividades e oficinas motivacionais de leitura de mundo; iv) os alunos, organizados em grupos de 6 participantes, elaboraram enunciados a partir de uma palavra motivacional destacada do filme, dos debates e das oficinas realizadas no Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio. Essas produções sintetizaram as diferentes etapas do projeto, refletindo a construção do conhecimento ao longo do processo; v) registro em um *e-book* sobre a jornada percorrida como resultado do projeto, a pedido dos próprios alunos.

múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (Cope; Kalantzis, 2009 *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

Antes de apresentar as atividades desenvolvidas e seus resultados, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre interdisciplinaridade (Suero, 1986; Severino, 1998; Miranda, 2008; Fazenda, 1994; 2008; Yared, 2008; Fortes, 2012), uma vez que o movimento entre as disciplinas propicia novos saberes e, como não é vazio de contexto social, trabalha com a cultura do lugar e leva o aluno ao protagonismo de sua vida, dando-lhe ferramentas para interpretar, criticar e fazer elaborações sobre a sociedade em que vive. Também é apresentada uma revisão sobre multiletramentos (Rojo, 2020; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que se considera que a atividade do projeto buscou desenvolver uma multiplicidade de linguagens, como a visual, a verbal, a sonora, entre outras; bem como perspectivas sobre culturas diferenciadas. Finalmente, são abordadas as metodologias ativas (Dewey, 1959; Vasconcelos, 2002; Berbel, 2011; Bender, 2014; Bacich; Moran, 2018; Silva, 2020), que ressaltam a importância da aprendizagem pela ação, do aprender fazendo.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade teve origem na França e na Itália nos anos 60, durante um período marcado por movimentos estudantis que buscavam um ensino mais alinhado com as questões sociais, políticas e econômicas da época. Assim, ela surgiu como resposta a essa demanda, reconhecendo que os problemas significativos do período não podiam ser abordados por uma única disciplina ou área do conhecimento (Fazenda, 1994).

No final da década de 60, essa abordagem chegou ao Brasil e influenciou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases N.º 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem crescido, especialmente com a nova LDB N.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999). Além de sua influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou destaque nas escolas, refletindo no discurso e na prática de professores em diversos níveis de ensino.

Mesmo sendo um assunto relevante, algo alarmante e atual na sociedade é o carácter fragmentário da educação. Isso se evidencia no fato de que os conteúdos dos diversos

componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não convergem e nem se integram entre si. As matérias e o trabalho docente são acumulados por justaposição, sendo, assim, necessário alcançar o estado em que a totalidade se reorganiza como uma síntese que, nessa unidade, transcende a mera soma das partes (Severino, 2008).

O carácter disciplinar da educação interfere na aprendizagem do aluno e na sua capacidade de tecer um conhecimento integrado e sólido. Ressalta-se que é substancial implementar um projeto interdisciplinar que atribua valor a cada disciplina, considerando aspectos teóricos, estruturas, fundamentos e intencionalidade dentro do currículo escolar (Fortes, 2012).

Não se trata, entretanto, de eliminar ou diluir o conteúdo uns nos outros, mas é necessário pensar sobre uma interconexão, concebendo uma comunicação entre eles, preservando a individualidade de cada um. Isso envolve uma integração das diferentes disciplinas ao compreender as diversas razões ou os elementos que influenciam a realidade, além de abordar todas as expressões necessárias para a formação de conhecimento, comunicação e negociação de significados, além do registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999).

O conceito de interdisciplinaridade não é único nem fechado em si mesmo; ao contrário, é multifacetado e polissêmico. O significado pode ser definido a partir da junção de disciplinas, com a base na integração do currículo e das diversas áreas do conhecimento. Também é possível compreendê-lo por meio da ação, considerando a intencionalidade da atitude e o contexto cultural no qual a prática está inserida.

De acordo com Suero (1986), a interdisciplinaridade fundamenta-se na relação entre as disciplinas no domínio do conhecimento, dos métodos e do processo de aprendizagem. Dessa forma, ela pode ser compreendida como o conjunto de interações que ocorrem entre as diferentes áreas de estudo. A relação entre as matérias é significativa, não favorecendo exclusivamente algumas, mas abrangendo, dentro de cada uma, as conexões e os nexos necessários para alcançar a unidade (Yared, 2008). Contudo, para além das estruturas essenciais que propiciam a interdisciplinaridade, onexo e as relações, é crucial que os

sujeitos estejam em grau de acolher tais nexos e de tecer essas relações (Yared, 2008). Entende-se que uma relação baseada apenas no objeto não é sustentável; é fundamental a formação integral do eu em sua totalidade e na intimidade do ser.

Por conseguinte, é possível compreender o conceito por meio da historicidade das disciplinas e suas inter-relações, atribuindo-lhe uma conotação de troca e de cooperação entre as diversas áreas do conhecimento. É possível também conceituar a interdisciplinaridade como uma ação, com uma abordagem contextualizada e significativa para o aprendizado, conectando o conhecimento teórico com a realidade prática.

Conforme ressaltado por Fazenda (1994), ela está intrinsecamente ligada a uma ação em movimento, representando uma movimentação prática fundamentada em sua natureza ambígua. Nesse contexto, seus pressupostos consistem na incerteza e na metamorfose. Fazenda (2008) enfatiza que a interdisciplinaridade é uma atitude interdisciplinar, mas, atualmente, ela carece de espaço e encontra-se restrita dentro das instituições escolares.

A ação, por si só, não representa uma atitude integrativa e transformadora. É necessário que haja uma investigação, um estudo e, principalmente, uma imersão no trabalho cotidiano. A atitude consiste em olhar para a ação com intenção, uma consciência de si mesma refletida na consciência de algo, uma intencionalidade (Miranda, 2008). Isso envolve pensamentos, questionamentos, elaborações e a ação propriamente dita. Além disso, é preciso considerar o contexto da realidade presente e as vivências que compõem o âmbito interdisciplinar, promovendo, assim, parceria e integração.

A prática da interdisciplinaridade, seja no planejamento curricular ou em qualquer nível, depende completamente da existência de um projeto educacional que tenha objetivos claros para os alunos (Severino, 1998), e propicie a eles, por meio de uma ação intencional, a transformação do seu próprio mundo.

METODOLOGIAS ATIVAS

É necessário evidenciar que o conceito de metodologias ativas não se apresenta como uma novidade. O primeiro vestígio dessas abordagens pode ser identificado em *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerada o marco inicial dos tratados sobre Filosofia e Educação no mundo ocidental. A obra destaca a primazia da experiência, empurrando a teoria para um plano secundário. Pensando em uma perspectiva mais atual, o conceito de metodologia ativa sustenta-se nas ideias Dewey (1959), um proeminente defensor da abordagem de aprendizagem pela ação, também conhecida como aprendizagem baseada em problemas ou “aprender fazendo”, que expressa, em seu texto, a convicção de que a experiência tangível da vida frequentemente se depara com desafios suscetíveis à resolução por meio da intervenção educacional.

Segundo Dewey (1959), a escola não deve ser apenas uma preparação para a vida do trabalhador, mas para sua própria vida. O autor destaca, ainda, que se torna viável estabelecer uma relação intrínseca entre o ambiente social no qual os indivíduos e a instituição educacional estão imersos. Assim sendo, ao alinhar esses elementos às experiências de vida dos sujeitos e aos conteúdos que se apresentam como norteadores de propostas de atividades ou problemáticas a serem investigadas, confere maior significado às experiências de aprendizagem, promovendo uma integração mais profunda e relevante.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Bacich e Moran (2018) explicam que toda “a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação” (p. 38). Dessa forma, sob uma perspectiva educacional, representam abordagens pedagógicas que orientam o foco do processo ensino-aprendizagem no aluno, conferindo-lhe um papel ativo e participativo na construção do conhecimento. Em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, essas metodologias objetivam estimular

habilidades cognitivas superiores, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento, promovendo, assim, uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa. A esse respeito, os autores elucidam que

As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. As instituições que mostram novos caminhos estão mudando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, com desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, projetos pessoais de vida e de mundo, projetos em grupo (Bacich; Moran, 2018, p. 70-71).

Nessa conjuntura, o propósito central das metodologias ativas reside em demonstrar que elas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências, permitindo que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e de compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação dos docentes inspiradores, além da possibilidade de incorporação do mundo digital às atividades (Bacich; Moran, 2018).

Nesse cenário, variadas definições circundam o conceito e todas destacam o papel ativo desempenhado pelo aluno nas escolhas e no compasso de seu processo de aprendizagem. Assim sendo, o professor assume o papel de facilitador, orientador, consultor ou mediador, redimensionando o protagonismo tradicional do educador como único responsável pelo processo de ensino e amplia a importância do estudante. Contudo, é fundamental evitar uma interpretação equivocada ao afirmar que a utilização de metodologias ativas altera o protagonismo do professor, sugerindo que o papel do docente se torna menos significativo. O professor se transforma em um gestor de percursos coletivos e individuais, tanto previsíveis quanto imprevisíveis, com participação ativa na construção pedagógica aberta, dinâmica, criativa e empreendedora (Bacich; Moran, 2018).

Berbel (2011) pondera que as metodologias ativas constituem métodos e técnicas de ensino com o propósito de aprimorar a prática docente no ambiente da sala de aula. O autor (2011) ressalta que elas desempenham um papel crucial na formação de futuros professores,

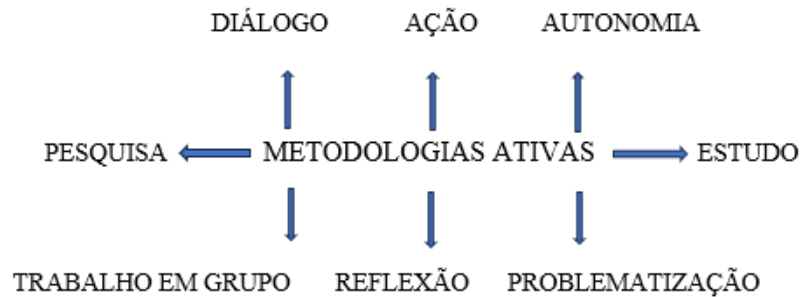
uma vez que colaboram para a construção de uma prática emancipatória que, por conseguinte, impactará positivamente na atuação do indivíduo enquanto docente:

O uso de Metodologias Ativas constituir-se-á em importante referência para sua atuação de modo construtivo junto a seus alunos, no mesmo sentido da promoção da sua motivação autônoma. Ou seja, quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado/desenvolvido durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares (Berbel, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, o enfrentamento de guiar o processo de ensino e aprendizagem transcende a mera transmissão unilateral de conteúdo para um aluno que desempenha predominantemente o papel de receptor passivo, muitas vezes lidando com informações descontextualizadas. Mediar, orientar ou facilitar esse processo implica em adotar uma postura aberta ao novo ao estimular novos questionamentos e respostas diferenciadas. Tal mediação não se resume a uma simples condução, mas envolve a capacidade de problematizar, buscar fontes de informação adicionais, evitar respostas superficiais, questionar concepções comuns, respeitar ritmos individuais, ao mesmo tempo em que se estabelecem limites, questionam-se equívocos e promove-se um diálogo contínuo.

Sob essas circunstâncias, torna-se necessário destacar que nem toda a abordagem no campo da metodologia de ensino e aprendizagem pode ser categorizada como ativa. A identificação de características específicas que certifiquem uma metodologia como ativa é fundamental. Isso evita equívocos na rotulação de iniciativas tanto por parte do docente quanto do discente, assegurando uma compreensão precisa e evitando interpretações equivocadas. Silva (2020, p. 12) destaca que “mais importante é perceber pontos em comum que caracterizam as metodologias como ativas[...]”. O esquema, na sequência, figura 1, ilustra algumas dessas características.

Figura 1 – Características das Metodologias Ativas



Fonte: Silva (2020).

Conforme destacado por Silva (2020), a adoção de metodologias ativas proporciona diversos benefícios. Enfatiza-se, notadamente, a promoção da tomada de decisões embasada na avaliação cuidadosa de potenciais ramificações dessas escolhas. Além disso, esse enfoque favorece o desenvolvimento de soluções criativas, estimula o trabalho colaborativo e facilita a aplicação prática de conceitos previamente estudados. Entretanto, salienta-se que a eficácia dessas metodologias está intrinsecamente ligada à sua adequação aos objetivos propostos.

A mensuração do sucesso na implementação de uma determinada metodologia torna-se complexa na ausência de clareza quanto aos resultados almejados. Silva (2020) evidencia que é imperativo refletir sobre os aspectos fundamentais do processo educacional, indagando sobre o quê, para quê e como ensinar determinado conteúdo. A articulação dessas reflexões contribui para a definição de diretrizes metodológicas efetivas e aprimora a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, dar-se-á, aqui, destaque à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), derivada do termo inglês *Project Based Learning* (PBL). Trata-se de uma metodologia ativa cujas raízes remontam ao início do século XX, conforme evidenciado pelos trabalhos pioneiros de Dewey. Dessa forma, de acordo com o autor (1959), a aprendizagem baseada

em projetos emerge como uma ferramenta pedagógica robusta, capaz de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e participativo, em que a aplicação prática do conhecimento se converte em uma experiência de aprendizagem enriquecedora e significativa.

No âmbito brasileiro, de acordo com Vasconcelos (2002), as primeiras instituições a incorporarem a inovadora metodologia foram a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), em 1997, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1998. Posteriormente, diversas outras instituições adotaram essa abordagem, incluindo a Universidade São Francisco (USF), localizada em Bragança Paulista/SP, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), em Brasília/DF, e a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) (Vasconcelos, 2002).

Cabe destacar que as práticas pedagógicas, por meio da aprendizagem por projetos, orientam-se para a edificação de processos decisórios democráticos, participativos e eficazes na formação integral do aluno como ser humano. Conforme Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como uma técnica cujo propósito é

Promover o desenvolvimento de projetos, centrados em uma questão, tarefa ou problema, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas e tem sido utilizada em praticamente todas as disciplinas e anos escolares, e em situações de aprendizagem de adultos. (Bender, 2014, p. 15).

Apresentar-se-á, na sequência, o projeto “O universo particular da adolescência” e seus desdobramentos para o processo ensino-aprendizagem.

O UNIVERSO PARTICULAR DA ADOLESCÊNCIA

Dentro do paradigma de trabalho delineado, emerge a produção de “O Universo Particular da Adolescência”. O escopo desse projeto está centralizado na fomentação do interesse e engajamento pela leitura de mundo, motivada pela história do filme *O menino que descobriu o vento*, mediante a exploração de abordagens interpretativas dos alunos.

O estímulo à imersão dos estudantes abarcou diversas facetas, incorporando elementos como plataformas digitais, interações sociais e análises críticas, com o intuito de ampliar as formas de acesso ao conhecimento e fomentar a autonomia intelectual. Dentro da perspectiva dos multiletramentos, essa abordagem possibilitou uma interação mais profunda e diversificada com as múltiplas maneiras de interpretar a realidade, em consonância com o que preconiza Rojo:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2020, p. 13).

A ação descrita anteriormente, ao propiciar uma interação mais profunda e diversificada com as distintas perspectivas de leitura de mundo, desempenhou uma função preponderante para a formação de leitores de mundo perspicazes e dedicados. Essa abordagem não apenas promove uma compreensão mais efetiva dos conteúdos trabalhados, mas também desenvolve habilidades essenciais, como as competências socioemocionais para interagir de forma consciente e responsável no mundo contemporâneo.

A instituição de ensino de natureza privada em questão fomentava a produção de projetos interdisciplinares com os discentes, sendo “O Universo Particular da Adolescência” desenvolvido no âmbito de 4 turmas de 7.º ano, com um total de 123 estudantes. Vale destacar que as turmas de 7.º ano foram selecionadas devido ao fato de uma das autoras deste trabalho ser responsável por lecionar Língua Portuguesa e Produção Textual para esses grupos.

O projeto estruturou-se em quatro fases substanciais. Inicialmente, os alunos foram apresentados ao filme *O menino que descobriu o vento*,² uma narrativa notavelmente distante de suas realidades cotidianas, mas que aborda temáticas relacionadas à superação e ao impacto positivo da educação sobre as trajetórias das personagens. Esse princípio permitiu a exploração das competências socioemocionais, como a resiliência, a empatia, a solidariedade, amizade e amor ao próximo, bem como a compreensão de mundo de maneira ampla, diferenciada e crítica. Nesse contexto, os alunos engajaram-se em debates após a projeção do filme, explorando as emoções e desafios enfrentados pelas personagens. A atividade teve por objetivo incentivar a expressão das opiniões dos discentes e promover sua compreensão a partir dos personagens, do enredo, da temática e do local onde ocorre a narrativa, já que o filme mostra uma perspectiva sociocultural diferente do entorno deles.

Em outra aula, cada aluno foi desafiado a construir frases, a partir de palavras relacionadas ao filme, temas pré-definidos pelos grupos, a fim de estabelecer conexões com os debates prévios. Assim, tiveram a oportunidade de vivenciar uma aplicação prática do conhecimento, o que proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizado mais significativa.

A continuação do projeto deu-se por meio de uma visita ao Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio e à Cátedra Unesco de Leitura. Em função das negociações para visitação escolar entre as instituições de ensino, a visita ocorreu dois meses após o início das atividades, e envolveu diferentes componentes curriculares.

Em decorrência disso, cabe ressaltar que esse projeto reconhece a relevância dos multiletramentos, com um olhar atento às práticas sociais, ao meio cultural e ao caráter multissemiótico (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Rojo, 2020). A exibição do filme, a visita

² Esse filme, cuja estreia ocorreu em 2019, trata de uma história baseada em fatos reais que aconteceu no Malawi, África. Retrata a vida de William KamKwamb, um jovem africano que manteve a persistência nos estudos mesmo diante das dificuldades. O cenário do filme apresenta uma época de seca, que ocasionava a fome. Por meio da leitura dos livros na biblioteca da escola, o menino entendeu que podia criar algo para ajudar o seu vilarejo, mas enfrentou dificuldades, inclusive por parte de seu pai, que não acreditava que a ideia funcionaria. O jovem persistiu e desenvolveu um moinho de vento capaz de bombear água. A criação ajudou toda a comunidade. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/o-menino-que-descobriu-o-vento-o-poder-que-o-estudo-e-a-leitura-exercem>.

a outras instituições, a participação em atividades e oficinas proporcionaram aos alunos uma imersão em diferentes formas de linguagem e visões de mundo, englobando o audiovisual, a linguagem acadêmica e a expressão artística. Esse enfoque multifacetado ampliou as habilidades interpretativas, fomentando uma leitura de mundo crítica e contextualizada. Após a conclusão de todas as etapas, os grupos retomaram a produção de frases a partir de vocábulos motivacionais, agora com uma compreensão mais ampla das realidades abordadas.

A retomada permitiu a conexão dos saberes adquiridos ao longo do percurso, evidenciando o processo de construção do conhecimento no desenvolvimento do projeto. Dessa forma, os alunos e professores envolvidos no projeto propuseram a criação de um *e-book*, com 80 páginas, ilustrado pelas figuras 2, 3, 4, 5 e 6. O *e-book* retrata toda a trajetória do projeto, com imagens de cada uma das fases, além de apresentar reflexões e pensamentos sobre palavras organizadas em ordem alfabética, que estão, de alguma forma, relacionadas ao filme e às demais atividades. É importante destacar que não é possível exibir todo o conteúdo do material produzido, uma vez que inclui fotos e nomes dos alunos participantes, todos menores de idade, o que requer a autorização de uso de imagem por parte dos seus responsáveis legais.

Figura 2 – Fragmento do *e-book*



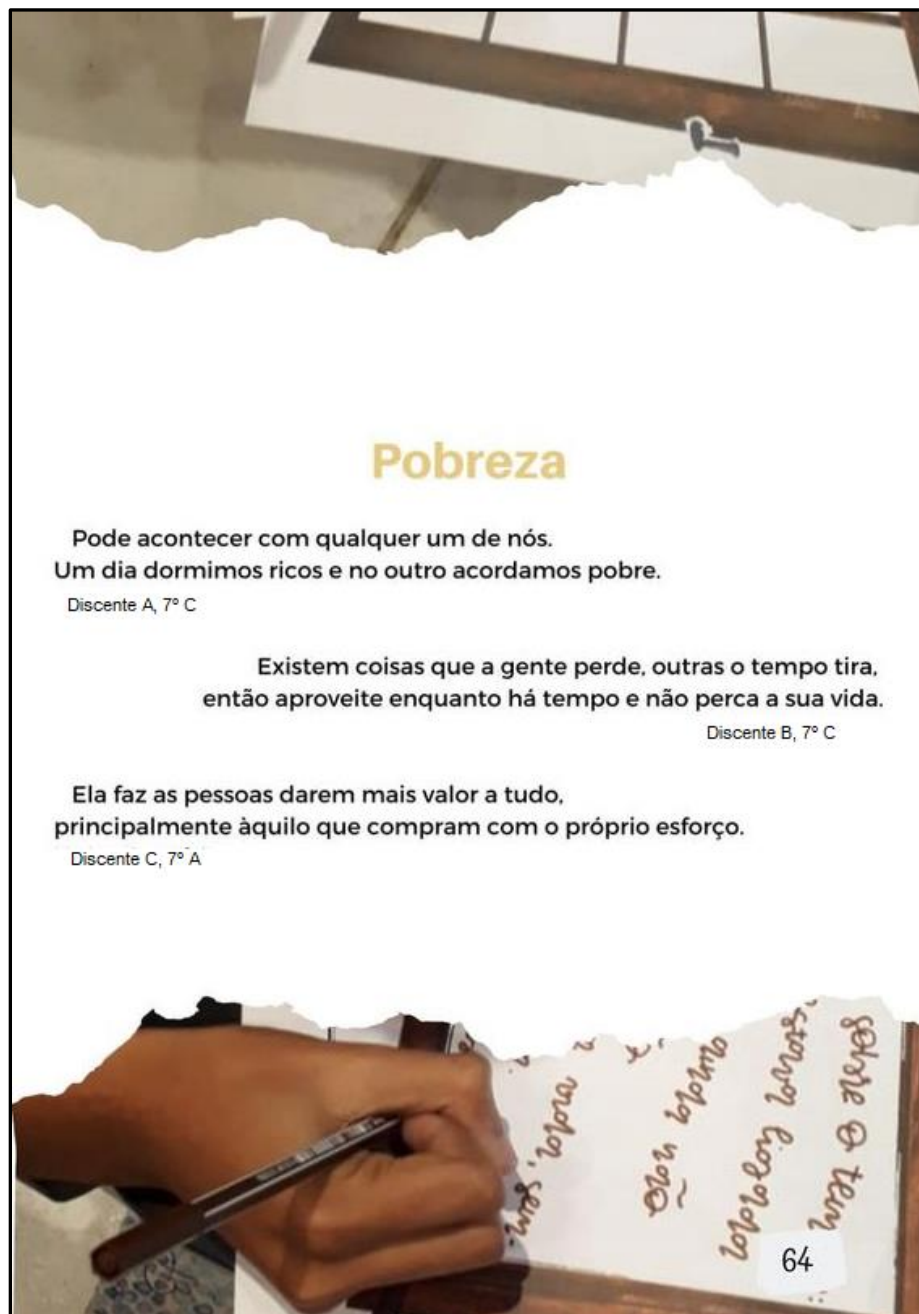
Fonte: Marina Mourah (2024).

Figura 3 – Letra P



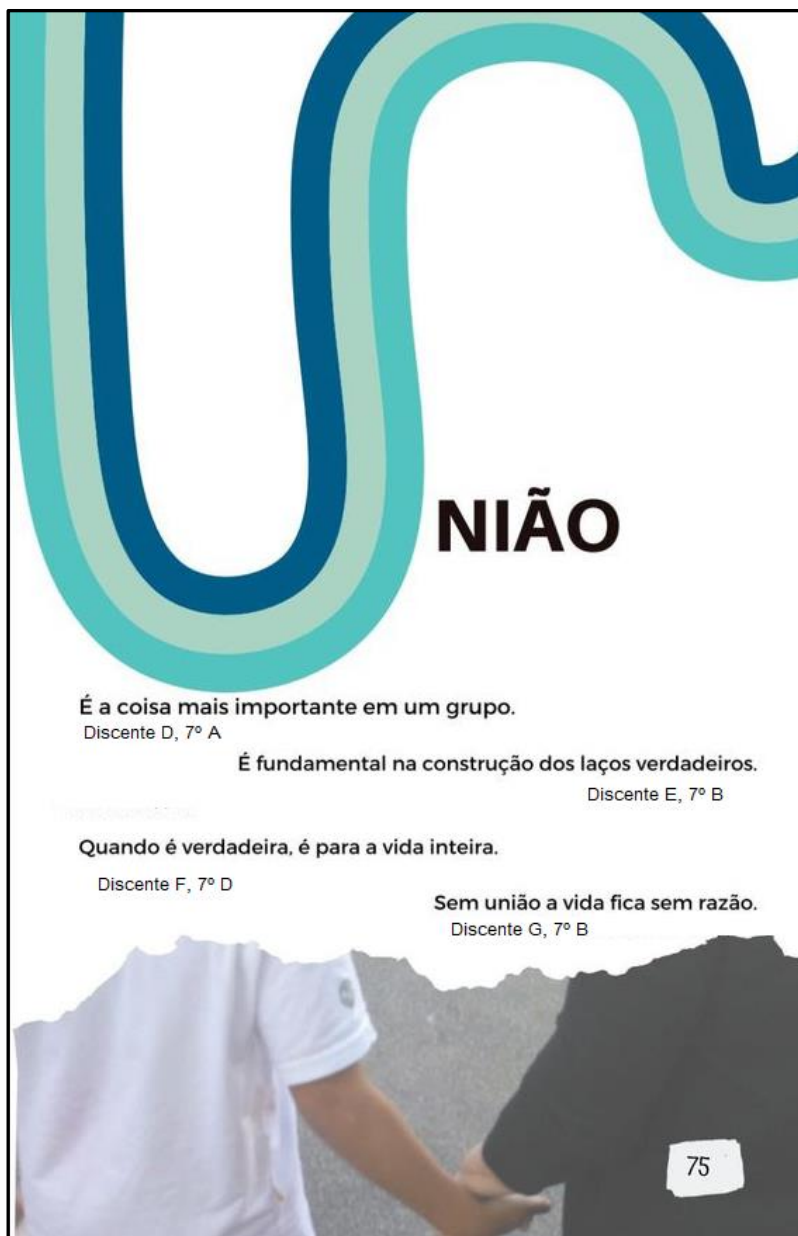
Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

Figura 4 – Pobreza



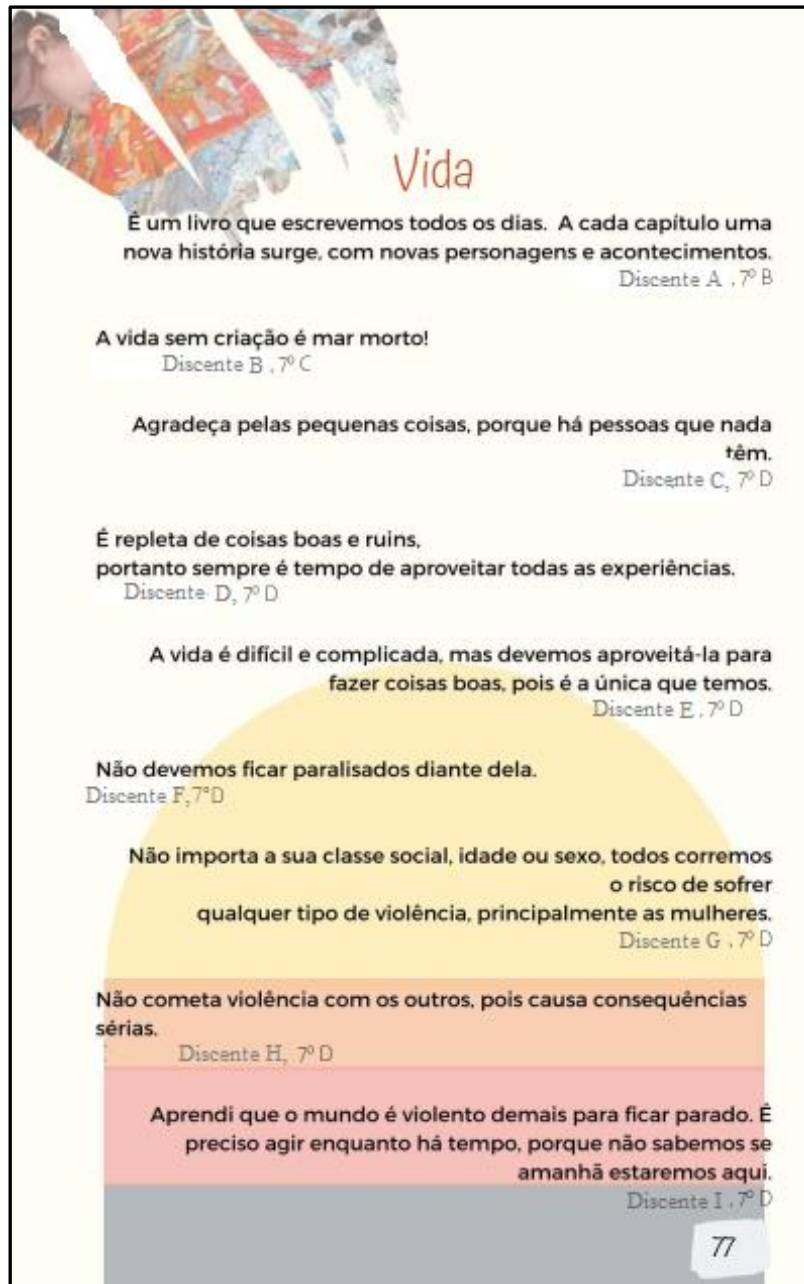
Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

Figura 5 – União



Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

Figura 6 – Vida



Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

No contexto das metodologias ativas, conforme enfatizado por Bender (2014), as práticas pedagógicas, ao adotarem a aprendizagem por projetos, direcionam-se à construção

de processos decisórios democráticos, participativos e eficazes para desenvolvimento integral do aluno como ser humano mais ativo na comunidade. Dessa maneira, a iniciativa adota uma abordagem cujo enfoque prático e interativo transcende as barreiras convencionais da sala de aula, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora que favorece o desenvolvimento de tomada de decisões, estimula o trabalho colaborativo e facilita a aplicação prática de conceitos previamente estudados, alinhando-se com a perspectiva dos multiletramentos.

A utilização de apresentações visuais, contendo frases relacionadas às experiências pelas quais os alunos estavam passando durante a realização do projeto, bem como a realização da atividade de construção de frases significativas estimularam a participação ativa e a expressão individual dos discentes, envolvendo-os de maneira mais comprometida no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Dewey (1959) enfatiza, a aprendizagem pela ação alinha as experiências de vida dos sujeitos aos conteúdos que se apresentam como norteadores de propostas de atividades ou problemáticas a serem investigadas, confere maior significado às experiências, assim como promove uma integração mais profunda e relevante. Alinha-se a esse pensamento o fato de que o movimento entre as disciplinas proporciona novos saberes, os quais não são desprovidos de contexto social, pelo contrário, trabalha com a cultura do lugar e permite ao aluno exercer o protagonismo, numa relação de integração e compreensão da realidade, dando-lhe ferramentas de interpretar, criticar e fazer elaborações sobre a sociedade em que vive, justificando a interdisciplinaridade para o desenvolvimento de projetos por meio de metodologias ativas.

O desenvolvimento da atividade “O universo particular da adolescência” desdobrou-se em diferentes etapas criteriosamente estruturadas, desenvolvidas por uma equipe interdisciplinar de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro. Na etapa inicial, a

projeção do filme *O menino que descobriu o vento*, a visita à PUC-Rio e ao iiLer, estabeleceram uma ponte entre teoria e prática, uma vez que as fases de motivação e desenvolvimento englobaram, além da apresentação do filme, aulas de campo para exploração das diversas e diferentes linguagens, bem como a utilização de *slides* com frases relevantes para inspirar os estudantes. A prática consistiu na atribuição de vocábulos de significância particular para a construção de frases, incentivando a expressão individual e a reflexão a respeito dos termos selecionados no contexto proposto

Assim sendo, a fase de maior relevância manifesta-se com a reunião das frases pensadas pelos alunos em um *e-book* organizado por temas previamente selecionados pelos grupos, ressaltando a jornada percorrida como resultado do projeto. A adição de gravuras, concebidas pelos próprios alunos e relacionadas às pautas trabalhadas, incorpora um componente visual e artístico à iniciativa, proporcionando uma camada adicional de enriquecimento à experiência educacional.

Por fim, cabe enfatizar que o objetivo primordial do projeto foi estimular uma abordagem à leitura de mundo de forma crítica, responsável e lúdica, reconhecendo-a como força fundamental no processo ensino aprendizagem e como agente transformador nos resultados do desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jessica. O menino que descobriu o vento: o poder que o estudo e a leitura exercem. *Educa+Brasil*. 2023. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/o-menino-que-descobriu-o-vento-o-poder-que-o-estudo-e-a-leitura-exercem>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. 238p.

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BENDER, William. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FORTES, Clarissa Corrêa. *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16111/TCCE_GE_EaD_2011_FORTES_CLARISSA.pdf?sequence=>>. Acesso em: 01 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completa*. Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-124.

ROJO, Roxane. Pedagogia do Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. Disponível em: <<https://ler.amazon.com.br/kp/embed?linkCode=kpd&asin=B08KRMW6FS&tag=lp-ler-20&reshareId=T4CD5RQAN6YW8TWVEVVF&reshareChannel=system>>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas – SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*. Lavras: Editora UFLA, 2020. 69 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/handle/1/42956>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SUERO, Juan Manuel Cobo. *Inter disciplinariedaà y universidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In: FAZENDA, Ivani (Org.). O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

Recebido em: 23/07/2024

Aceito em: 20/03/2025

Marina Mourah: Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, na área de concentração de Estudos de Língua, especialidade Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Rayssa Marinho: Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, na área de concentração de Estudos de Língua, especialidade Linguística, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Bruna Renova Varela Leite: Doutoranda em Estudos de Língua, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).