

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS EMPREGANDO AS FERRAMENTAS DO MULTILETRAMENTO: UM MODELO DE AULA MULTIMODAL PARA O SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Selma Iara Gomes Lopes Tavares ¹

Resumo. Neste artigo discute-se os pressupostos que norteiam o ensino por competências no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) objetivando abordar algumas estratégias de ensino, desenvolvidas em seis aulas de Português e apresentadas no escopo de uma aula multimodal. Tais estratégias constituem-se como recursos mobilizadores de competências discursivas (leitoras e escritoras) por favorecerem a aplicabilidade dos multiletramentos como prática pedagógica diferenciada. Este estudo realizou-se como uma pesquisa de intervenção cujos procedimentos técnicos-metodológicos empregados foram o da análise documental e exploratória para, por meio deles, se elaborar uma proposta de atividade para o sétimo ano do ensino fundamental do Colégio Militar de Salvador (CMS). Essa proposta de atividade fundamenta-se em três pressupostos básicos que sustentam a prática dos multiletramentos, quais sejam: a interdisciplinaridade, a contextualização e a problematização, ferramentas que auxiliam o aluno a construir seu próprio conhecimento e sua autonomia linguística. Pretende-se, ainda, com este estudo, contribuir para a formação continuada dos professores do SCMB, na medida em que a proposta ora apresentada desperte neles o interesse para novas práticas que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam ser possível pôr em prática esse tipo de atividade, pois ela contribui para a socialização do conhecimento, nos diversos sistemas educacionais.

Palavras-Chave: Estratégias de ensino. Multiletramento. Aula multimodal. Competências Discursivas.

Abstract. This paper discusses the assumptions that guide competency-based teaching in the Brazilian Military School System (SCMB) by addressing some teaching strategies developed in six multimodal Portuguese classes. Such strategies are built on the mobilization of discursive competence

¹ Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). paty_conca@yahoo.com.br

resources (readers and writers) that favor the applicability of multiliteracies in a differentiated pedagogical practice. It was carried out an intervention research by means of documentary and exploratory analysis, in order to elaborate a proposal of activity for the seventh grade of the Military School of Salvador (CMS). This proposed activity is based on three basic assumptions that underpin the practice of multiliteracies, to know, interdisciplinarity, contextualization and questioning, tools that help students to build their own knowledge and linguistic autonomy. This study also aims to contribute to the continuing education of SCMB teachers, as it should promote their interest to new practices aimed at improving the teaching-learning process. Results show that it is possible to implement multimodal activities, as it contributes to the socialization of knowledge in the various educational systems.

Keywords: Teaching Strategies. Multiliteracy. Discourse Competence.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FORMAL

O aperfeiçoamento da prática pedagógica proporciona a diversificação de métodos didáticos adotados em sala de aula visando às melhorias do processo ensino-aprendizagem e àquelas relacionadas ao desempenho escolar do discente. Essa diversificação tornou-se uma das principais metas dos sistemas educacionais e vem sendo, nas últimas décadas, foco de constantes reflexões dada a sua relevância quando analisada em função do fracasso escolar, ainda tão presente, na educação nacional. Entende-se que os desafios impostos aos professores para um fazer pedagógico mais eficaz que atribua qualidade ao ensino e que desperte no aluno o interesse pelo conhecimento a ser adquirido é uma exigência a qual não se pode mais ignorar, mas desafiá-la. Um dos desafios que há anos se busca enfrentar é o de o docente desenvolver nos alunos competências discursivas (leitora e escritora), enquanto práticas sociais realizadas nas salas de aula, que os capacite a transitarem por todas as áreas do conhecimento com eficaz proficiência linguística.

O constante exercício dessas práticas nas salas de aula não

só permite que o aluno perceba a importância da aquisição dessas habilidades para o seu desenvolvimento pessoal, pois é a partir delas que ele começa a atribuir novos sentidos aos conhecimentos já adquiridos, a fazer uma releitura do mundo, a ressignificar sua aprendizagem, como facilita também a interação do grupo num processo contínuo de trocas e de intervenções do conhecimento, onde o de um atua sobre o do outro e vice-versa. De acordo com Vigotsky e Piaget, é nessa interação que a aprendizagem se dá, levando o indivíduo a uma mudança de comportamento em relação às ideias já concebidas.

Boa parte da aquisição desse conhecimento, senão toda ela, ocorre por meio da linguagem nas suas mais diversas manifestações (verbal e não verbal) e a compreensão das mesmas requer do leitor/interlocutor o domínio de seus códigos sociais a fim de que a comunicação se estabeleça eficazmente. Assim, propor estratégias de ensino/aprendizagem que favoreçam, nesse processo, a construção do conhecimento, ampliando as habilidades leitoras e escritoras dos alunos, há de ser um dos caminhos para superar tais desafios, haja vista a linguagem ser a base de tudo, [...] pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações

e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado por ela. Sem ela não se pode aprender (FIORIN, 2008).

Este, porém, é um outro grande desafio a ser superado na educação formal, uma vez que se faz necessário o entendimento de como se processa o ato de aprender (numa perspectiva humanística) para, em seguida, se decidir como atuar nas diferentes dimensões da aprendizagem. Segundo Charlot (2000), ao tratar da relação com o saber, o ato de aprender equivale a “entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”, ou seja, não há como aprender sem que o sujeito se construa nem seja construído pelo outro num movimento cíclico, complexo e inacabado. É nesse movimento, nessa interação que o aprendiz adquire sentido. A esse movimento elaborado pelo próprio sistema, a autora denomina de educação; do que se deduz que é educando e interagindo que se aprende.

Se a escola é, porém, o espaço destinado a essa interação e tem a

função social de educar o indivíduo para a vida, na medida em que formaliza a aprendizagem e que alicerça essa educação, o fracasso escolar não deveria ser uma realidade tão frequente. Ao contrário, a busca pela formação de um ser atuante e crítico deveria ser prioridade nesse movimento cíclico e inacabado, promovendo o crescimento integral do aluno, numa constante. Para tanto, ao docente caberia mediar a construção do conhecimento de modo a levar o aluno não só a aprender, mas a aprender a aprender. Tal situação implica pensar o aprender vinculado ao saber, isto é, considerando a bagagem cultural que o aluno traz, aquele saber que ele já tem construído sobre determinado objeto.

Silva (2008) afirma que “o ponto de partida para o conhecimento localiza-se na ação que o sujeito exerce sobre o objeto”, e corrobora essa afirmação com base na teoria da aprendizagem e do desenvolvimento piagetiano dizendo que

[...], a construção do conhecimento é dada como resultante da adaptação do indivíduo ao meio, envolvendo [esses] dois mecanismos: assimilação quando se exercitam os mecanismos já construídos; e acomodação, quando se apropria de dados incorporando-os e transformando os esquemas iniciais de assimilação (SILVA, 2008).

Sabe-se que o aprendiz é um ser social complexo dotado de uma história e de uma cultura que devem ser valorizadas nessa construção, pois é a partir delas que ele desenvolve sua capacidade de reflexão e de crítica, que ele ressignifica, que ele atribui novos sentidos às experiências já vividas. Neste sentido, a depender da prática que o professor desenvolve, os esquemas de regulação da aprendizagem propostos em Piaget são ativados com maior ou menor intensidade, equilibrando essa construção, onde o aluno, ao interagir com o meio, assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio sucessivamente influenciando-o e sendo influenciado por ele.

E quais estratégias de ensino o professor deve empregar na condução da sua prática se a sua formação profissional ainda se encontra aquém dessa realidade? Este é um outro desafio a ser superado na educação, pois, por conta dessa defasagem na formação docente, torna-se imperativo não só redimensionar o currículo da didática das disciplinas específicas, para além daquelas propostas nas pedagogias de ensino na licenciatura, como também provocar os docentes para sua constante atualização profissional.

A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) trata, em seus inúmeros

artigos, sobre a necessidade dessa busca e reforça a importância da educação continuada como uma das estratégias de formação e capacitação do ser humano para o trabalho. No que se refere a este aspecto, Libâneo (2010) diz que:

[...], o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas exigências fundamentais da formação profissional dos professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos.

Posto isto, é possível dizer que o autor provoca o docente a realizar uma prática diferenciada das que ainda vêm ocorrendo nas salas de aula, sobretudo da educação básica, inclusive, com aulas descontextualizadas, em que os conteúdos além de não refletirem a realidade do aluno, continuam sendo trabalhados de forma excessiva e desinteressante. É comum observar-se, nesses espaços, que o fazer pedagógico pouco privilegia o

desenvolvimento das competências discursivas do aluno em práticas sociais, haja vista não promoverem a interação deles com os demais atores envolvidos no processo e por utilizarem muito pouco novas ferramentas que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a leitura pode se tornar uma ferramenta muito útil tanto para integrar como para ressignificar o objeto de estudo; para tanto, é preciso, inicialmente, ensinar o aluno a “ler o mundo”. Entretanto, Koch (2006) alerta para o fato de que “o aluno necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler”, sendo esse o papel do professor.

Tendo como base as considerações ora apresentadas, este artigo visa a: i) discutir alguns conceitos básicos que norteiam o ensino para o desenvolvimento de competências discursivas no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB); ii) apresentar o escopo de uma prática pedagógica diferenciada, empregada na matéria Português, e elaborada para o sétimo ano curricular do ensino fundamental do Colégio Militar de Salvador, considerando os conceitos discutidos e a análise da documentação desses Estabelecimentos de Ensino (EE), e iii) contribuir para a formação continuada dos docentes do SCMB,

na medida em que o escopo da aula multimodal apresentado desperte neles o interesse para novas práticas que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Optou-se por adotar, no entanto, a pesquisa do tipo intervenção, cujo procedimento técnico-metodológico aplicado é o bibliográfico e exploratório, tendo em vista este estudo: apoiar-se na análise da documentação que regula o ensino por competência no SCMB; sugerir uma proposta de atividade a ser aplicada no sétimo ano curricular dos colégios militares, tendo por base as experiências vivenciadas como professora nesses espaços; intervir na prática pedagógica dos docentes desse Sistema, visando ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho estrutura-se em cinco seções, incluindo as considerações iniciais e as finais. Nessas seções, aborda-se na primeira a contextualização do tema para uma melhor compreensão da pesquisa realizada; a segunda traz uma breve visão sobre o ensino da língua materna nas escolas e os principais conceitos que permeiam a prática dos multiletramentos; na terceira, discute-se as teorias que sustentam essa prática, tratadas na atividade proposta como ferramentas dos multiletramentos; na quarta,

apresenta-se o escopo de uma aula multimodal de português onde se comenta cada uma das estratégias adotadas e, na última, a conclusão do trabalho, onde são apresentados os resultados alcançados com essa proposta.

Uma vez realizada a contextualização deste trabalho, abordar-se-á na seção seguinte alguns aspectos sobre como o ensino da língua materna ainda se processa na educação básica e o que se pretende alcançar com esse ensino, na perspectiva dos multiletramentos.

2 O ENSINO DE PORTUGUÊS E OS MULTILETRAMENTOS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS

Nos diversos níveis do ensino, sobretudo na educação básica, o aprendizado da língua materna sempre foi delegado ao professor de português. A este cabe ensinar ao aluno a ler, escrever, interpretar e a falar “corretamente”, como se nas demais áreas de estudo o aluno não precisasse demonstrar tais habilidades.

Dessa forma, é consenso creditar a esses professores, nos corredores escolares, a responsabilidade de que esse ou aquele aluno foi mal alfabetizado

porque não consegue resolver determinados problemas, identificar um fato, construir raciocínio lógico, interpretar dados etc, pois entendem que alfabetizar e letrar são sinônimos e que esses métodos produzem resultados idênticos.

De acordo com pesquisas realizadas pela UNESCO, usa-se o termo alfabetizado para definir “uma pessoa com a capacidade de ler e escrever com compreensão um enunciado curto sobre a vida cotidiana”. A partir desta definição, extraiu-se também o conceito de analfabeto funcional referindo-se “àqueles que, ainda que saibam ler e escrever frases simples, não desenvolveram habilidades para satisfazer as demandas do seu cotidiano”. A definição de Letramento, entretanto, surge no Brasil, na década de 80, originando-se da palavra inglesa *Literacy*, empregada nos Estados Unidos para definir, ao mesmo tempo, alfabetização e letramento; o que não ocorre, porém, no contexto nacional por entender-se que se tratam de realidades distintas.

Soares (2003) diz, contudo, que o termo letramento deve ser entendido como “um estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, argumentando que para ser considerado letrado “[...] não basta apenas decifrar as letras

e os fonemas. Ou seja, há de se compreender o que está escrito e, para isso, relacioná-lo a outros saberes, a outros conhecimentos, a outros textos”, tal como sugere Freire (1986) ao relatar suas experiências com a leitura da “palavramundo”. Para este autor,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, [onde] linguagem e realidade se prendem dinamicamente e [a] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986).

É nessa perspectiva que nos meios acadêmicos, no Brasil, o conceito de letramento, para ser diferenciado do de alfabetização, começa a ser discutido já na segunda metade do século passado. Nesta pesquisa, busca-se trabalhar com dois conceitos bem atuais, de duas precursoras das teorias do letramento, por estarem mais alinhados com o que se pretende com este estudo. Se Kleiman (2005) o definiu como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e recurso tecnológico, em contextos específicos”, Soares (2003) já o definia como “[...] o desenvolvimento de competências

(habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”.

Entende-se, assim, que nem todo falante alfabetizado é naturalmente letrado, haja vista esta ser uma prática social que o habilita a “ler” o mundo na medida em que ele está apto a decodificar as inúmeras variedades de gêneros textuais com as quais ele lida. É nesse cenário, então, que o ensino de português, na atividade que aqui é proposta, vai muito além das práticas de memorização e/ou de combinação como alfabetizar e usar corretamente as regras gramaticais, para contemplar práticas reflexivas que priorizam o discurso como prática social, cujo uso não se restringe ao professor de português tampouco aos que atuam nas áreas das Ciências Humanas, mas a todas as áreas de estudo, que no seu cunho pragmático, apropriam-se do discurso como forma de interação social e de transferência do conhecimento.

Por multiletramentos, define-se toda e qualquer atividade interdisciplinar voltada para a construção de um diálogo entre as diferentes práticas didáticas que, ao desenvolverem a leitura e a escrita como práticas sociais, promovem a competência discursiva do aluno

nas diversas áreas do conhecimento. Acreditar na concepção de que o professor de português tem mais facilidade de trabalhar os multiletramentos por se tratar de um exercício inerente à didática dessa disciplina é negar tudo o que até aqui já foi apresentado e discutido, uma vez que todos são falantes da língua, que a aprendem e que dela se apropriam para se comunicar, nas diversas situações do cotidiano.

Considerando tais argumentos, seria possível dizer, então, que todo professor é a priori um letrador da sua matéria/disciplina e que todos desenvolvem o letramento em suas aulas. Se tais premissas fossem verdadeiras, concluir-se-ia, grosso modo, que em todas as aulas já ocorre o letramento e que a prática dos multiletramentos é uma realidade, embora seja ainda pouco operacionalizada. Mas se não o é, como torná-la possível como uma atividade diferenciada que promova não só a proficiência leitora e escritora do aluno, em todas as áreas do conhecimento, despertando nele o interesse por compreender os fatos e fenômenos existentes no mundo, a partir da complexidade do próprio contexto no qual o falante está inserido?

A operacionalização dessa prática nas salas de aula torna-se de urgência. É preciso entender, porém,

que essa operacionalidade requer do “operador”/mediador, ainda, outros domínios e/ou competências, como por exemplo, a de identificar nessa realidade situações emergentes que possam ser problematizadas dentro de um determinado contexto; despertar no aluno o interesse pela busca de solução(ões) possível(eis) ou não para essa situação-problema, com base nos conhecimentos já adquiridos ou a serem construídos com essa leitura de mundo e/ou utilizando-se daqueles formulados em outras áreas de estudo. É com esse enfoque que se justifica, na concepção da aula multimodal apresentada nesta pesquisa, o uso de ferramentas como a contextualização, a problematização e a interdisciplinaridade, pilares que fundamentam a prática dos multiletramentos nas salas de aula, enquanto atividade promotora do desenvolvimento de competências discursivas e que auxiliam no processo do “aprender a aprender”.

Apoiando-se nos dois aportes teóricos em que se baseia o Ensino por Competências no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), quais sejam: “a aprendizagem começa com uma dificuldade, com um problema e com a necessidade de resolvê-lo” e “o aspecto a ser realçado é a aprendizagem significativa”, é que na seção seguinte serão

abordados os pressupostos básicos dos multiletramentos, usando como referência as teorias de Perrenoud, Zabala e Meirieu.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO – PILARES DOS MULTILETRAMENTOS

Segundo Perrenoud (2000), “os saberes e o *savoir-faire* de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas”, o que dá suporte, neste estudo, aos pressupostos da contextualização, da problematização e da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento. Neste sentido, como condição *sine qua non* para o professor atuar no ensino por competências, este autor considera que

[...] Não basta para fazer com que se aprenda, estruturar o texto do saber e depois “lê-lo” de modo inteligível e vivaz, ainda que isso já requeira talentos didáticos. A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando

os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por uma exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000 – grifo do autor).

O autor estabelece, nessa obra, dez grandes famílias de competências para o exercício da profissão de “professor especialista”, pois entende que só este é capaz de conceber e dirigir situações de aprendizagem, espontaneamente, utilizando-se de uma pedagogia diferenciada, onde o “como” é mais significativo do que “o quê”, isto é, alertando-o sobre o fato de que não basta conhecer o conteúdo e a ele se prender, se a forma como ele será ministrado não for envolvente. Seguindo o mesmo raciocínio, Zabala (2009) define competência como “uma intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações que mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”, ou seja, como uma situação de aprendizagem integral, global.

O envolvimento nessa prática diferenciada implica, para o professor, despertar no aluno o interesse de aprender, valorizando seus conhecimentos prévios e transferindo-lhe novos, tornando-o

ativo no processo, levando-o a adquirir sua própria autonomia, sobretudo linguística. É preciso que o aluno desenvolva uma percepção global do que lhe é ensinado, pois é esta que vai capacitá-lo a resolver as diversas situações-problema que o mundo lhe impõe, cotidianamente. Logo, a demanda educacional, na atualidade, é a de priorizar práticas diversificadas e atraentes que favoreçam, na construção do conhecimento, o uso de ferramentas adequadas a uma aprendizagem significativa.

É nesse processo de aprendizagem que o aluno torna-se crítico, na medida em que se torna capaz de compreender a complexidade do mundo e se apropria de novos conhecimentos para solucionar problemas. Quanto a esse aspecto, Delors (1996) sinaliza para a importância de se criar um currículo escolar que valorize as necessidades globais do aluno em seus aprenderes (ser, conviver, conhecer e fazer), os quais foram considerados pela UNESCO (1999) como os quatro pilares básicos da educação, e que mais tarde são retomados por Morin (2002), quando, ao tratar sobre a fragmentação dos conteúdos nas disciplinas e currículos escolares, estabelece os “Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Século XXI”, dentre

os quais se pode, grosso modo, resumir como ensinar ao aluno a: condição humana; identidade terrena; enfrentar as incertezas e a compreendê-las; e, entender a ética do gênero humano.

Ciente de que a aprendizagem significativa passou a ser o elemento propulsor do processo ensino-aprendizagem e entendendo o conceito de competência como “a capacidade [do indivíduo] de mobilizar, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências, para decidir e atuar em situações diversas”, ou seja, como a CHAVE para essa aprendizagem, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que regula o ensino do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), seguindo as diretrizes emanadas do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) – órgão a quem está subordinada, implanta o ensino por competência como eixo estruturador do ensino nos Estabelecimentos de Ensino (EE) que integram esse Sistema; por conta disso, ela vem adaptando os currículos escolares desses colégios a essa realidade. O primeiro pilar que sustenta essa pedagogia será abordado na subseção seguinte.

3.1 A contextualização dos conteúdos – valorizando os saberes

De acordo com o Subprojeto Implantação do Ensino por Competências no SCMB (DEPA, 2010), a Contextualização configura-se como um dos pressupostos comuns para o desenvolvimento das competências. Lê-se, neste documento que

A concepção de contextualização deve ser entendida como uma forma de se re- enraizar o texto/o conhecimento, ao seu local de origem ou a outro contexto que lhe forneça significado e construa sentido. [...] A ideia de construir uma aprendizagem significativa parte da consideração de se relacionar diferentes contextos aos objetos de saber. Uma vez que os fazeres visam à resolução de situações-problema, é imprescindível que o conteúdo que está sendo mediado seja colocado dentro de um contexto conhecido ou articulado (DEPA, 2010).

Ao se falar em conteúdos a serem ensinados/mediados, logo se pensa na questão do currículo escolar. Considerando o contexto atual da nova escola (escola ativa), o currículo deve ser elaborado de forma a permitir que os conceitos a serem ensinados/apreendidos se interliguem na sua construção

e sistematização, articulando-se com processos de aprendizagem construtivistas, que promovam essa construção e não apenas a memorização, a repetição, a cópia de velhos modelos considerados, até então, como paradigmas do processo de ensino-aprendizagem, onde os conteúdos eram organizados por áreas de conhecimento.

A demanda de um ensino que torne a aprendizagem significativa, que mobilize novos esquemas de conhecimento nos quais o aluno, além de atualizá-los, compara-os a outros, identifica suas semelhanças e diferenças e comprova seus resultados, é mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem do que aquela aprendizagem mecânica, onde as relações se estabelecem de forma arbitrária, sem qualquer ligação com o que já se sabia e o que deve ser ensinado, ou seja, onde o aluno é um mero reproduzidor do conhecimento.

Neste contexto, o currículo a ser planejado, considera não apenas a realidade do aluno, mas também todos os outros fatores que interferem no aprendizado, a partir de uma intervenção que esteja coerente com a função social da escola e com os objetivos que se pretende atingir, pois

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. [...] também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 2010).

O autor reforça essa ideia denominando essa forma de articulação do conteúdo de currículo oculto, por entender que esse tipo de conteúdo a ser mediado na aprendizagem não é abordado explicitamente nos planos de ensino, haja vista os que o são estarem sempre compartimentados nas diversas disciplinas. Dessa forma, Zabala, corroborando o pensamento de Perrenoud, sinaliza para a importância de se optar pela definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não-restrita aos conteúdos disciplinares, caracterizados como “ocultos”, no intuito de avaliar e viabilizar a sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino. Para tanto, ele afirma que,

[...] As matérias ou disciplinas selecionadas, como provedoras daquilo que se deve aprender na escola, deram lugar a determinadas cadeiras, conforme uma configuração

que coincide com a organização clássica do saber acadêmico. [...] Mas esta organização compartimentada de conteúdos, segundo sua dependência disciplinar, nem sempre se encontra na escola de forma pura. Ao longo deste século, e cada vez mais podemos encontrar propostas e experiências que rompem com esta organização por unidades centradas exclusivamente numa cadeira ou disciplina de maneira que aparecem unidades ou temas que tentam estabelecer relações entre conteúdos de diversas matérias (ZABALA, 2010).

São nessas relações que se aborda a interdisciplinaridade como o segundo pilar dos Multiletramentos.

3.2 A Interdisciplinaridade – “criando pontes” entre os conteúdos

Retomando, ainda, o Subprojeto do Sistema Colégio Militar do Brasil (DEPA, 2010) lê-se nele que “a principal mudança [na elaboração do currículo por competência] reside na forma de ensinar, partindo da premissa [de] que o aluno necessita de um conhecimento interdisciplinar, do domínio das linguagens que modelam cada disciplina e da capacidade de resolver situações-problema”. No que se refere a esse conhecimento interdisciplinar, essa

teoria é sustentada neste estudo pelos referenciais teóricos de Zabala e Meirieu.

A interdisciplinaridade, no entendimento de Zabala (2010), caracteriza a forma como os conteúdos se organizam, sendo tratados por ele como métodos globalizados, uma vez que nesses as disciplinas não são tomadas como ponto de partida para a abordagem de determinado assunto/contéudo. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor diz ainda que

[...] Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade [...]. A diferença básica entre os modelos organizativos disciplinares e os métodos globalizados está em que nestes últimos as disciplinas como tais nunca são a finalidade básica do ensino, senão que têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Nestas propostas, o valor dos diferentes conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem. O alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. As disciplinas têm um valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar (ZABALA, 2010).

Numa perspectiva educacional, como forma de sintetizar e de esquematizar essa organização dos conteúdos na escola, Zabala estabelece três graus de relações disciplinares: transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, e interdisciplinaridade. Esta ele define como sendo “a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.” (ZABALA, 2010).

Meirieu (2008) aborda a interdisciplinaridade na perspectiva de “transferência como ‘princípio regulador’ das práticas pedagógicas”, podendo ser, esta, objeto de três abordagens, no campo pedagógico, dados os diferentes níveis de complexidade que ela pode suscitar nesse espaço, quais sejam: num primeiro nível, a transferência remeter à possibilidade de se utilizar um conhecimento, competência ou domínio de uma situação a outra, descontextualizando numa para recontextualizá-la em outra. Num segundo nível, ela remeter à possibilidade de “criar pontes”, em diferentes contextos, dentre eles o que envolve o aprendizado de conteúdos de disciplinas diferentes, levando o aluno a transportar os

saberes já adquiridos para uma nova situação social. E num terceiro nível, a transferência remeter à própria possibilidade de o aluno incorporar conhecimentos tidos como “mortos” numa situação pessoal na qual ele pretende se “constituir como sujeito de seus próprios atos”. Nesse nível, constata-se, grosso modo, que não se trata simplesmente da transferência de saberes, mas da intenção que o sujeito tem com relação a esses saberes.

Procurou-se, no entanto, priorizar nesta pesquisa, sem a intenção de dissociá-lo dos outros, o segundo nível dessas transferências, sugerido por Meirieu, considerando que as atividades apresentadas no escopo da aula multimodal visam a um *savoir-faire* voltado para a reconstrução de esquemas já concebidos pelo aluno em função de outros que ele ainda precisa elaborar, mas que estão presentes no seu cotidiano, na sua história, na sua cultura. Compete ao professor, então, inovar suas práticas de modo a permitir que o aluno exercite essas transferências. Uma das formas encontradas para esse constante exercício do aluno será tratada na próxima subseção, onde se discorrerá sobre a importância da problematização no processo de transferência do conhecimento.

3.3 A problematização – conhecendo a realidade

Convém, ainda, aqui nesta subseção, voltar ao Subprojeto do SCMB para lembrar que “a principal mudança na elaboração do currículo reside na forma de ensinar e que nesta se inclui a capacidade de levar o aluno a resolver situações-problema” (DEPA, 2010).

Esta talvez seja a maior exigência da escola na contemporaneidade, na medida em que sua função social é a de formar o indivíduo para refletir sobre as problemáticas da realidade onde vive, buscando possíveis soluções que favoreçam sua interação com esse meio.

Dessa forma, o currículo escolar deve problematizar os conteúdos de forma a atribuir-lhes um sentido, ou seja, possibilitar que teoria e prática estejam interligadas, que os saberes escolares estejam integrados ao contexto do aluno, à sua vida, que as experiências de aprendizagem estejam organizadas para dentro e para fora da escola, valorizando a natureza integral (física, biológica, psíquica, social, cultural e histórica) do ser humano. Adotar, então, uma prática pedagógica que permita ao aluno desenvolver esse tipo de aprendizagem, em que os

conteúdos selecionados auxiliem-no a compreender os fenômenos, as situações-problema e a reconstruí-los, passa a ser o foco metodológico do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere a este aspecto, convém retomar a forma como Zabala sugere a organização dos conteúdos disciplinares, considerando o modo através do qual o ensino desses conteúdos pode intervir na prática pedagógica do professor. A essas intervenções o autor denomina de métodos globalizados e o funcionamento destes depende dos objetivos que se pretende alcançar. Considerando que esses objetivos estejam voltados para a aquisição do conhecimento e para a atuação para a vida, pressupõe-se que o estudo sobre a própria realidade seja o eixo estruturador da aprendizagem, o objeto a ser investigado.

Segundo Zabala (2010), “o objetivo básico [dos] métodos [globalizados] consiste em conhecer a realidade e saber se desenvolver nela”. Ele classifica esses métodos em quatro categorias: i) centros de interesse (conteúdos centrados na busca da informação para conseguir a melhora no conhecimento de um tema interessante para o aluno); ii) métodos de projetos de Kilpatrick (os conteúdos básicos de aprendizagem são de caráter

procedimental e atitudinal); iii) o estudo do meio (considerado o método mais completo, por abranger as três dimensões da aprendizagem englobando os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais para a compreensão da realidade social); e iv) projetos de trabalhos globais (a abordagem do conteúdo está centrada no caráter conceitual). Considerando os aspectos desenvolvidos nesta seção e as teorias abordadas nas seções anteriores, tratar-se-á na seção seguinte da aula multimodal. Este modelo de aula foi elaborado a partir da concepção do método “o estudo do meio” por entender, como sugere o autor que,

O papel que se atribui ao ensino é o denominador comum que justifica o caráter globalizador [do conhecimento] [...] Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitem conhecer, interpretar e agir nesta realidade deve(ria) partir de problemas concretos, situações verossímeis, questões específicas de uma realidade global mais ou menos próxima dos interesses e necessidades dos futuros cidadãos adultos, membros ativos de uma sociedade que nunca colocará problemas disciplinares específicos (ZABALA, 2010).

Destaca-se, contudo, que a proposta de atividades planejadas para este modelo de aula cujo escopo é apresentado serve ainda de exemplo para tantas outras que podem ser pensadas/planejadas. Esta proposta surgiu da necessidade de se elaborar uma aula multimodal para uma das disciplinas do Projeto Multiletramentos da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), com base na documentação vigente, mas as seis aulas planejadas para o Projeto não foram testadas tampouco discutidas nem elaboradas no âmbito da coordenação do ano curricular a que se destinam, o que seria ideal. Trata-se, na verdade, de uma atividade pensada para o Projeto, mas que pode ser adaptada a outros conteúdos/anos curriculares, bem como a outros sistemas de ensino.

4 A AULA MULTIMODAL E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS: ESTRATÉGIAS ADOTADAS

Decidiu-se conceituar como aula multimodal, neste estudo, um conjunto de atividades cuja ação pedagógica se desenvolve a partir dos conceitos até aqui apresentados e que se organizam conforme a estrutura sugerida na disciplina “A Escola e

os Multiletramentos”, do PROJETO MULTILETRAMENTOS – (DEPA, 2010).

Este Projeto objetiva realizar pesquisas voltadas para o desenvolvimento pedagógico de atividades que abarquem as competências discursivas (leitura e escrita) dos alunos de todos os Colégios Militares (CM) que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com vistas a estabelecer um maior diálogo entre as diferentes práticas didáticas que contribuam para o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva e interdisciplinar.

No que se refere ao desenvolvimento dessas competências, é válido retomar Freire (1986) quando fala de suas experiências com a leitura (e também com a escrita) onde se lê: [...]. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. [...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais a fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1986 – grifo do autor).

Essa retomada é intencional na medida em que se pode observar que o autor, ao falar de suas experiências, não só sinaliza para a importância de sua bagagem cultural na construção da sua aprendizagem de leitura e escrita, como também evidencia o quanto essa bagagem era significativa para as interações que estabelecia com o outro e com o próprio meio. Desenvolver no aluno competências discursivas como práticas sociais nas salas de aula nada mais é do que levá-los a essa percepção trazida por Freire. Cabe destacar que, ao se falar de competências discursivas, não se pode ignorar que,

[...] a competência de leitura parte da competência textual do ser humano que envolve tanto a competência linguística ‘stricto sensu’, quanto a competência comunicativa. Desenvolvendo a sua competência de leitura, o aluno [...] deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como sujeito ativo, do ato de ler. (KOCH, 2006 – grifos da autora).

Dessa forma, a experiência vivida por Freire vem ao encontro do foco desta pesquisa uma vez que este está voltado para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora do aluno e se propõe a apresentar estratégias específicas para essa ação, utilizando-se das aulas

multimodais, ou seja, aulas cujas práticas devem ser diversificadas a fim de proporcionar ao aluno condições favoráveis a essa ação enquanto prática social realizada nas salas de aula, como será apresentado a seguir.

4.1 Escopo da Aula Multimodal de Português – proposta de atividades

Esta proposta abarca uma sequência de seis aulas de Português, distribuídas em três encontros de aulas geminadas (90 min), cada um, visando a discutir um tema central a partir do desenvolvimento de três temas geradores. Para cada um desses temas apresenta-se uma situação-problema, extraída de uma situação real, cuja reflexão deve convergir para a solução de uma única pergunta-desafio, a qual é apresentada na sexta aula como proposta de atividade final da matéria portuguesa.

O mote para o planejamento das aulas foi as Eleições Municipais que ocorreram no ano de 2012, nas cidades brasileiras, e, para tanto, busca-se despertar o interesse dos alunos para esse contexto, levando-os a refletir sobre os direitos e deveres do cidadão e sobre o contexto histórico, social e político dessas cidades. A contextualização do

conteúdo a ser ensinado/aprendido tem como referência a vivência dos alunos em suas comunidades sociais. Pretende-se, ainda, que a solução da situação-problema esteja vinculada ao conhecimento e compreensão do conteúdo ensinado/aprendido em outras áreas de estudo, neste caso: Ciências Físicas e Biológicas (CFB), História e Geografia, com as quais se estabeleceu um diálogo, exercitando a ferramenta da interdisciplinaridade. Utilizou-se, nesta proposta, como recursos didáticos: textos (científicos e não científicos), imagens, gravuras, vídeos, charges, jornais, telejornais e outros que contribuíram para fomentar novas discussões sobre os conteúdos já desenvolvidos nas disciplinas citadas, pondo em prática, assim, o uso das tecnologias educacionais e de informação, como “propostas inovadoras/diferenciadas” de ensino.

A intencionalidade das estratégias adotadas visa que a integração desses conhecimentos favoreça não só a compreensão dos contextos local e nacional, como também a socialização dos alunos na perspectiva de assumirem uma postura mais cidadã, condizente com a que se espera deles no processo de desenvolvimento da CHAVE (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências) da aprendizagem.

Dessa forma, a abordagem dos assuntos privilegia as atividades em grupo e a pesquisa, exigindo do aluno uma reflexão crítica sobre um panorama geral que percorre desde a evolução humana até a atuação do Homem no processo de transformação desses contextos. O processo de avaliação sugerido no trabalho ocorre por meio de observação das atitudes do discente, as quais são mensuradas qualitativa e quantitativamente. Assim, os parâmetros de avaliação adotados seguem o modelo utilizado pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), nas avaliações diagnósticas de Português, que discriminam as competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Esta proposta visa a manter a coerência e a unidade de procedimentos naquilo que se espera obter dos alunos ao final da educação básica.

Considerando que as atividades que compõem uma aula multimodal devem privilegiar a contextualização e a interdisciplinaridade com ênfase no letramento/Multiletramentos, optou-se, ainda, por planejar uma sequência de aulas/atividades interligadas que melhor ilustre os objetivos que se pretende atingir com o conteúdo de cada uma das matérias elencadas, na medida em que, por meio delas, é possível estabelecer não

só um vínculo com os temas central e gerador de cada aula, como também promover os multiletramentos, o que resume, na prática, a proposta desse modelo de aula.

4.1.1 Estratégia de ensino 1 – selecionando e organizando os conteúdos

A abordagem de temas considerados polêmicos, quando tratados de forma prática nas salas de aula (desde os anos escolares iniciais) e envolvendo o aluno em situações que requerem dele um conhecimento tanto interdisciplinar, como transdisciplinar, permite-lhe compreender não só os direitos de todos os cidadãos de atuarem em busca da própria autonomia, como serem levados a exercitar, de forma crítica, o dever de cidadão consciente da sua história, do seu papel social e da sua capacidade de transformar o meio onde vive.

É nessa perspectiva que esta aula multimodal de Português tem como objetivo geral desenvolver a reflexão crítica do aluno sobre temas como cidadania, democracia, eleição, política, economia, desenvolvimento social etc, para a qual ele tem como referência o olhar da investigação científica sobre o meio em que ele está inserido. Esta forma de refletir permite-lhe ter uma

melhor compreensão das conjunturas atuais, brasileira e mundial.

Buscou-se, para tanto, resgatar os assuntos abordados nas aulas de CFB (A evolução dos seres vivos/humanos), de História (Propaganda Republicana), Geografia (O espaço econômico e social brasileiro) e Português (Textos de relato – Diário e Blog), a fim de instigar o aluno a estabelecer relações entre esses assuntos e, ao mesmo tempo, refletir sobre um determinado momento histórico do país (Eleições 2012), reconstruindo os conhecimentos adquiridos, isto é, dando-lhes novos significados a partir de ações interativas na sala de aula. Ressalta-se, inicialmente, que as aulas foram planejadas considerando o potencial do aluno-cidadão do 7º ano do ensino fundamental, sem em qualquer momento subestimar e/ou supervalorizar a capacidade deles de refletirem sobre os temas propostos.

Assim, procurou-se adequar o linguajar do professor/mediador e a abordagem dos temas/temáticas ao grau de compreensão do grupo, envolvendo-os em situações do cotidiano, nas comunidades onde vivem. A contextualização e problematização dos conteúdos partiram dessas realidades.

Entende-se, ainda, que a investigação científica permite que o investigador chegue a conclusões

reais mais próximas da verdade, dando-lhe a oportunidade de melhor compreender o seu contexto social e atuar sobre ele diferenciando-o da ficção. Sendo assim, o tema central dessas aulas desenvolveu-se a partir de três temas geradores que envolvem situações-problema diferentes, mas que direcionam para a solução de uma única questão-desafio.

Ao solucionar essa questão, o aluno aplica seus conhecimentos interdisciplinares e descobrindo como aquilo que ele aprende na escola adquire um novo sentido na sua vida, no seu modo de ver o mundo. Dessa forma, utilizou-se os recursos didáticos (suportes/meios) já citados a fim de contextualizar o período retratado e fomentar as discussões durante as aulas. Estas foram planejadas para serem desenvolvidas a partir de quatro modelos de atividades: didática, autodidática, codidática e opcional. Ao final das seis aulas, a tarefa do aluno é apresentar um trabalho escrito, evidenciando a interdisciplinaridade e os multiletramentos, e utilizando-se de recursos midiáticos – as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

4.1.2 Estratégia de ensino 2 – Definição das habilidades e competências desejadas

Ter uma visão longitudinal do que se pretende com determinada abordagem e/ou estratégia de ensino reflete a competência do professor, ao planejar qualquer tipo de atividade. Para isso, ele traça os objetivos que pretende atingir em cada tarefa proposta a fim de melhor intervir, ao longo do processo, não só no planejamento didático, como também no seu desenvolvimento e na avaliação dele, ou seja, retroalimentando todo o processo, na busca constante de testá-lo e aperfeiçoá-lo. É com esse intuito, então, que para a aula multimodal planejada, estabeleceu-se um plano de sequência didática capaz de promover o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos discentes, para cada assunto abordado. Na medida em que o aluno vai desenvolvendo e/ou ampliando essas habilidades e competências, uma maior aproximação do currículo escolar à vivência desse aluno vai ocorrendo também, ou seja, os conteúdos ensinados são experimentados, ganhando um novo sentido e tornando-se significativo.

4.1.3 Estratégia de ensino 3 – elaboração do plano de sequência didática (PSD) e da metodologia utilizada pelo docente

Como dito anteriormente, este modelo de aula foi planejado para ser desenvolvido numa sequência de seis tempos de aula, a partir da apresentação de um tema central e de três temas geradores, diretamente relacionados a um tema transversal conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Planos de Sequência Didáticas (PSD) utilizados nos Colégios Militares; todos voltados para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Para tanto, seguiu-se o seguinte esquema:

I) Apresentação do tema central e dos temas transversais relativos às seis aulas.

Tema central: A ficção científica e o texto científico como suportes para a compreensão do contexto sociopolítico urbano brasileiro, a partir do final do século XIX.

Tema Transversal: ÉTICA (cidadania, democracia, eleição, política, economia e desenvolvimento social).

II) Apresentação dos Objetos do conhecimento por área de estudo.

ÁREA 1: Prática de escuta de textos orais e leitura de textos

a) (Re) Leitura de narrativas policiais. b) Leitura de textos de divulgação científica. c) Diálogo entre narrativas policiais e as características estruturais do gênero texto de divulgação científica. d) Estudo do vocabulário.

ÁREA 2: Prática de produção de textos orais e escritos

a) Partes (apresentação, complicação, clímax e desfecho) e elementos (narrador, personagens, tempo, enredo, ações, espaço) da narrativa policial. b) Características estruturais dos gêneros de texto de relato pessoal e de divulgação científica. c) Prática de produção de respostas subjetivas. d) Características estruturais dos gêneros diário e blog. e) Prática de produção de textos de relato pessoal, diários e blogs.

III) Procedimentos técnico-metodológicos adotados para cada aula/tema gerador.

Aulas 1 e 2 – Tema gerador: O Homem e a Ciência transformando culturas – uma realidade científica ou mera ficção?

a) Aguçando o pensamento – análise de imagens/gravuras (discussão dirigida). b) Aprofundando os conhecimentos – realização de outras descobertas (refazendo os passos de uma pesquisa científica por meio da leitura de uma narrativa policial). c) Exercitando a pesquisa

científica – listagem do passo a passo do conhecimento científico. d) Analisando a realidade – reflexão sobre uma realidade do cotidiano (estudo da situação – problema). e) Revisando o conteúdo apreendido (Estudo complementar).

Aulas 3 e 4 – Tema gerador: Eleição, Cidadania e os Meios de Comunicação – vestígios da Propaganda Republicana.

a) Revisando conceitos – formulação de hipóteses. b) Refletindo sobre os conceitos formulados – reconstrução do aprendizado. c) Contextualizando as ideias/os conceitos apreendidos – criação de “pontes” entre o objeto de estudo e a situação-problema apresentada. d) Revisando o conteúdo apreendido (Estudo Complementar).

Aulas 5 e 6 – Tema gerador: Democracia, Eleições, Desenvolvimento Social e Redes Sociais (Blog) – pelo exercício da cidadania.

a) Praticando a intertextualidade – realização de re-leituras dos temas abordados nas aulas, empregando novos recursos e ressignificação da aprendizagem (atividades práticas). b) Aplicando os conhecimentos – resposta à pergunta-desafio (construção do conhecimento). c) Enriquecendo o

aprendizado – prática dos (multi) letramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, inicialmente, abordar neste artigo as tendências pedagógicas que mobilizam as práticas de ensino nas salas de aula do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Observou-se com essa abordagem que neste, como em todos os outros sistemas educacionais, há também uma busca pelo aprimoramento dessas práticas e, para tanto, o órgão responsável pelo ensino nesse Sistema vem envidando esforços para capacitar seu corpo docente para um *savoir faire* mais eficaz, visando a superar os desafios elencados no início desta pesquisa.

Um dos esforços que se destaca dentro do Sistema é o Projeto Multiletramento, voltado para o desenvolvimento de práticas inovadoras que promovam a competência discursiva do aluno empregando ferramentas eficientes (contextualização, problematização e interdisciplinaridade) cujos fundamentos contribuem para uma aprendizagem significativa, ou seja, que desperta no aluno o interesse por uma educação mais humanística, tornando-o um ser integral, capaz de adquirir sua autonomia linguística

e de fazer uso dela para solucionar os problemas que a sociedade lhe impõe.

Para isso, escola e sala de aula devem ser espaços onde as práticas sociais tornem-se emergentes, facilitando a interação, o debate, a troca de experiências, a transferência de conhecimentos. Apresentou-se, também, neste estudo, algumas teorias essenciais para a compreensão do projeto ora citado, e algumas das conclusões a que se chegou, corroborando a dos teóricos, foram as de que não há como desenvolver competências discursivas se não houver o perfeito entendimento de que na prática diária: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986); essas competências enquanto práticas sociais devem ser desenvolvidas priorizando a interação nas salas de aula (Vigotsky, Piaget e Charlot); a formação continuada do professor é de extrema importância para que ele consiga aprimorar suas práticas (Libâneo, Perrenoud e Zabala); não há mais espaço para um ensino fragmentado e descontextualizado (Perrenoud, Zabala e Meirieu); e, sobretudo, a aproximação do conteúdo a ser abordado com a realidade vivida pelo aluno é o ponto máximo para que a aprendizagem se torne significativa. Logo, o aluno deve ser desafiado a apresentar soluções

para os problemas do dia a dia que são levados para as salas de aula, ressignificando os conhecimentos apreendidos para reconstruí-los a partir das experiências vividas e das habilidades e competências adquiridas.

Dessa forma, discutir e formular estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam a operacionalidade dessas práticas continua sendo um grande desafio a ser superado pelos sistemas de ensino, porém não são impossíveis. Esforços ainda precisam ser envidados em todos os sentidos, pois o percurso é longo e “penoso”, enquanto ações isoladas. Resta, então, a esses sistemas criar mecanismos de socialização desses conhecimentos e práticas, a exemplo de tudo que aqui foi tratado, apontando novos rumos para a superação de desafios antigos que insistem em parecer novos.

Capacitar os profissionais da educação por meio de políticas eficazes; desenvolver métodos de ensino que reflitam a realidade da escola e a demanda da sua comunidade; compreender o aluno como um ser que é ao mesmo tempo único, mas também global e que merece ser respeitado dentro das suas idiossincrasias; e transformar o espaço da sala de aula num ambiente de descobertas e de interação de práticas sociais onde os saberes se

integram e são discutidos a partir das realidades vividas pelo grupo são estratégias para uma gestão educacional que preza pela qualidade do ensino, na certeza de que cumpre sua função social.

Verificou-se, enfim, que a prática pedagógica que contempla a aula multimodal como “estratégia” para o processo de ensino e de aprendizagem, torna esse processo muito mais eficaz – contribuindo, assim, para a qualidade do ensino – do que uma simples aula onde o objeto do conhecimento é abordado a partir do enfoque de apenas uma disciplina, de forma descontextualizada e sem levar o aluno a uma reflexão crítica desse objeto. O segredo para o sucesso dessa estratégia pode estar na resposta para o seguinte questionamento: Como minha prática educativa pode contribuir para a (trans)formação integral do sujeito-aluno-cidadão que, numa sociedade complexa e desafiadora, precisa aprender a ser, conviver, conhecer e fazer?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997: regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília:Brasília, 1999.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, Jaques et al. Educação um tesouro a descobrir. Lisboa: Asa. 1996.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. In FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, 1986.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. ALEA. vol 10, nº 1, 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986

KLEIMAN, A.B. Letramento e Formação do Professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Argumentação e linguagem. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação no Futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco 2002.

_____. O problema epistemológico da complexidade. Europa-América: Biblioteca Universitária, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar; Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e Competências. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. SP: Editora Contexto, 2003.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competência. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed. 2009.

_____. A Prática Educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. Da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.