

O MULTILETRAMENTO COMO BASE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Rafael de Farias Ferreira; Linduarte Pereira Rodrigues

(Universidade Estadual da Paraíba, rafaelgeografopb@yahoo.com.br; Universidade Estadual da Paraíba, linduartepr@gmail.com)

Resumo: A escola, em suas atividades educativas, nem sempre garante a abordagem dos saberes e fazeres locais. A partir deste contexto, desenvolveu-se em uma escola pública do município de São João do Tigre-PB, um estudo aplicado ao ensino básico por meio de uma ação educativa que se propôs valorizar o papel das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano. Como organização do trabalho pedagógico escolheu-se o projeto didático, que possibilitou colocar na prática da sala de aula situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionaram de forma contextualizada. A interdisciplinaridade pelo olhar de Morin (2011), as práticas de multiletramentos discutidas por Rojo (2012) nortearam o pensar e o fazer pedagógico da ação educativa. Na medida em que os alunos foram desenvolvendo as atividades, avaliou-se até que ponto os níveis de aprendizagens em torno dos eixos da Língua Portuguesa, foram consolidados, considerando que os participantes estavam concluindo a primeira fase do Ensino Fundamental. Este estudo apresenta os níveis de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa e utiliza como parâmetro os direitos de aprendizagem constituídos a partir da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. No decorrer das vivências de interação com os alunos, percebeu-se que o ensino promovido pelos professores se baseia em um conjunto de informação que anula a possibilidade de constituir experiências significativas para a formação do sujeito com os aspectos humanos e geográficos do local. Como também, um conjunto de direitos que deveria ter dado condições para a consolidação da capacidade de produzir e compreender textos não foi garantido ao longo do processo de alfabetização. No entanto, ao mesmo tempo em que se diagnosticaram as aprendizagens existentes e as não aprendizagens promovia-se o desenvolvimento de novas aprendizagens para além da perspectiva escolarizada.

Palavras-chave: Ação educativa, Interdisciplinaridade, Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Em nosso estudo aplicado ao ensino básico, buscamos promover uma discussão que valorize o papel das mulheres rendeiras pela própria sociedade caririzeira, abrindo a escola para a promoção de processos que valorizem os saberes e fazeres dos diversos grupos que constituem as múltiplas relações presentes no semiárido caririzeiro.

Nesse contexto, a promoção de uma ação educativa capaz de desenvolver um conhecimento interdisciplinar está sustentada nos três mastros que dão estrutura a este estudo, uma embarcação que navegou por águas ainda turvas, pouco ou ainda não exploradas. O primeiro mastro, denominado de história, fixa à embarcação pelo estai¹ da história oral e pelos brandais² que evidenciam a trajetória da renda renascença em terras caririzeiras. O segundo mastro, por ser

¹ termo usado para designar cada um dos cabos, normalmente de aço, que, colocados no sentido longitudinal, fixam a mastreação.

² São cabos, normalmente em aço, que servem para fixar o mastro no sentido transversal.

composto por uma estrutura que dá ênfase as características geográficas do lugar no qual se efetivam as relações e se encontram rastros deixados pelas práticas humanas do passado, recebeu o nome de geografia. Enquanto isso, o terceiro mastro de nossa embarcação, por estar alicerçado por diversas práticas inerentes a linguagem, foi nomeado de multiletramentos, base que estrutura o projeto didático, produto final da pesquisa de mestrado profissional apresentado a Universidade Estadual da Paraíba em 2016.

2 O MULTILETRAMENTO E SUAS DIMENSÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO

O letramento como estrutura do processo de ensino torna-se um desafio para os professores das escolas públicas do Ensino Básico, considerando a dificuldade de promover um trabalho que articule as práticas escolares às não escolares. A fragmentação do conhecimento em disciplinas, atrelada com a redução do tempo dos professores para refletirem sobre suas práticas e planejar um trabalho sistemático, voltado para uma aprendizagem articulada entre os diferentes componentes curriculares, impede a efetivação do ensinar letrando³. Além disso, Carvalho (2010, p.15) ressalta que “a palavra letramento ainda não é muito conhecida, mas começa a fazer parte do vocabulário dos professores”.

Rojo (2010, p. 25-26) evidencia que o termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil no livro de Mary Kato de 1986, *No mundo da escrita*. Em sua obra, a autora parte da concepção de que

[...] o termo 'letramento' busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Nesse contexto, entende-se que o letramento surge como um termo para respaldar a mudança “da mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p.21).

Essa concepção de letramento ampliou-se a partir dos novos estudos que foram surgindo sobre a temática. Rojo (2010, p. 26) afirma que

³ Esta afirmação está estruturada nas observações realizadas nas escolas e nas vivências do pesquisador enquanto professor.

Os novos estudos do letramento definem práticas letradas como ‘os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas’. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada sócioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

O ensinar letrando, a partir de uma perspectiva contemporânea, “possibilita a participação dos alunos nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.11).

Abreu (2012) evidencia que, para Kleiman (2007), o letramento parte de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, possuindo múltiplas funções e com foco no contexto em que as práticas se desenvolvem. Não obstante, também se materializa como uma prática coletiva e cooperativa, em virtude dos diferentes saberes que são mobilizados pelos sujeitos participantes.

Com base nesse processo de interação, no projeto didático buscamos tornar uma sequência sistemática de “eventos de letramento”, isto é, em práticas de letramento que envolvam os sujeitos e seus saberes e fazeres culturais carregados de símbolos, significados e subjetividades. Em nossa pesquisa aplicada, a efetivação de tais práticas se deu por meio da relação escola-comunidade, buscamos garantir a pluralidade das relações educativas durante o desenvolvimento das atividades.

Sendo assim, nosso projeto didático se configurou, no dizer de Rojo (2012, p.08), como uma espécie de protótipo, ou seja, “estrutura flexível e vazada que permite modificações por parte daqueles que queiram utilizá-lo”. Mas, por envolver diferentes gêneros textuais, mídias, modalidades e temas diversos, o projeto passou a ganhar um novo *status*: o de eventos de multiletramentos. Posto que sua estrutura parte da “multiplicidade cultural” dos sujeitos locais e da “multiplicidade semiótica” [...] “de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13). Com efeito, as atividades planejadas seguiram algumas características que são próprias do multiletramento, sendo elas: (a) interativas e colaborativas; (b) transgressoras das relações de poder estabelecidas; (c) híbridas (de linguagens, modos, mídias e cultura) (ROJO, 2012).

Portanto, o que propomos como ação educativa foi o exercício de uma prática multicultural que se sustenta em linguagens e discursos múltiplos com organizações de saberes culturais da comunidade que cruzam histórias, paisagens e linguagens, o que justifica as práticas multiletradas observadas no decorrer do texto.

2.1 PROJETO DIDÁTICO

Essa ação educativa é resultado de um processo investigativo que busca desenvolver mecanismos que permitam evidenciar a memória e as narrativas das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano de modo a transmutar o olhar sobre a mulher caririzeira, valorizando, a partir de processos pedagógicos, os saberes e os fazeres locais dos sujeitos.

Nesse contexto, o mecanismo escolhido para alcançar tal objetivo foi o projeto didático, “modalidade de organização do trabalho pedagógico que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que pretendia” (NERY, 2007, p. 120). Além disso, essa forma de organização do trabalho pedagógico se sustenta em estratégias para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais, podendo atuar de forma contextualizada e interdisciplinar.

O projeto didático possibilita colocar na prática da sala de aula “situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionem de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam diferentes conteúdos” (BRASIL, 1998).

Esse trabalho didático engloba as seguintes áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza e ciências humanas. As atividades elencadas no projeto buscam realizar um diálogo fecundo entre as áreas mencionadas para a promoção de uma ação que possibilite valorizar os gestos, os modos de ser, de viver e a troca de bens simbólicos, serviços e sentidos das mulheres rendeiras. O trabalho interdisciplinar proposto envolve os componentes curriculares como história, geografia, ciências, arte e linguagem.

2.1.1 Aprendizagens Desejadas

- Produzir textos de gêneros textuais com sequências tipológicas da ordem do narrar e descrever, e, da ordem do argumento e expor (dissertativos) sobre os temas tratados nas músicas, como contos infantis, contos de aventura, crônicas de viagens e biografias;
- Perceber características socioculturais e geográficas do Nordeste nas músicas de Luiz Gonzaga, comparando com outras regiões brasileiras;

- Compreender os ecossistemas dos estabelecimentos familiares, das localidades e das comunidades, suas características biofísicas (clima, solo, cobertura vegetal, fauna) e as transformações provocadas pela ação humana;
- Refletir sobre os estabelecimentos familiares e as diferentes relações de trabalho que os sujeitos locais desenvolvem, relacionando-as com suas práticas sociais e manifestações culturais;
- Compreender a necessidade de interação e integração entre as pessoas que convivem num grupo e formam os grupos sociais;
- Formular conceitos sobre a história, fatos históricos e fontes históricas;
- Conhecer e analisar formas de representar a memória histórica de pessoas e lugares;
- Compreender as maneiras de viver, de pensar, de trabalhar e de festejar da comunidade.

2.1.2 Descrição das etapas

Este projeto busca compartilhar e divulgar ideias que sirvam como suporte para trabalhar aspectos da realidade local que assegure por meio das práticas educativas a relação de pertencimento, ou seja, que as crianças possam se sentir integrante da comunidade escolar, assim como seus pais e demais sujeitos locais. “Quanto mais respeitada e valorizada pela comunidade, maior a possibilidade de a escola receber apoio [...]” (BRASIL, 2012, p.15). Por meio de atividades direcionadas para uma aprendizagem significativa, os alunos aprendem, mas também, socializam saberes.

Longe de ser um manual, este material é fruto de uma reflexão que parte do princípio de que a escola enquanto instituição “requer um repensar contínuo sobre sua organização, incluindo temáticas como espaços, materiais e tempos pedagógicos” (BRASIL, 2012, p.14).

Quadro 1. Etapas do Projeto

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1ª Etapa (Da página 5 a 9)	Apresentação do projeto aos alunos com exposição do tema e contrato didático, combinando o que será aprendido, o processo e o produto final. O professor entregará aos alunos dez imagens de animais e dez de plantas que foram representadas nas músicas de Luiz Gonzaga. Os alunos escolherão cinco animais e cinco plantas, elencando os preferidos. O professor montará dois gráficos pictogramas com as figuras, para evidenciar os cinco animais e plantas mais votados pela turma. Esses gráficos ficarão expostos em sala de aula durante o período de execução do projeto.

<p>2ª Etapa (Da página 10 a 12)</p>	<p>Favorecer as crianças a percepção acerca das características socioculturais e geográficas do Nordeste nas músicas de Luiz Gonzaga, dando ênfase aos elementos simbólicos e culturais que fazem da região um território singular. Audição das músicas dos animais e vegetais mais votados pela turma, interpretação oral das mesmas, acompanhada de uma explanação sobre as fichas de dados científicos da fauna e flora retratada pelo cantor em suas músicas.</p>
<p>3ª Etapa (Da página 13 a 18)</p>	<p>Nessa etapa, será importante que o professor mostre, a partir da leitura da música em estudo que estão fazendo, quais as partes desse gênero: estrofes, rimas, versos etc. Aqui poderá fazer comparação com outras músicas de cantores nordestinos como Santana e Flávio José. O professor deve apresentar a biografia desses cantores e escolher uma música que evidencie o homem e a mulher do nordeste. Nessa etapa será realizada uma sequência didática, para que os alunos possam: aprender a identificar as características do gênero biográfico; e praticar o gênero textual por meio do trabalho realizado acerca do cantor Luiz Gonzaga.</p>
<p>4ª Etapa (Da página 19 a 23)</p>	<p>O professor nessa fase do projeto dará ênfase ao lugar. O lugar enquanto, produção das relações humanas, como também, referência de construção da identidade. As músicas de Luiz Gonzaga permitem que os alunos percebam a ambiência em que eles vivem. O que facilitará a construção do conhecimento geográfico do Cariri Paraibano e do município de São João do Tigre (campo da pesquisa).</p>
<p>5ª Etapa (Página 24)</p>	<p>O professor irá orientar os alunos a escolherem membros da família, dando prioridade aos mais velhos, para escrever a sua biografia. Novamente se chama atenção para que o professor não se esqueça de trabalhar os elementos desse gênero com as crianças, ou seja, fornecer-lhes como se estrutura o gênero biografia, qual a linguagem que deve ser usada; mostrar-lhes exemplos etc., seguindo todos os passos de uma produção escrita.</p>
<p>6ª Etapa (Da página 25 a 28)</p>	<p>Esta etapa dá início a segunda parte do projeto, momento em que se busca evidenciar os sujeitos locais. O percurso que realizamos foi instigante, possibilitando estudos significativos em torno do bioma caatinga (discutindo a sua fauna e sua flora); a relação homem e natureza por meio dos conceitos de lugar e paisagem; e no reconhecimento dos estabelecimentos familiares. O nosso foco agora, é identificar os sujeitos que têm suas relações de trabalho e práticas culturais omitidas nos processos escolares. Considerando a reflexão inicial apresentada como problematização do momento, sugerimos a partir de agora, questões relativas à pesquisa de campo sobre o Estabelecimento Familiar, relações de trabalho e práticas culturais dos educandos e suas famílias, a ser desenvolvida através do Plano de Pesquisa.</p>
<p>7ª Etapa (Da página 29 a 36)</p>	<p>O professor realizará a leitura e discussão de textos literários cujos/as personagens, principais ou secundárias, exerçam o ofício de tecelã/ão. Em seguida, apresentará os conceitos de história, sociedade, famílias, comunidades presentes o livro didático dos alunos. O professor evidenciará a história das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano e em uma roda de conversa irá contextualizar a importância de evidenciar os saberes e fazeres das rendeiras, por meio de uma produção textual da tipologia narrativa. Os alunos serão motivados a construir uma memória literária.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Durante a execução da ação educativa utilizaremos o diário de campo para registrar as interações desenvolvidas durante o processo. Na medida em que os alunos forem desenvolvendo as atividades, avaliaremos até que ponto os níveis de aprendizagens em torno dos eixos da Língua Portuguesa foram consolidados, tendo em vista que os participantes estão concluindo a primeira fase do Ensino Fundamental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As primeiras atividades desenvolvidas com os alunos participantes da pesquisa contribuiram para a construção de um diagnóstico sobre os níveis de aprendizagem relacionados aos quatro eixos da Língua Portuguesa: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

A partir da construção do gráfico com os animais mais votados pela turma, que além de comporem a caatinga, foram evidenciados por Luiz Gonzaga em suas composições, buscamos estimular a observação e o estabelecimento de comparações sobre a situação sugerida. A atividade favoreceu o desenvolvimento de emissões de opiniões e de tomada de decisão. Não obstante, a produção de um texto síntese analisando e interpretando as informações do gráfico, apenas foi possível com a ajuda do pesquisador que serviu de escriba para sistematização dos dados gerados através dos animais escolhidos pelos os alunos.

As produções sobre a justificativa do porquê da escolha do animal e das impressões em torno do módulo do aluno evidenciaram a dificuldade que os discentes possuem em desenvolver textos com autonomia, atendendo a finalidades propostas. As primeiras produções foram desenvolvidas contendo uma palavra ou uma frase simples, o que revela que as aprendizagens constituídas são oriundas de uma concepção de ensino instrumental da linguagem⁴, na qual a gramática é vista como fim, não como meio. Constatamos também que escrever não é uma prática muito frequente no cotidiano escolar das crianças, inibindo o desenvolvimento de habilidades e competências que tornem os alunos produtores.

Ao ler as produções, instigamos os alunos a ampliarem os textos, desenvolvendo interações discursivas sobre as práticas cotidianas na quais alunos e animais estão inseridos. A reescrita foi realizada em casa, dando-se tempo para os alunos reorganizarem o conteúdo e revisarem o texto, retomando as partes já escritas para a construção de novos trechos.

⁴ É corriqueiro os professores solicitarem nas aulas de Língua Portuguesa que os alunos desenvolvam frases a partir de palavras soltas, ou seja, fora de um contexto. A formação de frases é muito comum nas atividades relacionadas à compreensão dos adjetivos.

Ao analisar a reescrita, observamos que os vinte e oito alunos participantes⁵ da atividade estão em níveis diferentes de aprendizagem. Com base nos níveis de proficiência em escrita da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa expostos no material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criamos a partir da realidade dos alunos quatro níveis de escrita:

Cruz (2012, p.22) afirma que de acordo com os quadros de direitos de aprendizagem, o aluno ao término do Ciclo de Alfabetização deverá em relação à produção escrita ter consolidado

[...] a capacidade de refletir, com crescente autonomia, sobre o contexto de produção de texto, o planejamento da escrita e a produção dos textos para atender as diferentes finalidades bem como sobre a organização do conteúdo textual, a estruturação dos períodos e o uso dos recursos coesivos.

O conjunto de direitos que deveria ter dado condições para a consolidação da capacidade de produzir textos não foi garantido ao longo do processo de alfabetização.

Os alunos no nível 1, não se apropriaram do sistema de escrita alfabética, o que os impede de apreender conhecimentos escolares e desenvolver habilidades mais complexas por meio da linguagem formal. Nesse contexto, fica evidente que a esses alunos parece ter sido negado o direito de aprender, tendo em conta que se tornaram sujeitos invisibilizados nas relações estabelecidas em sala de aula.

Os alunos nos níveis 2 e 3, mesmo apresentando um nível um pouco melhor em relação ao primeiro, ainda assim, correm o risco de terem suas aprendizagens comprometidas caso não haja uma mudança na forma de organizar e sistematizar o processo de ensino. Observou-se que 39% dos alunos precisam ampliar a escrita e adequá-la aos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência) da escrita.

Em relação, ao nível de proficiência em escrita, 46% dos alunos que conseguem desenvolver textos mais consistentes do que os alunos no nível anterior. Alguns conseguiram produzir uma escrita, considerando as relações vivenciadas no cotidiano, estando em processo de transição para o nível 4.

A heterogeneidade dos níveis de aprendizagem das crianças provoca estranhamento e até exclusão escolar. Os professores por terem dificuldades em desenvolver estratégias pedagógicas que

⁵ O projeto conta com a participação de 31 alunos, no entanto, essa atividade foi realizada apenas com 28 alunos, tendo em vista que dois faltaram e um não quis participar.

possam atender as especificidades dos alunos, desenvolvem um ensino homogeneizador que potencializa as dificuldades já existentes. Essa deficiência didática é decorrente das formações iniciais, ora aligeiradas e precárias ora sem compromisso ético com a qualidade de seus cursos; da falta de estudos contínuos; da ausência de planejamentos pedagógicos coletivos; e da carência de uma política de formação continuada.

Esses fatores associados com uma gestão escolar pouco colaborativa e desarticulados com os princípios democráticos intensifica a lógica instrumental de educação. Notamos que os professores da escola conduzem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, prejudicando também o desenvolvimento dos demais eixos da língua portuguesa.

No que diz respeito à oralidade, observamos a competência de alguns alunos em desenvolver textos orais nas diferentes situações discursivas. Mas, ao analisar o todo, percebemos que os direitos de aprendizagem em torno da oralidade não foram consolidados, sendo que alguns nem foram desenvolvidos ao longo do processo de alfabetização.

O projeto buscou alargar as práticas da oralidade para facilitar o desenvolvimento e a ampliação de alguns direitos de aprendizagem que ao longo do processo de escolarização foram iniciados, porém não consolidados. A oralidade é tomada como elemento importante e necessário não só para a vida escolar, mas também para as práticas cotidianas desenvolvidas fora da escola.

A leitura, por sua vez, apresentou-se como um eixo pouco desenvolvido, haja vista que os direitos dos alunos participantes ainda estão, em sua maior parte, em processo de consolidação.

A partir das leituras das letras de música, da vida e obra do cantor Luiz Gonzaga e dos textos com dados científicos sobre os animais, diagnosticamos que 61,3% (19) dos alunos leem textos não verbais, em diferentes suportes, enquanto 32,3% (10) estão em processo de aprendizagem e 6,5% (2) não conseguem ainda desenvolver essa competência. No que diz respeito à leitura de textos (poemas, canções, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia 64,5% (20) dos alunos conseguem desempenhar de forma significativa essa habilidade. Na compreensão de textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, observou-se que 51,6% (16) estão com esse direito consolidado, mas 41,9% (13) ainda precisam aperfeiçoá-lo e 6,5% (2) desenvolvê-lo.

Dos alunos participantes da pesquisa apenas 38,7% (12) antecipam sentidos e ativam conhecimentos prévios relativos ao texto a serem lido pelo professor ou pelas crianças e 51,6% (16) reconhecem finalidades de textos. A leitura em voz alta, com fluência, em diferentes situações é um direito que foi negado nas práticas educativas, pois 25,8% (8) dos alunos não geraram essa

capacidade e 22,6% (7) precisam aprimorá-la. No que tange a localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente, 71% (22) estão desenvolvendo gradativamente essa habilidade e, de forma independente, 58,1% (18).

Na realização de inferências em textos, lidos pelo professor ou outro leitor experiente, somente 22,6% (7) possuem essa habilidade, de forma independente, esse número sobe para 29% (9).

Foi detectado que 80,6% (25) precisam aprimorar a capacidade de estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente, lidos com independência, esse número aumenta para 83,9% (26).

No que tange em apreender assuntos/temas tratados em textos somente 9,7% (3) consolidaram esse direito. Os demais alunos ainda possuem dificuldades em desenvolver essa aprendizagem. Na capacidade de interpretar frases em textos, o número para aqueles que conseguem produzir essa habilidade a partir da realização da leitura feita pelo professor ou de maneira autônoma é o mesmo, 93,5% (29) que precisam potencializar essa aprendizagem ainda muito baixa.

Nos direitos de estabelecer relações de intertextualidade entre texto e relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos, observou-se que todos estão em processo de aperfeiçoamento.

A leitura nas práticas educativas propostas pelo projeto foi fundamental para despertar o gosto e o desejo pelo ato de ler. A partir do diagnóstico, tentou-se promover a aprendizagem de diferentes habilidades em torno da leitura, em três importantes dimensões: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações; (ii) a compreensão das informações explicitadas e implícitas do texto lido; e (iii) a construção de sentidos (MAGALHÃES *et al.* 2015).

A apropriação do sistema de escrita alfabética está consolidada em 80,6% (25) no total de participantes. Os 19,4% (6) que ainda não o consolidou apresentam déficit bem acentuado no que diz respeito à compreensão do funcionamento da língua. Na análise linguística, com foco na discursividade, textualidade e normatividade, as aprendizagens precisam ser ampliadas de forma sistematizada para ocasionar uma progressão relevante no entendimento do uso da língua nas diversas relações e práticas sociais.

A forma de como o projeto foi desenvolvido permitiu reflexões acerca da língua e de seu funcionamento, tendo em vista as atividades, envolvendo os gêneros textuais, a leitura, a produção

de textos e a linguagem oral. Ele permitiu que direitos de aprendizagem em torno do ensino da arte e das outras áreas do conhecimento: ciências humanas e ciências naturais, que deveriam ter sido desenvolvidos ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano) fossem introduzidos e aprofundados durante a sua execução.

Notar que o ensino de artes, ciências, geografia e história foi marginalizado em detrimento às disciplinas de português e matemática é uma evidência que os professores não refletem sobre suas ações docentes, o que provoca a fragmentação do conhecimento e a precarização dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, Gatti (2013) já aponta um descompasso que existe entre a educação, escola e formação de professores, sendo um desafio dinamizar esses três dimensões na sociedade contemporânea, diante das mudanças sociais em andamento.

Conclusões

Durante as duas primeiras semanas de convivência e de interação com os alunos, percebemos que o ensino promovido pelos professores se baseia em um conjunto de informação que anula a possibilidade de constituir experiências significativas para a formação do sujeito, e que este sujeito da informação se torna um depósito acumulativo de fatos e dados que não se convertem em sabedoria, inserindo-o em um campo contraditório que o faz perder a percepção de sujeito construtor de sua própria história (LARROSA, 2002).

As dificuldades observadas nas primeiras vivências não foram empecilho para a construção dos saberes propostos pela ação educativa, pois a organização das práticas educativas em forma de projeto didático possibilita uma flexibilização das atividades de modo a atender as especificidades dos alunos. Ao mesmo tempo em que se diagnosticavam as aprendizagens existentes e as não aprendizagens dos alunos promovia-se o desenvolvimento de novas aprendizagens para além da perspectiva escolarizada.

Referências

ABREU, Kélvya Freitas. Práticas de letramento(s) na escola: reflexões sobre a formação do aluno do ensino médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 42 – 60, jul./dez. 2012.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização**: integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. Ática, 2010.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, 2013.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol, v. 19, p. 15-36, 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica Editora, 1998.