

AS INTERFACES DA (DE)COLONIALIDADE NO MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



**AS INTERFACES DA
(DE)COLONIALIDADE NO
MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Rio de Janeiro
2024

Copyright © 2024 by TRAVASSOS EDITORA
Todos os direitos reservados à Travassos Editora e ao autor.

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
TRAVASSOS EDITORA

CAPA
TRAVASSOS EDITORA

CONSELHO EDITORIAL E REVISOR REVISOR

RILDO BENTO DE SOUZA

MARCIO MAIA

LUISA LIMA

OS TEXTOS DESTA LIVRO SÃO DE RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

As Interfaces da (de)colonialidade no movimento
república de Emaús : desafios contemporâneos /
[organização Isabel Cristina França dos Santos,
Welton Diego Carmim Lavareda]. -- Rio de Janeiro :
Travassos Editora, 2024.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83288-02-8

DOI:<https://doi.org/10.61906/boo-2024-10-29-67212e6756b91>

1. Decolonialidade 2. Educação - História

3. Educação social 4. Pedagogia decolonial

I. Santos, Isabel Cristina França dos.

II. Lavareda, Welton Diego Carmim.

24-230013

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural :
Educação 370.115

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



Travassos Editora
ACREDITA NO SEU SONHO

www.travassoseditora.com
travassos@travassoseditora.com
Tel.: (21) 4126-9826

COMISSÃO CIENTÍFICA GALPDA e LEDAP:



Brenda da Silva Salazar (PPGDOC/UFGA)

Clébia do Socorro Salvador Maciel (PPGL/UFGA)

Ecília Braga de Oliveira (PPGL/UFGA)

Elainne Cristina Santana de Lima (PROFLETRAS/UFGA)

Ellen Christian Assunção Matos (PPGL/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos (PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (PROFLETRAS/UFGA)

Lana Lima Pereira (PROFLETRAS/UFGA)

Luciane da Costa Araújo (PPGL/UFGA)

Marcele Monteiro Pereira (PPGL/UFGA)

Tamillis da Silva Pinheiro Vieira (PROFLETRAS/UFGA)

Welton Diego Carmim Lavareda (PROFLETRAS/UFGA)

EQUIPE DE CRIAÇÃO DAS CAPAS:

Barbara Karolayne Barbosa da Costa (ILC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFGA)

Rayana Cristina da Silva dos Santos (IEMCI/PIBIC/PROEG/PIBIC/GALPDA/UFGA)

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFGA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho

Reitor

Prof. Dr. Gimar Pereira da Silva

Vice-reitor

Profa. Dra. Loiane Prado Verbicaro

Pró-Reitora de Ensino e Graduação

Profa. Dra. Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Nelson José de Souza Júnior

Pró-Reitor de Extensão

Raimundo da Costa Almeida

Pró-Reitor de Administração

Ícaro Duarte Pastana

Pró-Reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Cristina Kazumi Nakata Yoshino

Pró-Reitora de Planejamento

APRESENTAÇÃO

Ainda paira um retumbante silêncio sobre as práticas de educação popular na Amazônia. Em que pese a riqueza de experiências educacionais, movimentos sociais e formulações teórico-metodológicas, na historiografia da educação popular, a Amazônia ainda é silenciada, resultado de um colonialismo intelectual externo e interno ao Brasil que desvaloriza, oculta, apaga as memórias de resistência de educadoras e educadores populares.

Apesar disso, a educação popular na Amazônia, entre silêncios e lutas, inscreve-se na história da educação como uma das mais potentes criações teórico-práticas dos movimentos sociais, no enfrentamento ao autoritarismo e às relações de poder assimétricas e na afirmação dos direitos humanos e direitos da natureza.

Asseveramos que não é possível pensar o futuro da humanidade sem a Amazônia. E não é possível pensar uma Amazônia livre sem uma educação libertadora.

A história do Movimento República de Emaús, tecida a muitas mãos há mais de cinco décadas no estado do Pará, revela uma trajetória de luta em defesa do direito à educação, dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes e dos direitos humanos. As diversas gerações de educandos/as e educadores/as que passaram pelo Movimento República de Emaús expressam o caráter eminentemente ético-político-pedagógico deste movimento.

Resultado do trabalho coletivo de várias gerações, que presentificam o Movimento República de Emaús na contemporaneidade, há que se destacar, sempre, a memória viva do Padre Bruno Sechi, que esteve nas origens do movimento e que segue a inspirar as novas gerações com a “opção preferencial pelos pobres”, da Teologia da Libertação, e com a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire.

O livro que temos em mãos é uma homenagem à história do Movimento República de Emaús e à trajetória solidária, amorosa e crítico-transformadora de Padre Bruno. Mas vai além: revela os desafios contemporâneos enfrentados pelo Movimento e sua contínua luta pela justiça socioambiental e por uma cidadania ativa, na qual todas as pessoas são protagonistas da sociedade e de sua própria história.

O livro, tal como o movimento, é tecido por uma diversidade de sujeitos. Ao invés de uma “voz imperial” que costuma presidir a produção do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, o livro se sustenta e

ganha ainda mais força na polifonia daquelas e daqueles que constroem o Movimento República de Emaús.

Devemos ler este livro como um grande esforço colaborativo na produção do conhecimento, em que a coautoria é valorizada, uma vez que as práticas socioeducativas se articulam com o fazer participativo na investigação e com a ação ético-política transformadora que se dá sempre no coletivo.

Trata-se de um grande aporte, também, aos estudos decoloniais, na perspectiva de entender o Movimento República de Emaús na luta contra o sistema-mundo moderno/colonial e no enfrentamento do elitismo, do racismo, do patriarcado, do sexismo, do capacitismo e outras estruturas violentas de poder que há séculos vêm subalternizando os povos da América Latina, do Brasil e na Amazônia.

O livro se organiza em 14 capítulos, escritos por mulheres e homens diversos: do ponto de vista da formação, da geração, das identidades étnicorraciais de gênero e da orientação sexual. No conjunto, tratam das interfaces da (de)colonialidade no Movimento República de Emaús, compreendendo o movimento como um sujeito coletivo na produção de histórias e pedagogias “outras”.

Os capítulos abordam o movimento a partir de diferentes pontos de vista e perspectivas: projetos de extensão universitários, processos de contação de histórias e mediação de leitura, arte-educação, alfabetização e letramento, educação alimentar, produção textual, práticas inclusivas e tantos outros.

Temos em mãos um testemunho vivo da potência da educação popular na Amazônia; um rico processo de sistematização de conhecimento; uma elaboração teórico-metodológica colaborativa, participativa e em coautoria; uma homenagem sensível e amorosa ao Padre Bruno Sechi e a todas e todos que ao longo dos anos vêm construindo o Movimento República de Emaús como um dos mais importantes e vitais coletivos de denúncia das opressões e anúncio de que outro mundo é possível.

Boa leitura!

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto

Educador popular e professor da Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 13

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS E SUAS RELAÇÕES COM A UFPA: PROJETOS E PROGRAMAS DO PROEXIA AVANÇADA

Cleice do Socorro Abreu Maciel (MRE/SEDUC/PALHAÇOS TROVADORES)

Débora do Socorro Nascimento Ribeiro (MRE/RPV)

Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo (IEMCI/PROEXIA/PPGDOC/EAD/UFPA)

Emilia Pimenta Oliveira (PROEXIA/IEMCI/UFPA)

Georgina Negrão Kalife Cordeiro (MRE/FAED/ ICED/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/ GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/LEDAP/PROEXIA/PROFLETRAS/
UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-2024-10-29-67212e6756cc8>

CAPÍTULO 2 33

ENCANTARTES E OS PROCESSOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NO MOVIMENTO DE EMAÚS

Benedita Socorro Jesus Silva (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Driele Salazar Damasceno (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Elainne Cristina Santana de Lima (SEDUC/SEMED/GALPDA)

Helen do Socorro Rodrigues Dias (SEDUC/GELPEA/GALPDA/PPGDOC/UFPA/
PPGED/UEPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Luís Paulo Carvalho Monteiro (IEMCI/PPGECM/UFPA-GALPDA- RPPDA)

Suani Trindade Corrêa (SESI/PA-PPGARTES/GALPDA/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-1-2024-10-29-67212e6756db5>

CAPÍTULO 3 54

CINEMA, PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/UFPA)

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Clébia do Socorro Salvador Maciel (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-2-2024-10-29-67212e6756edb>

CAPÍTULO 4 72

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: SUBSÍDIOS PARA UMA REVISÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Barbara Karollayne Barbosa da Costa (ILC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFPA)

Rodrigo de Oliveira Chaves (ILC-FALE/LEDAP/UFPA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/PROEXIA/PROFLETRAS/LEDAP/
UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-3-2024-10-29-67212e6756fbb>

CAPÍTULO 5 90

EDUCAÇÃO ALIMENTAR: ASPECTOS SEMIÓTICOS NOS ENGAJAMENTOS DE PAIS/RESPONSÁVEIS

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/UFPA)

Brenda da Silva Salazar (SEMED/GALPAD/PPGDOC/UFPA)

Ecília Braga de Oliveira (SEMEC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPAD/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Luciane da Costa Araújo (SEDUC/ GALPDA/PPGL/UFPA)

Sabrina Freitas da Costa (IEMCI/FAQUIM/GALPDA/UFPA/MRE)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-4-2024-10-29-67212e6757087>

CAPÍTULO 6 110

PRÁTICAS DECOLONIAIS INTERDISCIPLINARES EM ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS A PARTIR DE NARRATIVAS INDÍGENAS

Ana Paula Santos Pimentel (PPGL/GALPDA/UFPA)

Barbara Karollayne Barbosa da Costa (ILC/PROEXIA/LEDAP/UFPA)

Ellen Christian Assunção Matos (PPGL/GALPDA/UFPA)

Érika da Silva Faria (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Júlia Sofia Teixeira Leite (IEMCI/PROEX/GALPDA/UFPA)

Tássia Alves Pacheco (ICED/GALPDA/UFPA/MRE/SESC)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-5-2024-10-29-67212e6757148>

CAPÍTULO 7 128

PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ALIMENTAÇÃO EM PROL DAS APRENDIZAGENS

Clébia do Socorro Salvador Maciel (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PROFLETRAS/PPGDOC/PPGL/UFPA)

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (SEDUC/GALPDA/UFPA)

Sabrina Freitas da Costa (IEMCI/FAQUIM/GALPDA/UFPA/MRE)

Wellida das Graças Santos (MRE/FACI)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-6-2024-10-29-67212e6757262>

CAPÍTULO 8 152

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA EM UM AMBIENTE NÃO FORMAL DE ENSINO

Barbara Karollayne Barbosa da Costa (ILC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFPA)

Rodrigo de Oliveira Chaves (ILC-FALE/LEDAP/UFPA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/PROEXIA/PROFLETRAS/LEDAP/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-7-2024-10-29-67212e675733c>

CAPÍTULO 9 169

DINÂMICAS VERBAIS: FLEXÕES, DERIVAÇÕES E USOS DE NEOLOGISMOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Lana Lima Pereira (SEMED Maracanã/PROFLETRAS/LEDAP/UFPA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/PROFLETRAS/LEDAP/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-8-2024-10-29-67212e67573ed>

CAPÍTULO 10 192

PRODUÇÃO TEXTUAL NO MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS: DO PRÉ-ENEM À PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ecília Braga de Oliveira (SEMEC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Francisco Alves da Silva (GALPDA/PROEXIA/UFPA)

Gerson Corrêa da Costa (SEDUC/GALPDA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Monica Silva da Silva Araujo (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)
Renan Venancio Ferreira Lopes (MRE/UFPA)
DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-9-2024-10-29-67212e67574c7>

CAPÍTULO 11.....208

NEUROEDUCAÇÃO E INCLUSÃO NAS AÇÕES DO EMAÚS

Alessandra Monteiro Chagas Campelo (GALPDA/ PPGL/FPA)
Cinara Lopes Rodrigues (SEMED/GALPDA/UFPA)
Elainne Cristina Santana de Lima (SEDUC/SEMED/GALPDA/UFPA)
Ellen Christian Assunção Matos (GALPDA/PPGL/UFPA)
Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)
Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (GALPDA/SEDUCPROFLETRAS/
UFPA)
Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFPA)
DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-10-2024-10-29-67212e675757b>

CAPÍTULO 12234

ORALIDADE NO PRÉ-ENEM DO EMAÚS

Clébia do Socorro Salvador Maciel (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)
Elizandra Fernandes Reis da Silva (SEMEC/GALPDA/UFPA)
Francisco Alves da Silva (ILC/PROEXIA/GALPDA/UFPA)
Isabel França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/PPGDOC/
PROFLETRAS/PPGL/UFPA)
Jeocle Marília Vaz da Silva Cardoso (SEMED/SEDUC/GALPDA/
PROFLETRAS/UFPA)
Leidiane Pereira de Oliveira (SEDUC/GALPDA/PPGELL/UEPA)
Marcele Monteiro Pereira (ILC/GALPDA/PPGL/UFPA)
DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-11-2024-10-29-67212e6757623>

CAPÍTULO 13256

INTERFACES DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS COM A MÚSICA

Adriene Cristina de Sousa Ferreira (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/UFGA)

Carmen Lucia Braga da Conceição (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/PPGECM/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Luciane da Costa Araújo (IEMCI/GALPDA/PPGL/UFGA)

Marcele Monteiro Pereira (ILC/GALPDA/PPGL/UFGA)

Pablo Alex Barbosa Moraes (IEMCI/GALPDA/UFGA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-12-2024-10-29-67212e67576c6>

CAPÍTULO 14276

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORES: O APOIO ESCOLAR EMAÚS

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPAD/UFGA)

Barbara Karolayne Barbosa da Costa (LC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFGA)

Érika da Silva Faria (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFGA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-13-2024-10-29-67212e6757768>

SOBRE OS AUTORES.....293

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS E SUAS RELAÇÕES COM A UFPA: PROJETOS E PROGRAMAS DO PROEXIA AVANÇADA

Cleice do Socorro Abreu Maciel (MRE/SEDUC/PALHAÇOS TROVADORES)

Débora do Socorro Nascimento Ribeiro (MRE/RPV)

Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo (IEMCI/PROEXIA/PPGDOC/EAD/
UFPA)

Emilia Pimenta Oliveira (PROEXIA/IEMCI/UFPA)

Georgina Negrão Kalife Cordeiro (MRE/FAED/ ICED/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/ GALPDA/RPPDA/PPG-
DOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/LEDAP/PROEXIA/
PROFLETRAS/UFPA)

A trajetória do Movimento de Emaús e suas articulações com a UFPA:

Introdução

Na fundação do Movimento República de Emaús (doravante MRE-
<https://www.movimentodeemaus.org/>) se começa a refletir sobre o protagonismo dos participantes, mas ainda pautado na Teologia e na opção preferencial pelos pobres. Assim, Padre Bruno Sechi e sua equipe tiveram como encaminhamentos iniciais trabalhar com grupos de Jovens em situação de vulnerabilidade. A partir dos contatos com estudiosos como Paulo Freire, em especial, pela experiência dele com o desenvolvimento de uma proposta que trazia para discussão as diferentes realidades dos sujeitos problematizando-as, ou seja, as discussões não se pautavam somente no evangelho. Desse modo, a trajetória do MRE já se articula com as perspectivas de acolhimento e luta pelos direitos baseada exatamente na opção pelos pobres que precisam estar nas relações com a educação diversificada e não somente desenvolver um trabalho assistencial, no bairro do Bengui, mesmo o MRE tendo uma filial durante vários anos na Travessa Padre Eutíquio, esquina com a Travessa Quintino Bocaiúva no bairro da Batista Campos.

Imagem 1 - Movimento República de Emaús



Fonte: Acervo LEDAP/UFPA (2023).

A proposta de trabalhar a Educação não formal criou espaço para discussão e mobilização de aspectos pedagógicos e metodológicos levando em consideração as necessidades de um público (posteriormente, de crianças e jovens) que vivia à margem da sociedade, inclusive, das crianças e jovens que já estavam regularmente matriculados nas escolas. Isso se justifica pelo fato de que muitos deles viviam situações de trabalho, sobretudo, em feiras livres. Dessa maneira, o trabalho infantil era acolhido pelas famílias como possibilidade de sobrevivência.

Diante desse contexto, trabalhar com as famílias também precisava ser integrado à proposta pedagógica que valorizasse saberes, tendo em vista que as crianças e jovens como apontam os estudos de Freire (1989, p.9), precisavam circular socialmente tendo o aprendizado da língua para além da apropriação dos signos linguísticos, visto que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Isso se justifica no momento que é levado em conta que os sujeitos já chegam aos espaços (formais e não formais) com experiências diversas motivadas pelas interações nos seus territórios, seja pelas práticas socioculturais que atravessam seus “trabalhos” pelas feiras, mercados, etc., seja pelas interações familiares, na igreja, nos centros comunitários. Esses saberes poderiam ter desdobramentos nas diferentes áreas do conhecimento. Isso exigiu da equipe uma metodologia centrada na educação popular.

Assim, os sujeitos teriam condições de aprender e de ensinar de modo a problematizar suas realidades de maneira propositiva.

Os encaminhamentos com o intuito de valorizar as trajetórias dos sujeitos (crianças e jovens) favorecem para que os educadores também possam aprender com tais públicos a partir das realidades diversas que atravessam suas trajetórias. Desse modo, a proposta pedagógica além dos encaminhamentos salesianos de Educação de Dom Bosco, acolheram a perspectiva freireana como processo de educação justamente porque o estudioso era uma referência no Brasil e até no mundo em termos da Educação popular. Por isso, a ideia era atingir tais públicos que não tinham acesso ou que viviam à margem da educação para que de alguma forma fossem acolhidos por esse processo educativo emancipatório, ético e afetuosos sentindo-se como partícipes da construção coletiva de saberes.

Por conta disso, Paulo Freire sempre esteve no contexto do Movimento República de Emaús, inclusive, realizou uma formação com os educadores do movimento na década de 80, via articulações com a UFPA. A instituição procurou estabelecer conexões com o Movimento, principalmente, por conta do PIA (Programa Infância e Adolescência na Amazônia) com a pesquisa da infância. Historicamente, o movimento sempre foi muito ligado à referida instituição. Nesse sentido, participou da escrita de relatórios, publicações, na formação de conselhos e também de educadores, discutindo metodologias de educação popular. Alguns dos cursos que mais se aproximaram com discussões e ações no contexto do Emaús foram os de Pedagogia e Serviço Social. Ao longo dos anos, outros diversos cursos, como foi o caso da Licenciatura Integrada do curso de Letras que são os que originam os projetos e programas cujas ações se desdobraram nos capítulos que constituem os livros 1 e 2 (no prelo) resultantes das ações dos projetos e programas coordenados pelos professores doutores Isabel França (<https://galpda.com.br/>), Elizabeth Souza (<https://iemci.ufpa.br/index.php/noticias/313-curso-mundos-amazonicos-biodiversidade-desenvolvimento-e-cidadania-2>), Elizabeth Manfredo, Emília Pimenta e Welton Lavareda (<https://www.instagram.com/ledapufpa?igsh=ajRwaXc2cGI2ZDho>) a partir dos seus respectivos grupos de estudo e pesquisa.

Aproximações mais efetivas e termo de adesão

No final do ano de 2016, o Reitor o Emmanuel Tourinho assumiu a gestão da UPPA e já ampliou suas ações como sócio solidário (<https://www.>

movimentodeemaus.org/v2/noticias/detalhe/?id=159) do Movimento. A coordenação pedagógica e a administração do MRE resolveram procurar pelo reitor em função dos baixos recursos para manter as ações pedagógicas e sociais diversas ofertadas diariamente à comunidade. Acrescente-se a isso a preocupação constante de Padre Bruno com a manutenção dos salários dos educadores. Então, resolveram chamar o gestor da UFPA na condição de sócio solidário e reitor da UFPA para uma reunião. O professor Emmanuel Tourinho se engajou com as ações em prol da solução dos problemas que atravessavam o cotidiano do Movimento. A sinalização de engajamentos se deteve nos aspectos de articular graduandos e pesquisadores dos cursos diversos da UFPA ampliando as ações das Artes e da Educação estabelecendo conexões, com aspectos que envolvessem a saúde, os Direitos Humanos, a educação tecnológica, etc... Por isso, havia a necessidade de um projeto “guarda-chuva”.

Imagem 2 – Reunião com o Reitor e sua equipe a respeito das necessidades do Movimento



Fonte: Acervo Cleice Maciel (2017-2019).

Em 2017, o reitor retornou com a proposta que as equipes do Movimento República de Emaús tinham elaborado inicialmente. Assim, nasceu o projeto de Extensão “PROEXIA Avançada Emaús” com edital contemplando 5 áreas (2 projetos por área), com a duração de um ano. Os recursos financeiros para o pagamento de 2 bolsistas e compra de materiais diversos (alguns com doações ao Movimento de Emaús ao final das ações) para ampliação de usos, além das ações já previstas pelos projetos das 5 áreas.

Na assinatura do primeiro termo de cooperação não era possível fazer um convênio, porque não tinha repasse de recursos. No entanto, foi uma discussão em que se levou em consideração as necessidades do Movimento na época, conectadas às normativas possíveis apresentadas e discutidas com a equipe da PROEX (UFPA) até se chegar ao termo de cooperação. Foram aprovados 10 projetos (2 em cada área) e muitas das necessidades pedagógicas foram contempladas ampliando as salas ambientes (teatro, percussão, futebol, etc.) do Movimento República de Emaús e trazendo mais pais e/ou responsáveis, via oficinas nas áreas da Saúde, Cultura e comunicação, Direitos humanos, Educação, Meio ambiente, Tecnologia e Trabalho.

Imagem 3 – Descrição: Assinatura do Termo de Cooperação (MRE e UFPA)



Fonte: Acervo Cleice Maciel (2017-2019).

Das ampliações do PROEXIA: de projeto a programa

As ampliações das áreas de conhecimento favoreceram também as articulações acadêmicas, em termos de publicações e eventos em parceria ainda mais efetiva. Isso evidenciou a necessidade de um tempo maior das

ações, uma vez que os nossos projetos tinham a duração de 1 ano. As manifestações da comunidade do Bengui, bolsistas, não-bolsistas, pesquisadores, educadores e funcionários dos projetos e do Movimento durante as reuniões de avaliação da PROEX e coordenadas pelos representantes dos diferentes sujeitos que integram o Conselho do Movimento República de Emaús. Aliás, esse conselho sempre convocava os coordenadores dos projetos e programas aprovados no sentido de ajustar as propostas ao contexto de atuação e aos sujeitos atendidos.

Imagem 4 – Termo de Cooperação e Reunião com os Coordenadores dos Projetos (versão 1)



Fonte: Acervo Cleice Maciel (2017-2019).

Os avanços foram sentidos por conta das aproximações, trocas, discussões junto ao MRE nas diversas áreas de atuação, em especial, nas áreas da educação, saúde e tecnológica. Isso favoreceu a aproximação dos pesquisadores e a articulação maior com as temáticas, necessidades e potencialidades do MRE. A proposta pedagógica da instituição foi acolhida aos poucos por alguns projetos. A imersão no Movimento por parte

dos pesquisadores, bolsistas, não bolsistas, pós-graduandos e parcerias foi bastante formativa, pois várias discussões que os grupos já tinham e experiências nas ações de extensão serviram de base para intervir com seus planos de trabalho no contexto do Movimento com a aprovação também da comunidade.

A convivência com a comunidade acadêmica aumentou o número de pessoas circulando pelas salas ambientes/temáticas necessárias à formação cidadã das crianças e jovens. Lazer, esporte e arte atravessaram os sujeitos em desafios e superações. O processo de rodízio nas salas também era enfrentamento para os projetos e programas ao considerar que a tendência era o futebol ser o mais procurado. Entretanto, a mediação dos educadores do MRE articulados aos professores da UFPA fazia com que eles compreendessem a circulação nos seus processos de ensino e aprendizagem potencializados pelas trocas.

É importante ressaltar que essas trocas também favoreceram as ações desenvolvidas no MRE ultrapassando muros da instituição e os deslocamentos de educadores, crianças, jovens e pais/responsáveis em direção à UFPA ocorreram com frequência motivados pelos desafios, curiosidades e ações inter/transdisciplinares em parceria, por exemplo, com o Programa Conexões de Saberes (<https://conexoesdesaberesufpa.blogspot.com/>), com a Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária (<https://rnbc.org.br/redes/amazonia-literaria-pa/>), dentre outras parcerias relevantes ao processo de formação inter/transdisciplinar dos licenciandos, pós-graduandos e egressos dos diferentes institutos (IEMCI/ILC/ICEN/ICED) que serão apresentadas e discutidas no livro 2 (no prelo). Essa mediação também potencializou articular ações que geraram vínculos motivadores de novas submissões aos editais com alinhamentos mais efetivos e o Conselho, pouco interferiu nas ações propostas o que significava acolhida aos planos de trabalho dos pesquisadores.

A continuidade de projetos teve efeitos na formação dos jovens aprendizes, crianças e seus familiares no sentido de que as várias dificuldades tiveram como ser tratadas e foram superadas, tendo em vista que já eram conhecidas pelas equipes da UFPA e as etapas eram elaboradas em termos de desdobramentos. As avaliações trimestrais das ações dos projetos e programas por parte do Movimento foram acolhidas e recebe-

ram proposições pelos coordenadores independentemente das reuniões agendadas, posto que as interações no MRE eram de três a quatro dias na semana.

Imagem 5 — Ações em parceria com as escolas e com a UFPA



Fonte: Acervo Cleice Maciel e GALPDA (2017-2019).

Pandemia e as estratégias

Durante a pandemia, os projetos estavam na segunda edição do PROEXIA Avançada, no formato de programa, cujo tempo fora ampliado para 2 anos e articulando as ações a partir das conexões de dois institutos em diante. Muitos adoeceram, e as reuniões a respeito dos ajustes tiveram que colocar em pauta os aspectos do ensino remoto, principalmente, tendo em vista que a UFPA optou por ele diante dos protocolos que a covid mobilizou. As ações de assistência desenvolvidas pelo Movimento República de Emaús não pararam. Dos programas em ação, as solicitações do Movimento foram

de não permitir que a formação destinada aos “Jovens aprendizes” fosse cancelada.

As vagas no Banco do Brasil, Companhia das Docas, Caixa Econômica e Cosanpa seguiram sendo ofertadas e as situações de vulnerabilidade se ampliaram com a pandemia. Isso aconteceu também nas atividades de artes, considerando que naquela fase muitas pessoas ficaram adoecidas (física e mentalmente), e por isso, as Artes poderiam ajudar a lidar melhor com as notícias, com as dores físicas e saúde mental.

Diante desse contexto, as ações pedagógicas remotas representaram uma complexidade no sentido de estudar, discutir e realizar as atividades. A UFPA e o Movimento República de Emaús tiveram que reunir várias vezes e tratar das possibilidades de acesso à internet, da utilização dos computadores por trios ou quartetos, de acordo com as condições estruturais naquela fase. As estratégias tinham o objetivo de reajustar todo o plano de trabalho para que os jovens aprendizes tivessem condições de concorrer às vagas. Os resultados mostraram que eles conseguiram êxito nos processos seletivos e não houve atraso na oferta às turmas seguintes.

O MRE teve significativa redução de recursos doados devido à crise que toda a sociedade vivenciava e ainda vivencia seus impactos. Vale destacar que o Movimento recebeu doações significativas em termos de apoio alimentar nos períodos mais críticos. As mesmas permitiram manter, minimamente, o contato com as famílias por conta das doações de alimentos, para saber como elas estavam.

Desse modo, o MRE teve condições de dar o suporte necessário dentro das diferentes fases pandêmicas. Entretanto, ainda precisa-se de parcerias que auxiliem, desde a Grande Coleta (https://www.instagram.com/reel/C--pnXJuRRG/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA==) realizada anualmente, a adesão às ações como Sócio Solidário, até o financiamento mais efetivo das ações promovidas diariamente pela instituição e que com a pandemia foram reduzidas. Com isso, os reflexos dessa falta de investimentos financeiros continuam sendo um grande problema.

A perspectiva inter/transdisciplinar sob o viés da linguagem

Os projetos/programas aprovados inicialmente e desenvolvidos no MRE articulam-se com a proposta de trabalho interdisciplinar do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI- <https://www.iemci.ufpa.br/>), na medida em que o público atendido pelo Emaús apresenta demandas e/ou necessidades em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a área da linguagem, especialmente, práticas de linguagem em leitura e escrita e oralidade um dos eixos de trabalho do IEMCI, que forma interdisciplinarmente seu público de professores na articulação com as áreas de ciências, matemáticas, linguagens e tecnologias. Além disso, as coordenações dos projetos sempre procuram articular parcerias que agreguem na formação dos futuros alfabetizadores. Essa integração de áreas, as convergências das parcerias (institutos, projetos, programas de Pós-graduação, instituições, grupos diversos) se alinham bastante com o perfil de proposta pedagógica do MRE considerando os aspectos da formação ética, estética e emancipatória.

Nos editais PROEXIA que ampliaram de projetos a programas (2 anos), as propostas validaram as parcerias que já faziam parte das equipes autoras dos dois livros em tela sobre o EMAÚS. Ampliaram-se os diálogos com os institutos (ILC, IFCH, ICA e ICEN), posto que a formação inter/transdisciplinar era um dos itens dos editais da versão programa. Tais encaminhamentos reiteraram o perfil agregador das equipes autoras dos livros (1 e 2) sobre o Movimento República de Emaús. A opção de concorrência sempre se identificou com a categoria Educação.

Diante disso, as linhas de trabalho tiveram a linguagem como viés principal mas sempre nas articulações com as diferentes áreas do conhecimento em prol dos processos de ensino e aprendizagem, da formação inicial e continuada de alfabetizadores, de professores de Língua portuguesa, de pesquisadores nas áreas das Letras (PROFLETRAS e PPGL- ILC UFPA) e da Educação Matemática e Ciências (PPGDOC e PPGECEM- IEMCI UFPA), assim como os das instituições parceiras, e, mais recentemente, nos encontros de formação com pais e/ou responsáveis do MRE.

Imagem 6 – Biblioteca, mural das ações MRE e Anfiteatro com ação do EncantArtes



Fonte: EncantArtes (2019).

Para tanto, alguns espaços como a biblioteca, o auditório, a sala de informática, o anfiteatro e a sala de Justiça social têm sido alguns dos mais utilizados considerando as necessidades de leitura performática, oralidade e produção textual envolvendo as diferentes literaturas articuladas às ações dos educadores do teatro e percussão principalmente. Isso se justifica pelo fato também de que a equipe tem, desde 2015 (oficializado em 2018), o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura **EncantArtes** (IEMCI/UFPA) valorizando a tríade: oralidade, leitura e escrita que direcionava bastante as ações de alfabetizações e letramentos, via Literatura Infantojuvenil e matrizes da Amazônia paraense.

Nesse direcionamento, a perspectiva de linguagem que norteia as ações das equipes é a da interação. Assim, ao se planejar as atividades mobilizando a diversidade de gêneros discursivos, há o encaminhamento de que:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação - em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 1895-1975, p.41).

Em função dessa opção, e pelo fato de que o Movimento República de Emaús atende crianças e jovens das classes populares cuja instrução, na maioria das vezes, cabe somente à escola por conta dos pais que saem muito cedo para o trabalho e chegam no início ou final da noite, a escolha dos textos sempre necessitou mobilizar uma diversidade de gêneros discursivos. Isso sempre se desdobra nas atividades e estratégias de ensino apresentadas e trabalhadas com os públicos atendidos nas oficinas, minicursos e encontros formativos realizados.

Tais encaminhamentos se alinham bastante com os estudos freireanos de valorização das realidades e da ampliação dos diálogos articulando o local e o global, que acabam incidindo nas trajetórias de letramento dos públicos atendidos. As convergências não somente atendem tais públicos, mas também criam espaço de formação aos futuros alfabetizadores, potencializam a formação dos pesquisadores (formadores e pós-graduandos) e parcerias. Essa possível integração de conhecimentos dos diferentes níveis de ensino, espaços e tempo de formação são bastante propositivos às ações desenvolvidas pelo MRE para que equipes constituam um espaço de formação nos diferentes ângulos e potencialidades.

Na primeira versão do PROEXIA (projeto), os grupos de participantes já estavam formados (divididos em salas com diferentes ambientes, a saber: teatro, percussão, informática, etc.) e a equipe do IEMCI passou a colaborar no desenvolvimento das atividades programadas, durante os meses de realização dessas ações do projeto de extensão. Dessa forma, a equipe atuava uma vez por semana nos grupos de violão, violino,

canto, percussão, esporte e teatro. Cabe frisar que a escolha do que seria abordado pela equipe, em termos de conteúdo, também levava em conta a finalidade formativa desses grupos, aliada às propostas que tinham o texto, oral ou escrito, como eixo integrador. Acrescente-se a isso, o fato de que tais encaminhamentos se pautavam também nas ações dos projetos que em 2018 tiveram Reconhecimento Internacional como uma das experiências inovadoras na Formação docente na América Latina e Caribe (PREDALC- <https://ufpa.br/nucleo-de-praticas-e-linguagens-docentes-do-iemci-e-destaque-internacional-com-projeto-de-leitura-alfabetizacao-e-docencia/>). Diante desse contexto, o trabalho inter/transdisciplinar tornou-se indispensável nos planejamentos das ações dos projetos e programas de maneira mais propositiva.

Como as relações com a comunidade do Emaús potencializam a formação do alfabetizador, do professor de Língua portuguesa e dos pesquisadores em diferentes áreas

Ao considerarmos os públicos atendidos (crianças e jovens de baixa renda) pelo Emaús, as demandas que sempre se revelam às equipes ao longo das convivências, em termos de alfabetização, eram as mais variadas. Em um mesmo grupo atendido pelos projetos/programas, haviam crianças e jovens em níveis diferentes de aprendizagem na escrita e na leitura, o que exigia do grupo de alfabetizadores múltiplos saberes para propor atividades.

No planejamento das ações de intervenções, tornava-se necessário pensar na escolha dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos e na metodologia a ser adotada, de forma a contemplar as faixas etárias e necessidades linguísticas diferenciadas. Isto é, atividades que pudessem ser interessantes, educativas, problematizadoras das suas realidades e que valorizassem suas trajetórias de vida de modo a possibilitar um trabalho propositivo, engajado que os favoreçam nos avanços, em termos inter/transdisciplinares atendendo às várias necessidades observadas.

A mobilização de conhecimentos das diferentes áreas que o contexto do MRE convoca nos formadores, bolsistas, não bolsistas, pós-graduandos e parcerias, se relaciona bastante com os estudos desenvolvidos por Soares (2020), posto que

[...] Alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p.27).

Desse modo, as dificuldades presentes nas manifestações de escritas (ou tentativas dela) das crianças e jovens atendidos reiteravam a importância de se valorizar os conhecimentos que os mesmos já trazem das suas comunidades, e assim, potencializá-los em prol das suas aprendizagens, não somente no que tange à apropriação do sistema de escrita alfabética, como também de problematizar, desafiar, ampliar os usos sociais da língua em suas diferentes modalidades. Assim, os modos de ser, sentir e existir dos diferentes públicos precisam ser conhecidos pelos formadores, suas equipes e parcerias.

Os movimentos necessários ao desenvolvimento das ações no MRE e para além dele, constituem desafios constantes que, por um lado, sempre demandam estudos de formação pela equipe do projeto, e por outro, propiciam aos estudantes em formação (bolsistas), egressos e pós-graduandos voluntários mobilizarem conhecimentos na prática da experiência e ampliar, assim, a sua própria formação. Dessa maneira, os desafios enfrentados sempre podem ser vencidos em função dos saberes construídos pelos licenciandos (Licenciatura Integrada e Letras em sua maioria), através dessa formação para a prática.

Nesse sentido, as relações com a comunidade do Movimento República de Emaús potencializaram a formação de todos os envolvidos, pois exigem que seja ultrapassado e articulado o que foi aprendido na graduação, na Pós, nos Movimentos formativos outros, em busca daquele(s) conhecimento(s) e metodologia(s) que podem, de fato, “minimizar/sanar” as dificuldades apresentadas pela comunidade atendida e nos processos formativos das equipes.

Ao mesmo tempo, os encaminhamentos nos grupos de estudos dos coordenadores envolvidos auxiliam nos ajustes que se mostrem necessários ao longo das versões dos projetos e programas do PROEXIA Avançada Emaús. Por isso, as experiências dos licenciandos, pós-graduandos e parcerias em eventos de letramento envolvendo contação de histórias, a mediação

de leitura no grupo EncantArtes criado para ampliar o repertório de histórias, a oralidade e a escrita dos futuros alfabetizadores; oficinas e minicursos de produção textual, oralidade e estratégias de leitura nos anos Iniciais e no mundo acadêmico encorajam os integrantes das equipes que sempre calculam tais desafios.

Essas formações (no contexto do MRE, na UFPA, nas instituições parceiras) são decisivas para se construir na Extensão as inúmeras possibilidades de pesquisa (TCCS, dissertações, teses, artigos, capítulos defendidos/publicados em eventos, periódicos, livros ou no prelo). Além disso, usar os dados das ações no MRE durante as aulas na Graduação e na Pós ampliando as formações, mesmo dos alunos que nunca participaram das ações, dos nossos projetos, mas que passam a compreender melhor a integração dos eixos de conhecimentos, de saberes e do tripé pesquisa, ensino e extensão.

Imagem 7 – Ações do “Ateliê de oralidade, leitura e escrita” e do EncantArtes em parceria com o MRE



Fonte: Acervo EncantArtes (2018).

Os desafios e avanços na formação da equipe durante as vivências no MRE: por mais decolonialidade na formação docente

Nas diferentes fases de trabalho com o(a)s bolsistas dos projetos/ programa Emaús, os desafios encontrados referiam-se, por um lado, à formação deles para atuar com o público-alvo, e, por outro, às necessidades diferenciadas do público atendido: faziam parte do mesmo grupo alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do Ensino Médio (na primeira versão do

PROEXIA), os sujeitos tendo em vista que somente ao longo dos semestres que se conseguiu delimitar (mesmo que diverso) que mais precisariam ser atendidos pelas equipes. Inclusive, isso merece um detalhamento porque em função de termos equipes nos grupos de pesquisa, cuja base maior era a linguagem, muitos atuavam nos Anos finais, Ensino Médio e Ensino superior. E, ao se depararem com as necessidades do MRE, os desdobramentos foram de atender também os Jovens aprendizes e os pais/responsáveis ao longo das versões do PROEXIA.

Imagem 8 – Encontro com pais e assessoramento aos cursistas do PRÉ-ENEM



Fonte: GALPDA/LEDAP (2023-2024).

A cada encontro, sempre procura-se delinear novos temas e seus desdobramentos nas diferentes áreas do conhecimento, a fim de contemplar as diversas dificuldades de leitura e de escrita identificadas, o que, por sua vez, exigia muito estudo e discussão. Nem sempre o conhecimento prévio dos bolsistas, adquirido no curso de graduação, foi suficiente para que realizassem um trabalho satisfatório com as crianças e jovens atendidos. São

necessárias sessões em grupo, de leitura e discussões de textos teóricos, para então, definir como abordar o que era mais relevante para que os alunos superassem as dificuldades apresentadas.

Acrescentado a isso, o fato de que as lacunas apresentadas pelos alunos em outras áreas do conhecimento, que se tornaram evidentes nas primeiras oficinas de leitura e escrita desenvolvidas, e o fato de que atuamos em grupos existentes previamente à nossa entrada no Movimento República de Emaús (violão, violino, canto, percussão, esporte e teatro), o que nos impõe outros desafios a serem enfrentados pelas diferentes equipes dos nossos projetos.

Ao longo das versões, as equipes têm conseguido se articular melhor com os pais e responsáveis nos aspectos que constituem os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, somente em 2024 que as ações ficaram mais efetivas com esse público em função das dinâmicas de trabalho e de cuidados com as questões familiares, domésticas na contramão dos tempos da universidade e do MRE. Ainda assim, foram realizados 2 encontros formativos a partir da temática da Alimentação saudável (e seus desdobramentos) em parceria com a ex-coordenadora e sempre integrante da equipe professora Dra. Elizabeth Gomes Souza que tem formação na Educação Matemática. Assim, projetos como o Apoio Escolar problematizam o cotidiano (principalmente, as práticas socioculturais do bairro do Bengui) e seus desdobramentos inter/transdisciplinares em prol dos avanços das aprendizagens das crianças e jovens atendidos às terças e quintas nos turnos da manhã e tarde.

Imagem 9 – Encontro de Avaliação com os pais, crianças e jovens do Apoio escolar



Fonte: GALPDA/LEDAP (2024).

As opções de estudo por uma perspectiva decolonial foi se mostrando mais potente ao longo das ações desenvolvidas e da convivência com as comunidades que circulam pelo MRE. Elas acabam por acolher também nas ações mais amplas com crianças, jovens e seus familiares de bairros para além do Bengui. Desse modo, os desafios têm se revelado como propulsores de ampliações dos estudos nos grupos de pesquisa, tendo em vista que

[...] a educação popular libertadora tem se constituído, nesta perspectiva, como uma pedagogia da subversão, ao reagir contra as mais distintas formas de opressão perpetradas pela sociedade moderno/colonial, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais, a violência, a humilhação” [...] (Mota Neto, 2026, p. 102).

Dito isso, o planejamento de atividades a partir do viés da linguagem (e ultrapassá-lo sempre) tem nos desafiado a sentir, viver e intervir naquelas realidades de maneira a trazer temas que atravessam os cotidianos e que se tornam potentes redes de problematizações, ações e maneiras de criar sentido no mundo. Tais encaminhamentos vão se caracterizando como práticas decoloniais por não se restringirem às especificidades necessárias de cada área do conhecimento, mas por revelarem as convergências problematizando-as em prol de uma leitura de mundo e da palavra que agreguem sentidos e significados aos sujeitos independentemente de serem crianças, jovens, pais/responsáveis, como os últimos encontros formativos com as famílias têm nos mostrado.

Dessa maneira, a alfabetização em língua portuguesa valorizando a tríade (oralidade, leitura e escrita), assim articulando matemática, ciências, história, artes, geografia, novas tecnologias que acabam por compor os eixos de formação dos graduandos da Licenciatura Integrada (IEMCI/UFGA) e estudos Linguísticos e Literários (ILC/UFGA) dos bolsistas em Letras, da maioria dos Pós-graduandos (e egressos do PROFLETRAS e PPGL) voluntários nas ações trazem para discussões problemáticas diversas que observamos ao longo das versões do PROEXIA.

Imagem 10 – Fases de elaboração do documentário simulado



Fonte: Acervo EncantArtes (2019).

Por conta disso, é necessário que todo projeto/programa esteja articulado junto à missão institucional, em especial, no que se refere ao MRE, antes mesmo de serem escritos. Conhecer a história, os princípios e a rotina das atividades realizadas com crianças, jovens e suas famílias é necessário. Por conta disso, a formação das equipes reside em opções teóricas, e metodológicas que potencializem a interação de maneira ética, estética e propositiva.

Os públicos do MRE têm sede de conhecimento, de respeito às suas singularidades, de oportunidades na circulação social. Alia-se a isso, o fato de que os futuros alfabetizadores, professores de Língua portuguesa e os pesquisadores em formação (e egressos) acabam seguindo com suas pesquisas reiterando continuidade no contexto do Movimento República de Emaús. Os que seguem em outras instituições mobilizam nelas muito do que vivenciam/vivenciaram nos projetos e programas desenvolvidos no MRE, como poderemos ler nos vários capítulos selecionados no livro 1 em tela e no livro 2 (no prelo) e observar no minidocumentário (<https://galpda.com.br/mini-documentario-movimento-republica-de-emaus-programa-de-extensao-inclusiva-avancada-proex-ufpa/>) a respeito das ações desenvolvidas no Movimento que representa para nossas equipes um complexo e potente espaço de formação inicial e continuada em prol do tripé ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

MOTA, Neto, J. C. (2016). **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: Reflexões em torno do pensamento. Petrópolis: Vozes.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, p. 352 (2020.)

ENCANTARTES E OS PROCESSOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NO MOVIMENTO DE EMAÚS

Benedita Socorro Jesus Silva (IEMCI/GALPDA/UFGA)

Driele Salazar Damasceno (IEMCI/GALPDA/UFGA)

Elainne Cristina Santana de Lima (SEDUC/SEMED/GALPDA)

Helen do Socorro Rodrigues Dias (SEDUC/GELPEA/GALPDA/PPGDOC/
UFGA/PPGED/UEPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Luís Paulo Carvalho Monteiro (IEMCI/PPGECM/UFGA-GALPDA- RPPDA)

Suani Trindade Corrêa (SESI/PA-PPGARTES/GALPDA/UFGA)

Introdução

O hábito de contar histórias está profundamente ligado à evolução humana, pois as pessoas têm a necessidade de ouvir e compartilhar narrativas sobre seu passado. Antes mesmo da invenção dos livros, a tradição oral já transmitia uma sabedoria milenar, que permanece relevante até os dias atuais (Sales, 2013).

Assim nasceu o grupo *EncantArtes*, que teve início no final do ano de 2014 e materializado em ações efetivas no ano de 2015 ao longo das aulas ministradas nas turmas 2012, 2013, 2014 e 2015 nos diferentes temas do Eixo da Linguagem do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem (LIECML) do Instituto de Educação, Matemática e Ciências (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFGA).

O *EncantArtes* tem como principal objetivo formar mediadores de leitura e contadores de histórias infanto-juvenis iniciantes no contexto da formação de professores alfabetizadores que atuarão na Educação Básica dos mais diversos espaços, em especial, na Amazônia paraense. Entretanto, sabemos que os egressos da Licenciatura Integrada que participaram do *EncantArtes* já ocupam cargos em outros estados também. Justificando-se,

a criação do grupo diante das observações de que um número acentuado de licenciandos demonstrava dificuldades no trabalho com a mediação de leitura e contação de histórias que acabaram sendo estratégias relevantes para se apresentar as diferentes narrativas que compõem a Literatura Infanto-juvenil, e que precisam ser tratadas nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos em termos de formação de leitores e escritores iniciais.

Para tanto, o grupo conta com a participação de formadores da área de Letras (Estudos Literários e Linguísticos) e das Artes (palhaçaria e teatro), considerando que o trabalho com a voz, com o repertório de narrativas e com o corpo constitui base para que o licenciando compreenda a relevância do trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, conforme defende Magda Soares:

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (Soares, 2020, p. 34).

As narrativas, em sua maioria, precisam se relacionar ao cotidiano dos educandos, de modo a envolvê-los no processo de contação de histórias utilizando-se de suas vivências, suas comunidades, suas origens amazônicas o que tende a atrair a atenção dos alunos e os levam a emergir nos textos diversos. Em vista disso, para além do cotidiano, o *EncantArtes* trabalha as narrativas como fontes de conhecimento de espaços mais globais e imaginários por meio da mediação de leitura.

Nesse processo, a interação é dependente também da performance, que acontece por meio dos cursos de exercícios corporais, ampliação do repertório de narrativas, reciclagem de roupas, objetos e acessórios que tornam a contação de histórias e a mediação de leitura mais interativas. Desse modo, busca-se estimular a leitura, a oralidade, a escrita, a ampliação de repertório de narrativas e a criatividade dos educandos bem como tornar o processo de aprendizado mais estético, inter/transdisciplinar, ético e identitário na formação inicial. No contexto das ações do *EncantArtes*, tais movimentos desdobramentos à formação continuada e à realidade das escolas da área urbana e da área insular dos municípios paraenses de Belém e Acará, como passaremos a discutir.

Os porquês da performance com a contação de histórias e a mediação de leitura do grupo *EncantArtes*

Os encaminhamentos para o trabalho com a contação de histórias e a mediação de leitura têm sido relevantes nos processos de ensino e aprendizagem dos licenciandos participantes do Movimento República de Emaús. Essas ações resultam das autoformações iniciadas em 2015 e com a oficialização da criação do grupo *EncantArtes em 2017*¹, a partir do curso “Vivências teatrais na Formação inicial docente”, ministrado pela atriz e professora Suani Corrêa. O curso tinha o intuito de desenvolver a performance corpóreo-vocal para o ato de contar e mediar histórias tendo sido ofertado uma vez por ano aos licenciandos e pós-graduandos que integravam o GALPDA, assim como a alguns graduandos da Licenciatura Integrada e de outros cursos por intermédio da parceria com o Programa Conexões de Saberes -NEB/UFPA).

Imagem 1 – *EncantArtes* em autoformação



Fonte: Acervo *EncantArtes* (2024).

¹ Em 2017, foi realizado um concurso para escolher o nome do grupo de licenciandos que atuariam como contadores de histórias e mediadores de leitura. Ao final, a nomenclatura selecionada foi *EncantArtes*.

Compreende-se a performance como fenômeno que potencializa a estratégia da contação de histórias possibilitando a interação contador-ouvinte. Na perspectiva da contação de histórias, como aponta Zumthor (2000), a performance refere-se a um momento tomado como presente. Dessa maneira, a palavra (proferida pelo narrador contador) significa a presença concreta dos participantes no ato, de maneira imediata.

Sendo assim, o corpo e a voz são os instrumentos de trabalho desses alunos no processo de mediação de leitura, por meio da contação de histórias. Dessa forma, ocorreram ações com a contação de histórias e a mediação de leitura, na perspectiva de trabalhar a literatura aliada à performance fazendo uso de gestos, voz, expressões faciais, música, dança e teatro.

Imagem 2 – Vivências teatrais na Formação inicial docente



Fonte: Acervo *EncantArtes* (2019).

As autoformações do grupo *EncantArtes* ocorrem em momentos mais particulares, como na ampliação do repertório e no envio de microvídeos, mostrando a fase inicial das apropriações das narrativas, bem como

nas “*Vivências Teatrais*” que estimulam os licenciandos a desenvolverem sua expressão corporal e vocal por meio de exercícios performáticos compartilhados ao longo das formações. Logo, desenvolver a performance dos licenciandos sempre está no foco do trabalho, buscando ações e práticas que interliguem corpo e voz, pois estes não podem caminhar separados, mas estar em equilíbrio.

Para Zumthor (2000), o corpo inteiro deve estar presente no ato performático, não somente a voz. Portanto a performance promove uma sintonia entre palavra, corpo e gestualidade, enfatizando o que está sendo contado e narrado.

A narração, enquanto arte que acontece ao vivo com uma característica de tempo presente, é marcada pela simultaneidade das ações do narrador e das reações dos ouvintes, visto que “emissor e receptor são envolvidos pela atmosfera de cumplicidade” (Busatto, 2006, p. 96-97).

Na performance do contador, há um tempo presente num corpo-voz presente constituído de intenção e atenção atualizando-se a cada momento. Por conseguinte, o contador e o público compartilham experiências únicas em um tempo marcado pela cumplicidade das ações, que somente a narração oral/presencial proporciona.

O trabalho do ator, especificamente dos contadores e mediadores de histórias, se comunica com o público por meio da palavra, o principal instrumento da arte literária. Segundo Magaldi (1991), para o ator, a palavra é um veículo que permite atingir o público, mas a interpretação não se reduz unicamente a ela. A mímica ou um gesto podem substituir uma palavra com vantagem, dependendo da situação, uma vez que postura, olhar, movimentos, tudo compõe a expressão corporal que é fundamental para um desempenho mais expressivo.

Com esse objetivo, o ator repete várias vezes a mesma ação, treina durante muito tempo no intuito de ter um *corpo-em-vida* a ser usado em cena, diante do espectador. Para Barba (1994), o ator, num nível perceptível, trabalha com o corpo e a voz. Mas, na realidade, o ator trabalha sobre algo que é invisível, que seria a energia. Assim o corpo, com essa energia, vai se construindo e reconstruindo, tornando-se um “corpo artístico”.

Ao propor o trabalho com o teatro, a partir das “*Vivências Teatrais*”, buscou-se que os participantes pudessem conhecer a arte teatral no

sentido da prática, ou seja, que eles experimentassem a cena, entendessem a preparação de um ator e como pode-se utilizar a voz e o corpo, instrumentos cheios de potencialidades, que necessitam de aprimoramento, mas tudo aliado à literatura, pois o intuito era que esses alunos criassem repertórios para a mediação de leitura a partir de atividades com a contação de histórias. Assim, o planejamento das “Vivências Teatrais” seguiu, primeiramente, a proposta de uma iniciação teatral, em que corpo e voz fossem explorados no sentido de que eles entendessem e reconhecessem suas próprias fissilidades e habilidades.

Imagem 3 – *EncantArtes* em apresentação²



Fonte: Acervo *EncantArtes* (2024).

Logo, consideramos tais movimentos indispensáveis como estratégias pedagógicas e decoloniais (Mota Neto, 2015; Walsh, 2013), tendo em vista que resistimos valorizando as narrativas com feições amazônicas e ampliamos o repertório dos educandos, licenciandos, pós-graduandos e docentes que se constituem enquanto contadores e mediadores de histórias, pois contribuem para a melhoria da oralidade nos atos narrativos, em diversos contextos, para além da sala de aula, como no Movimento República de Emaús.

² Alunos do Ensino Fundamental visitam UFPA em projeto de leitura e formação. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/8769-alunos-do-ensino-fundamental-visitam-ufpa-em-projeto-de-leitura-e-formacao>.

As performances de contação de histórias e mediação de leitura realizadas pelo grupo *EncantArtes* durante os momentos de formação utilizavam espaços diversos da UFPA, como o Laboratório de Práticas Lúdicas-LABLU, coordenado pela professora Ana Pimentel, parceira nos projetos coordenados pela professora Isabel França, idealizadora do *EncantArtes*. As referidas formações proporcionam o compartilhamento de uma diversidade de literaturas, incluindo as indígenas, de matriz africana, quilombolas, de expressão amazônica, dentre outras. Essa abordagem decolonial, adotada como ação formativa busca valorizar e promover outras culturas literárias contra-hegemônicas.

Dito isso, o objetivo neste capítulo é apresentar as contribuições do grupo *EncantArtes* no trabalho de contação de histórias e mediação de leitura, destacando as ações desenvolvidas no Movimento República de Emaús. Para isso, mobilizamos estudiosos da performance como Zumthor (2000; 2010); Magaldi (1991); Barba (1994); da contação de histórias como Busatto, (2003); Monteiro, (2021); Dias e Rodrigues (2019); da mediação de leitura, como Rodrigues (2020); De Maria (2016); Petit (2019); Lima (2019) e dos estudos decoloniais, como Mota Neto (2015) e Walsh (2013).

A performance no contar e mediar histórias, pelo grupo *EncantArtes*, no Movimento República de Emaús

As ações de formação, tanto dos professores quanto dos alunos são realizadas de forma articulada no projeto de extensão República de Emaús, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Dessa maneira, os ambientes destinados à formação são diversificados.

Os espaços ao ar livre com árvores, os pés em contato com a terra, as saias floridas, os macacões enfeitados, uma maleta junto à sombrinhas de crochê enfeitadas “criam e recriam cenários de contação de histórias e de mediação de leitura na Amazônia paraense” (Rodrigues, 2020, p.225).

Na escola pública ribeirinha do município do baixo Acará, no Estado do Pará, a articulação dos projetos de pesquisa e extensão (Pibic e Navega saberes) possibilitam ampliar o trabalho ao favorecer o reconhecimento cultural das diversidades nas crenças e nos costumes ribeirinhos, tal qual seus desdobramentos na tríade (oralidade, leitura e escrita) de alunos no processo de alfabetização e letramento (Soares, 2020; Monteiro, 2021).

O trabalho mencionado foi desenvolvido com alunos do terceiro ano do ensino fundamental I, introduzindo a contação de histórias e a mediação de leitura por intermédio do gênero discursivo ‘lenda’. A escolha das lendas como tema do projeto foi motivada pelo interesse demonstrado pelos próprios alunos, que compartilharam histórias contadas por seus familiares. Esses relatos frequentemente incluíam experiências que levaram os alunos a acreditar na existência dos personagens citados nos textos.

Primeiramente, realizamos a socialização das lendas por meio da mediação de leitura das obras *Iara, a mãe d’água*, *O chapéu do boto* e a contação de histórias “A cobra grande da cidade”, “A cobra grande dos rios da Amazônia” e “Vitória Régia”. Utilizamos recursos como lendas da região amazônica impressas, folhas para desenhar, papelão, lápis, borracha, canetinhas coloridas, giz de cera e lápis de cor.

Assim, iniciamos as atividades com a antecipação de leitura, visando criar um cenário imaginativo, motivador e cativante para a apreciação das lendas pelos alunos. A mediação de leitura foi conduzida por uma licencianda, que narrou as lendas “A cobra grande da cidade”, “A cobra grande dos rios da Amazônia” e “Vitória Régia”. À medida que o enredo das lendas se desenrolava, os olhares dos alunos se fixavam nas imagens dos personagens, embarcando em uma viagem pela imaginação.

Com o término da mediação de leitura e o início da contação de histórias (Busatto, 2003) ocorreram momentos de interação entre o contador e os ouvintes. Isso se deu, porque as lendas “Iara, a mãe d’água” e “O chapéu do boto” são bem conhecidas pela comunidade ribeirinha, fazendo parte das narrativas transmitidas pelos ancestrais dos alunos. Durante a apresentação das lendas, os alunos adicionaram elementos conforme as histórias eram contadas por seus familiares, os quais foram incorporados pela contadora.

O trabalho desenvolvido através da contação de histórias e mediação de leitura do gênero lenda foi desafiador e proporcionou aos alunos o reconhecimento cultural das diversas crenças e costumes ribeirinhos, que foram refletidos nos textos por eles produzidos. As atividades também favoreceram o desenvolvimento da oralidade, com a leitura dos textos criados pelos próprios alunos (Monteiro, 2021). Dessa forma, destacamos a importância de utilizar variados gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) no processo de alfabetização e letramento (Soares, 2020), visando o desenvolvimento dos alunos na tríade (oralidade, leitura e escrita).

Além disso, contar histórias e mediar leitura nas comunidades quilombolas-ribeirinhas pode ser também um processo desafiador na formação inicial do professor, como descreve a licencianda Driele Salazar em sua experiência.

Contar história e mediar leitura, quando se está iniciando na graduação, é extremamente desafiador e fazer isso em um contexto totalmente diferente do qual você está acostumado é mais ainda. Quando fui designada para atuar nas ilhas, busquei estudar sobre tudo o que envolvia o local, não somente o ambiente escolar, mas fora dele também, tudo o que estaria envolvido no cotidiano do aluno. Sempre fomos orientados nos projetos (Pibic e Navega Saberes), a trabalhar as práticas socioculturais, assim, podíamos falar com os alunos sobre coisas que eles conheciam. Então, sempre busquei histórias, lendas, contos que eles fossem se identificar e que pudessem interagir durante o processo de contação e mediação de histórias. Por isso as histórias sempre tinham relação com pesca, plantações, alimentos, elementos e fenômenos da natureza, histórias de autores indígenas e alguns contos e histórias africanas, sempre trazendo as práticas socioculturais e a decolonialidade.

As experiências adquiridas em projetos de pesquisa e extensão nas comunidades quilombolas-ribeirinhas têm desempenhado um papel importante na formação inicial de professores. Elas auxiliam na criação e adaptação de estratégias de ensino para atender aos diversos contextos educacionais, como relatado pela licencianda supracitada:

Eu amadureci enquanto graduanda depois que tive essa experiência, minha forma de pensar em como ensinar os meus futuros alunos mudaram, pois nem sempre vamos nos encontrar em um ambiente de trabalho cheio de ferramentas, haverá lugares nos quais, nós professores, teremos que criar as próprias ferramentas e possibilidades de ensino. Além da contação de história e mediação de leitura, nós também trabalhávamos lá com a gamificação, a gente não tinha recursos para trabalhar os games com as plataformas digitais. Então, nossos jogos foram analógicos, nós usamos papel, caneta e a criatividade para poder desenvolver os jogos.

A atuação dos projetos de pesquisa e extensão nas comunidades quilombolas-ribeirinhas é fundamental para os processos de alfabetização e letramento. Tais projetos aproximam a universidade dos contextos de aprendizagem que ocorrem fora dos ambientes acadêmicos do ensino superior e criam fissuras em prol das aprendizagens dos alunos (Rodrigues, 2020). Isso foi evidenciado pela participação de uma professora de uma escola ribeirinha, em uma *live* do projeto “Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia”.

Boa noite! Estou aqui para agradecer por mais uma oportunidade desta maravilhosa Live do Projeto. Assim, também, relatar a importante ajuda destes profissionais e graduandos que muito contribuíram no aprendizado dos alunos na Escola Boa Vista I. Quando se trabalha com o projeto faz toda a diferença o uso do lúdico, o contar histórias e até envolver com a identidade e cultura dos alunos para que pudessem chegar ao propósito que é a leitura e a escrita. Foi fantástico! Tinha uma turma em que havia alunos alfabetizados e outros que ainda não conheciam as letras do alfabeto. Eu já estava executando meu planejamento para tentar nivelá-los, foi, então, que o Projeto da UFPA chegou. Eu vi ali a oportunidade de usar e abraçar essa causa e acreditar que poderia dar certo. No fim do ano, meus alunos realmente evoluíram e conseguiram chegar ao patamar que precisavam para obter aprovação. Não é só aprovar o aluno, mas sim, verificar seu desenvolvimento, seu aprendizado e condições de estar aptos a ingressar na outra turma, então foi gratificante para todos da escola. Embora o projeto demandar tempo para ser executado, eu dei continuidade nesta perspectiva do trabalho ... isso me ajudou no fim do ano letivo ver os alunos aprenderem... tanto que isso é verdade, pois ouvi do meu colega de trabalho, que é atual professor da minha ex-turma, me parabenizar e fazer elogios aos alunos, hoje são do 4ºano. Esse elogio é claro que tinha que compartilhar com todos os envolvidos no Projeto da UFPA, que me ajudou na docência, porém o principal objetivo foi ter conseguido junto com este projeto atingir os discentes com o melhor resultado: o APRENDIZADO. Obrigada a todos. (Professora Zilca Cristo – Live / 2020).

A universidade também é cenário para articulação de projetos³ e programas desenvolvidos no Movimento República de Emaús. Em razão disso, no segundo semestre de 2023, foram realizadas sessões de contação de histórias e mediação de leitura das obras literárias *Zekeyê vai à escola* e *A princesa sem dons para tamanha felicidade*, dentre outras.

Imagem 4 – Formação *EncantArtes* em prol das ações desenvolvidas no apoio escolar do Movimento de Emaús 2023 (PPGL/UFGA)

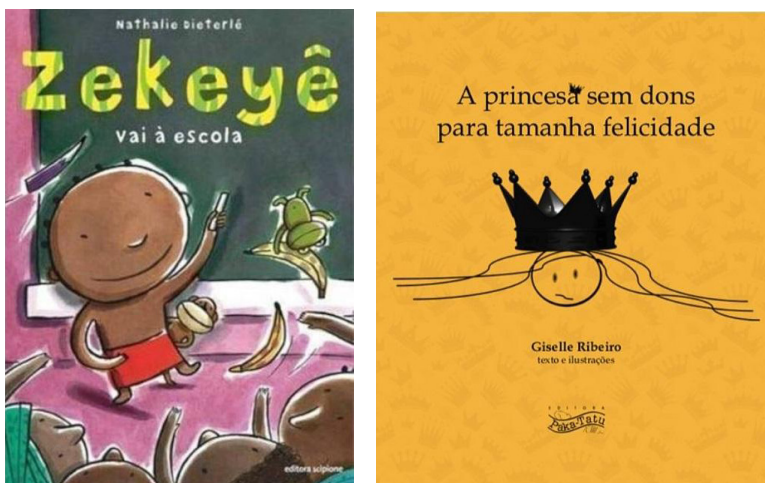


Fonte: Acervo *EncantArtes* (2023).

Nas performances de contação de histórias e mediação de leitura, focamos na entonação da voz para representar os diferentes personagens da história, nos movimentos dos nossos corpos para captar a atenção dos ouvintes durante as pausas e retomadas do enredo e na delicadeza ao manusear os livros utilizados na apresentação.

3 Alunos de escola quilombola visitam a UFGA por meio do Programa Conexões de Saberes. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/9557-alunos-de-escola-quilombola-visitam-a-ufpa-por-meio-do-programa-conexoes-de-saberes>

Imagem 5 – Obras literárias utilizadas na mediação de leitura



Fonte: Acervo EncantArtes (2023).

Iniciamos com a contação da história do livro *Zekeyê vai à escola*. Nesse momento, os alunos ficaram atentos à performance do contador, observando os movimentos do corpo e a entonação das vozes, conforme cada personagem entrava na narrativa, até o desfecho da história. Para Monteiro (2021), o tratamento dado aos livros e à performance são atitudes que contribuem para tornar os ouvintes futuros leitores.

Ao término da contação da história, iniciamos a mediação de leitura do livro *A princesa sem dons para tamanha felicidade*. Primeiramente, aplicamos um aprendizado de nossas autoformações: a antecipação de leitura. Nesse momento, mostramos a capa da obra e fizemos perguntas como: “Vocês conhecem essa história?”, “Quem são os personagens?”, “Quem é o ilustrador?”, “Quem é o autor?” e “Em que ano essa obra foi produzida?”. Esses questionamentos são importantes para os alunos, pois ajudam a criar um cenário imaginativo, motivador e cativante, que promove a atenção e apreciação da história a ser contada, contribuindo assim com os processos de alfabetização e letramento (Soares, 2020).

Após os movimentos de contação de histórias e mediação de leitura, pedimos aos alunos que recriassem a narrativa com base em suas próprias percepções. Desta maneira, encorajamos a valorização de suas histórias de vida e ancestralidades, permitindo que incorporassem novos contextos, per-

sonagens e visões diferenciadas em seus textos, enriquecendo a narrativa com suas perspectivas únicas.

As experiências com a escrita mostram que o contato com diversos gêneros discursivos é importante no processo de desenvolvimento da escrita, pois proporciona aos alunos um campo semântico que será refletido na composição de seus textos (Bakhtin, 2003). Nesse contexto, o trabalho com a contação de histórias e a mediação de leitura cria condições favoráveis para a produção de textos com autonomia, evidenciando indícios de autoria nas composições escritas.

Contação de histórias e mediação de leitura na formação de professores

Quando pensamos em leitura e formação de professores, esses temas, à primeira vista, parecem se correlacionar automaticamente, entretanto, na prática, isso não acontece de uma forma tão simples como alguém pode supor, visto que a leitura, prática a qual deveria ser e estar intrínseca à formação de professores, de modo surpreendente, tem sido negligenciada, por vezes, na formação inicial de inúmeros docentes que serão os próximos mediadores de leitura. Embora seja uma situação paradoxal, essa tem sido a realidade em grande parte das universidades brasileiras. Acerca dessa questão, De Maria (2016, p. 148) denuncia que o resultado do abandono da prática leitora nas graduações gera “futuros professores não leitores, preparados para formar outros não leitores. Verdadeiro círculo vicioso da educação brasileira”.

De encontro a essa realidade, felizmente, há algumas ações de resistência no meio acadêmico, em especial na Amazônia brasileira, como é o caso da proposta desenvolvida pelo grupo *EncantArtes*, surgida no seio de uma licenciatura, na Universidade Federal do Pará (UFPA), dentre outras iniciativas provenientes de grupos de professores, conforme menciona Lima (2019):

Muitos desses professores são também pesquisadores que idealizam projetos nesse sentido, outros unem-se formando grupos de contadores de histórias ou optam por realizar esse trabalho

de forma individual. Há também aqueles que aliam a docência ao ofício de escritor com o intuito de promover a leitura literária. Por fim, existem aqueles que, mesmo empiricamente e no anonimato, desenvolvem ações em suas respectivas escolas cujo propósito é incentivar o hábito da leitura nos alunos. (Lima, 2019, p. 53)

O professor mediador de leitura precisa ser exemplo de leitor para o aluno

É relevante problematizar a perpetuação do quadro no qual a leitura é relegada a último plano em certos cursos de licenciatura, e se realmente queremos formar leitores a partir das escolas brasileiras, uma vez que, segundo Colomer (2003, p. 125-126), “os livros para crianças e jovens são um elemento imprescindível para a formação leitora e literária”. Assim, como apresentar e incentivar a leitura se o próprio professor não lê?

Sobre essa temática, Lima pontua:

[...] o professor deve colocar-se no papel não simplesmente de mediador do letramento literário mas também de referência de leitor proficiente no intuito de transmitir credibilidade aos leitores em formação, sendo apto a auxiliá-los no processo de interação com a prática leitora. (Lima, 2019, p. 36-37)

À vista disso, faz-se primordial que o professor seja exemplo e modelo de leitor para o aluno a fim de incentivá-lo a ler. Inclusive, o papel de mediador, de guia vai muito além de, meramente, apresentar e influenciar a leitura, mas também perpassa pelo ensino de estratégias de compreensão e interpretação leitoras começando pelas estratégias utilizadas pelo próprio docente. Por esse motivo, repetimos que é impossível um trabalho efetivo de leitura em sala de aula, se o professor não for leitor. Isso nos faz concluir que o trabalho real com a leitura além de profundo, processual, contínuo, ainda fundamenta-se na interação, no diálogo e não somente entre texto e leitor/autor, mas, fundamentalmente, entre leitores e, necessariamente, um deles precisa ser o professor.

Desafios para apresentar a leitura aos alunos e fidelizar leitores

O trabalho com a prática leitora, embora envolva prazer e encanto, seja no contexto escolar ou fora dele, não deixa de ser desafiador. Logo dentro da instituição escolar torna-se ainda mais complexo esse trabalho dado que tudo o que envolve a escola está relacionado às diretrizes do sistema educacional como prazos, avaliações, currículo etc. Por isso, no dia a dia da sala de aula, se esse trabalho não for planejado e conduzido cautelosamente pode sofrer um “engessamento” devido às características do próprio fazer pedagógico inerentes à escola. No que se refere a essa situação, Lima defende que:

O foco principal do debate sobre a presença da literatura na escola não é a escolarização do texto literário em si, pois tal ocorrência é irremediável e, de certa perspectiva, desejável. O ponto nevrálgico da discussão em torno do letramento literário é de que forma realizá-lo sem desvirtuá-lo de seu objetivo primordial que é formar leitores capazes de ler a mais variada gama possível de textos literários de forma significativa e, por extensão, contribuir para a humanização do leitor tirando-o de um estado de passividade para uma atitude de participação – na leitura, na vida. Para tanto, é fundamental evitar que a “pedagogização” da literatura mascare a prática de letramento, como preconiza Magda Soares (2001 apud Cosson 2016, p. 23). (Lima, 2019, p. 32).

Outrossim, existem outras questões relacionadas aos desafios na formação de leitores como, por exemplo, a falta de incentivo familiar, o reduzido número de bibliotecas públicas (inclusive nas próprias escolas), o custo elevado do livro em nosso país dentre outras situações ocasionadas por diversos fatores que não serão, por ora, mencionados.

Há, no entanto, alentos em meio a inúmeros desafios referentes ao trabalho com a leitura, outro deles é o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)⁴ que promove a distribuição de livros literários para as

4 Iniciativa do Governo Federal, por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em parceria com o MEC (Ministério da Educação), responsável pela distribuição de livros para professores e alunos das escolas públicas brasileiras a cada 4 anos. A partir de 2017, houve a fusão entre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no entanto a sigla PNLD foi mantida e incluiu-se a distribuição de livros literários para as escolas públicas brasileiras, além dos livros didáticos originalmente contemplados pelo Programa.

escolas públicas de acordo com a seleção prévia realizada pelos professores.

Diante dos desafios elencados, dos não elencados e considerando as ações governamentais por intermédio do PNLD. Urge a necessidade da criação de estratégias efetivas visando, além do fomento à leitura, à formação de leitores para a vida, sujeitos que continuarão a ser leitores mesmo em contextos extraescolares.

Quanto a isso, diversas ações têm sido desenvolvidas por docentes no Brasil, como já foi mencionado, as quais perpassam por projetos de leitura, tertúlias literárias, clubes de leitura, visitas à feiras que promovem o livro, contato com autores dentre outras. Porém, uma das principais estratégias voltadas à formação do leitor e que precisa ser destacada é a contação de histórias, uma das principais ações desenvolvidas pelo *EncantArtes*, no contexto do Movimento República de Emaús.

A contação de histórias como estratégia basilar na formação de leitores

Não há como dissociar as práticas de leitura da escuta de histórias, visto que a voz surgiu muito antes da expressão escrita e por meio dela, há milênios, o ser humano vem compartilhando, portanto, mantendo vivas suas narrativas as quais poderão ou não passar à forma gráfica. Zhumtor (2010) destaca, sobre essa questão, que nossa voz traz em si a marca de uma “arquiescritura” a qual não está limitada pelo tempo, ou seja, é atemporal, pois relaciona-se, diretamente, à memória. Assim um dos pontos principais de reflexão é acerca do parco ou quase nulo trabalho com a contação de histórias no ambiente escolar, embora seja essa uma estratégia primordial de incentivo à leitura. No que tange a essa problemática, De Maria (2016, p. 40) faz a seguinte ponderação: “[...] a justificativa para essa queda no interesse dos estudantes pela leitura tem a ver exatamente com as histórias e narrativas, com a sua presença e a sua ausência”.

Como educadores e pesquisadores da educação, temos consciência do papel da narrativa, especialmente do ouvir e contar histórias, na formação leitora de um indivíduo. Mas, contraditoriamente, essa prática não é priorizada nas instituições escolares de modo geral, sendo uma situação que se agrava ainda mais a partir dos anos finais do ensino fundamental. Logo, o questionamento que levantamos é o seguinte: De que forma inserir os alunos

no universo da leitura começando pela prática da contação de histórias no espaço escolar?

Pennac (1993), ao refletir sobre os direitos do leitor, nos chama à atenção sobre uma prática que deveria ser tão espontânea e comum nas salas de aula, mas que tem sido ignorada ou desvirtuada de seu propósito principal: a leitura em voz alta. Por conseguinte, o ato de contar histórias ou de ler em voz alta é essencial para despertar a curiosidade e o desejo pelas narrativas, visto que, de acordo com o referido autor, “[...] a inteligência do texto passa pelo som das palavras, lá onde se passa a fusão dos seus sentidos” (Pennac, 1993, p. 165).

Corroborando as ideias de Pennac (1993) e Petit (2019), os autores vão mais além ao elencar outros pontos cruciais considerando a inserção da contação de histórias na formação de leitores: a verdade *no* e *do* mediador, a preparação de um “clima” leitor, a iniciação à leitura a partir das vivências dos leitores, a mediação com o corpo e a apresentação da literatura como ela é – a arte da palavra.

Assim sendo, Petit (2019) sintetiza o que foi mencionado no parágrafo anterior destacando a relevância do que denominamos “estratégias” usadas pelo contador de histórias (que não deixa de ser mediador de leitura) a fim de “encantar” seus ouvintes, leitores em potencial, para a escuta e, consequente, leitura de narrativas a partir da voz:

[...] a leitura em voz alta teria sido, até uma época recente, uma das grandes vias de acesso ao desejo de ler, uma das cenas fundadoras de uma avidez pelos suportes escritos [...] provavelmente ela o é ainda hoje, mas sob certas condições: que a criança sinta que o adulto deseja compartilhar algo que lhe é caro, que lhe dá prazer [...]; que a criança, principalmente se for muito jovem, possa se mexer se tiver vontade, pois é nos momentos em que se separa do corpo do adulto que ela se apropria da sua voz e daquilo que é lido; que ela faça o uso que quiser daquilo que ouvir [...], e que o adulto não se ponha muito em destaque, mas empreste sua voz ao texto ou à lenda, assuma o papel de transmissor – e preserve assim o lugar do Outro, do terceiro. (Petit, 2019, p. 163)

Além de tudo o que foi posto, a experiência de contar e ouvir histórias é, fundamentalmente, uma experiência de prazer. Concernente a isso, De Maria (2016, p. 41) salienta: “[...] o contato do leitor com a leitura –

em qualquer ponto do percurso – precisa ser um encontro prazeroso”. Lima (2019) ratifica as ideias de De Maria (2016) sobre o prazer e a emoção durante a audição e leitura de histórias:

Reafirmamos ser fundamental a presença do elemento encanto, do prazer para a criação de apreço pela leitura literária, visto que, de acordo com De Maria (2016, p. 44-45), o “impacto emocional” gerado pelo diálogo entre leitor e obra durante a recepção do texto em qualquer faixa etária é decisivo para que alguém se torne leitor. Entretanto há de se considerar também os “resultados” de uma leitura ou audição de narrativa motivados, inicialmente, pelo prazer de ler ou ouvir histórias. (Lima, 2019, p. 42)

A contação de histórias na inclusão de alunos com deficiência

Como podemos observar a contação de história é uma estratégia valiosa no contexto educacional e de formação dos alunos, pois amplia as interações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-recurso e aluno-conteúdo, em termos que possibilita uma educação em perspectiva dialógica, que instiga os alunos a participarem ativamente e expressarem seus saberes, suas vivências, suas curiosidades e o seu querer saber sobre os conhecimentos científicos.

E é nessa direção que Dias e Rodrigues (2019) em seus estudos sobre a prática da contação de história para alunos com deficiência, assinalam que a performance da contação de história pode ser compreendida como uma estratégia que potencializa o processo de inclusão de alunos com deficiência. Com vista ao desenvolvimento desses sujeitos e com sequência para uma vida toda, sob a ótica de que o contar e ouvir histórias fazem parte do contexto sociocultural dos sujeitos e contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais, culturais, intelectuais, cognitivas de todos os sujeitos que fazem parte do contexto de sala de aula.

Nas palavras de Zumthor (2000, p. 31), “a performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade”. Nesta mesma direção, o autor Schermack (2012, p. 2) afirma que “durante o ato performático, estabelece-se uma relação de troca entre contador e ouvinte, trazendo à tona o conhecimento do mundo, bagagem cultural e afetiva,

contribuindo assim, com a formação da identidade dos indivíduos”. Como vemos, a performance da contação de histórias favorece a interação entre os sujeitos participantes, podendo romper barreiras muitas vezes impostas por preconceitos. A contação de histórias, em uma proposta de inclusão, potencializa o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência. Portanto, na perspectiva de Freitas:

O ato de contar histórias significa oferecer mais uma possibilidade de recurso para realização da inclusão, porque contar histórias representa entrar em relação, interagir, estabelecer contato, olhar o outro em várias circunstâncias, principalmente na inclusão quando se pretende ir além da socialização e alcançar também a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa segundo suas singularidades (Freitas, 2016, p. 61).

Em outras palavras, é reconhecer a contação de histórias como uma estratégia que potencializa a inclusão na perspectiva de que os alunos com deficiência têm potencial de aprendizagem do conhecimento científico, entretanto, necessitam ser olhados em suas singularidades, ser reconhecidos como alunos que têm direito a ter acesso a este conhecimento e de qualidade.

Dessa maneira, é na prática da performance na contação de histórias que o professor poderá aumentar a interação com os alunos/ouvintes e, a partir disso, realizar um planejamento que priorize as peculiaridades e necessidades dos alunos, buscando oferecer condições reais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Dias e Rodrigues (2019) afirmam que é possível compreendermos que o uso da contação de histórias contribui para o ensino e aprendizagem, pois possibilita um horizonte discursivo, um contexto que convoca o aluno a ser parte do processo, em termos de que cada aluno tem a possibilidade de apresentar seus questionamentos, indagar, querer compreender e relacionar os saberes percorridos em cada narrativa com seus conhecimentos e experiências de vida.

Considerações finais

O trabalho com a mediação de leitura e a contação de histórias ainda no contexto da Formação inicial e com desdobramentos nos projetos com ações nas diferentes instituições, como é caso do Movimento de Emaús, tende a desafiar os futuros alfabetizadores na complexidade de formar leitores

e escritores críticos. Associado a isso, temos o fato de que as narrativas precisam ir para além dos livros e das rodas de conversa dos diferentes espaços da nossa Amazônia paraense.

Tais encaminhamentos visibilizam o quanto a formação dos alfabetizadores, de fato, mobiliza conhecimentos diversos, inter/transdisciplinares que podem iniciar ou finalizar no viés da linguagem que tem sido o foco do grupo *EncantArtes* ao longo dos anos e que tem nos desafiado a implementar mais ações articuladas à tríade (oralidade, leitura e escrita) em prol dos processos de alfabetização e letramento nas escolas e no Movimento República de Emaús.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. [1952-1953]. **Os gêneros do discurso**. In: estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de Antropologia Teatral. Tradução de Patrícia Alves. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BUSSATO, C. (2003). **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Vozes

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

DIAS, H. S. R. e RODRIGUES, I. C. F. S. **Contar e recontar histórias no ensino-aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

FREITAS, N. C. M. **O contar história como recurso na inclusão escolar**, In: SANTOS, F. C.; CAMPOS, A. M. A. (Orgs), *A contação de histórias contribuição à neuroeducação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

LIMA, Elaine Cristina Santana de. **A recepção de narrativas Amazônicas e a formação de leitores de literatura no 7º ano do Ensino Fundamental**. Orientador: Fernando Maués de Farias Júnior. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/13840>.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 4ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MONTEIRO, Luis Paulo Carvalho. **Práticas pedagógicas decoloniais nos processos de alfabetização e letramentos em comunidades quilombolas-ribeirinhas da Amazônia**

paraense. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

MOTA NETO, J. C. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda** / João Colares da Mota Neto. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 167 p.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

RODRIGUES, Isabel. Cristina. França dos Santos. **Escolas de ontem e de hoje na Amazônia paraense: fissuras em prol das aprendizagens e da formação docente**. REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, ano 15, n. 33, p. 224-241, 2020.

SALES, Maria da Luz Lima. **A oralidade nas obras infantis D. Quixote das Crianças e Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato: Dona Benta e Tia Nastácia, as contadeiras de histórias**. I Simpósio de Literatura Infantojuvenil e Formação do Leitor na Amazônia (Anais). Belém PA, 2013.

SCHERMACK, K. Q. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre RS, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

WALSH, C. E. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Abya Yala, 2013.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

CINEMA, PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/UFGA)

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFGA)

Clébia do Socorro Salvador Maciel (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFGA)

Introdução

A inclusão do cinema na sala de aula, utilizada como uma estratégia que ligada ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem é relevante para o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois, de acordo com Bakhtin (1990, p. 113) “a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação”. Sendo assim, o cinema acaba propiciando no contexto educacional uma arte de expressão comunicativa.

A proposta de ensinar a partir de filmes vai além do simples entretenimento. Ela busca aprofundar o aspecto social e educativo da formação cidadã a partir da discussão crítica e reflexiva sobre a pluralidade cultural e as construções de identidades na sociedade. Isso significa ampliar os olhares às práticas socioculturais da comunidade que integra o bairro do Bengui.

Segundo Xavier et al (2023), a educação dialógica pode proporcionar ao aluno uma participação mais efetiva eles acabam operacionalizando e problematizando a sua realidade, ocasionando assim experiências que podem ser elementos constituintes dos conteúdos e discussões abordados em sala de aula, seja em ambiente formal ou não-formal.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada no Movimento República de Emaús por bolsistas, não-bolsistas (voluntários) da Universidade Federal do Pará (UFGA) e formadores parceiros que atuaram no “Apoio Escolar” através do Programa de Extensão Inclusiva Avançada Emaús (PROEXIA) coordenado pela professora Dr^a Isabel Cristina França dos Santos e o vice-Coordenador professor Dr. Welton Lavareda.

A equipe do PROEXIA trabalha com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental atendendo crianças e jovens que enfrentam dificuldades para avançar nos estudos por diversos motivos. São indicados pelos docentes das escolas parceiras e cadastradas no Apoio. As motivações precisam ser diferentes, em especial, na mobilização de jogos durante as ações de alfabetização que se pautam em práticas socioculturais do bairro do Bengui. Nesse sentido, procuramos trabalhar criando espaço inter/transdisciplinar e nas aproximações com os pais/responsáveis de como convergir saberes que propiciem repertório de vida nas produções orais e escritas das turmas que funcionaram nos turnos da manhã e tarde.

Os educandos se engajaram com as temáticas e subtemáticas envolvendo o bairro e se desdobrando em problemáticas mais globais. Isso fortaleceu as relações de pertencimentos das crianças e jovens que passaram a interagir mais, conforme os desafios que a equipe proporcionava aos grupos. Assim, eles criavam narrativas que serviam de textos-base nas discussões e seus desdobramentos nas atividades que tratavam de aspectos específicos da tríade (oralidade, leitura e escrita) sem desconsiderar as potencialidades inter/transdisciplinares.

Diante desse contexto, resgatar reflexões a partir das comunidades do Bengui nortearam os planejamentos, pois eram a tônica do programa de perspectiva decolonial e centrada no letramento ideológico que valoriza as práticas sociais de linguagem. As articulações com as realidades diversas ajudaram crianças e adolescentes a trabalharem com a autoestima para além das aquisições do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, identidades, maneiras de ser, sentir, existir nas interações com costumes, lugares, eventos, situações, objetos, etc, nos desafiam na organização dos encontros semanais.

De acordo com Dias e Oliveira (2012), é a partir desta dimensão a possibilidade de um mundo que possa incluir o oprimido, a vítima. Por isso, a transmodernidade se apresenta como novo projeto de libertação seja ela política, econômica, ecológica, pedagógica, religiosa e etc. visando assim atitudes enviesadas e estratégicas em prol das aprendizagens dos educandos que no Movimento República de Emaús já são convidados a circularem por diferentes espaços (teatro, percussão, futebol, novas tecnologias, etc.) de ensino que já potencializavam ler e viver o mundo. A partir disso, concentrar nas áreas do conhecimento trabalhadas no programa, como passaremos a mostrar a partir da seleção de um trabalho com o filme.

Cinema e o uso na sala de aula

Desde a década de 1910, desenvolve-se uma intensa reflexão sobre o uso do cinema como um instrumento de inter-relações entre a educação e o homem, envolvendo o povo e a sua transformação social (Araújo, 2007). Por isso, é elucidada a importância do ensino e da aprendizagem por meio de filmes, visto que oportuniza os alunos irem além da transferência de conhecimento, já que é necessário um rigor metodológico, pesquisa, respeito pelos contextos e trabalha as linguagens respeitando o contexto para a construção dos saberes.

Para Prado (s.d) a educação pela arte cinematográfica é um dos grandes desafios para os educadores, porque mesmo sendo um meio de comunicação e expressão, ele acaba proporcionando uma perspectiva de visão de mundo, auxiliando de maneira significativa na formação de jovens conscientes, críticos e reflexivos, o que acaba aproximando-o de sua comunidade. De acordo com Napolitano (2009), o cinema constitui uma das experiências mais fortes nas sociedades de massa. Desta forma, ele vai além do entretenimento e recurso simplesmente ilustrativo. A linguagem cinematográfica, quando voltada para o campo da educação, parte de uma expectativa que para Duarte (2006), os filmes são práticas sociais importantes, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas.

Na perspectiva de Freire (1996), entende-se que ensinar é uma relação humana de troca aberta entre educadores e educandos. É indispensável que se crie um ambiente problematizador e com recursos que instiguem a elaboração de novas visões de mundo e construção e reconstrução de identidades. Sendo assim, segundo Carmo (2003):

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico (Carmo, 2003, p.77).

Os problemas sociais fazem parte da construção do sujeito, pois observar situações que envolvem o seu cotidiano deve ser incentivado durante

o processo de ensino e aprendizagem dele, tornando-o capaz de questionar a sua realidade com um pensamento mais crítico. De acordo com Freire (2014), educação possibilita uma discussão sobre a problemática colocando em prática o diálogo, garantindo uma autonomia de pensamento, contribuindo também numa transformação social por meio da igualdade, do respeito e do diálogo. Isso lança um debate problematizador.

Acerca das reflexões freirianas, podemos dizer que as mudanças sociais e educativas necessitam ser reinventadas tirando o foco dos modelos ‘tradicionais’ de ensino; apontando para novas transformações sociais, cujo cinema é uma possibilidade no contexto da educação. E, ainda, entender como promover a construção em que as pessoas evoluam individual e coletivamente, possibilitando avanço entre as relações sociais e a subjetividade humana. No que tange este tema, temos Silva (2010) que afirma:

O cinema constitui-se em uma matriz social singular de percepção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. Nesses termos, enquanto uma modalidade integrante do conhecimento humano, o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais formados em ambiências em que a imagem em movimento constitui e possibilita aprendizados que passam a compor o estoque de experiências da sociedade (Silva, 2010, p. 161-162).

Por conta disso, a chegada das tecnologias digitais do conhecimento nos remete à necessidade de estudar a relação entre comunicação e educação de modo interdisciplinar. A atividade desenvolvida no PROEXIA EMAÚS, nos oportunizou a pensar uma maneira de como o ensino e a aprendizagem podem influenciar nesse processo estabelecendo possibilidades aos alunos a enxergarem os desafios de um mundo onde a informação e o conhecimento são cada vez mais importantes, possibilitando a compreensão de seus processos e suas influências na sociedade.

Desse modo, o filme quando articulado à aula, possibilita discussões e debates, através de questões propostas, facilitando a prática reflexiva. Logo, podemos inferir que o filme quando elemento da aula possibilita discussões e debates, através de questões propostas, facilitando a prática reflexiva. Como nos afirma Trevizan (2002), é relevante uma leitura dialógica do

conteúdo e da linguagem, visto que, em contexto de filme é pertinente que o espectador preocupe-se com a descoberta da percepção criativa para a tarefa da identificação e da perfeita correspondência entre a linguagem construída e a história transmitida. Logo, o espectador precisa estar atento não apenas aos fatos contados, mas também para os processos de verbalizações, criação, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e outros.

Por isso, é importante que o aluno compreenda o sentido e o tema do filme permitindo-lhe desconstruir a narrativa filmica, com seus múltiplos personagens e situações e situações. Dessa forma, percebendo determinadas experiências culturais, associadas à sua maneira de enxergar o filme, interagindo e contribuindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões, por ser um ator social. Tais discussões não têm limites para serem iniciadas, podendo, inclusive, começar desde os primeiros anos de atividades escolares, pois é justamente na escola que elas ganham consistência e ajudam a formar o pensamento crítico dos sujeitos.

Assim, os processos de alfabetização e letramento, apesar de complexos, possibilitam também a abertura para discussões críticas e sociais, que avaliam a posição dos sujeitos no mundo, visando a tomada de consciência destes, independentemente da idade que tenham. Neste sentido, cabe ao professor buscar o melhor meio de fazer essa discussão chegar até seu aluno, cabendo aí escolhas linguísticas e metodológicas, como as que tratamos neste estudo. Sendo assim, retomamos alguns conceitos necessários à nossa discussão e que fundamentam nossa proposta de trabalho.

Alfabetização, letramento e decolonialidade

Segundo Soares (2022, p. 27) “alfabetização e letramento são processos cognitivos distintos”, possuem origem diversa, pois enquanto a alfabetização está mais ligada à ação mecânica de codificação e decodificação da língua, o letramento relaciona-se aos usos sociais destas práticas. Contudo, são processos que se complementam, pois compreendem a utilização da língua dentro da sociedade, fato que faz parte da vida de todos os sujeitos.

Conforme nos indica Soares (2012), à medida que a sociedade vai se tornando mais grafocêntrica (ou seja, cada vez mais centrada na escrita), não basta mais aos sujeitos apenas saber ler e escrever (desenvolver

as atividades de codificar e decodificar), não basta serem “alfabetizados”, no sentido mais puro e tradicional da palavra⁵. Segundo a autora, “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita” (*ibid*, p. 44-45). É necessário, portanto, incorporar tais práticas em atividades sociais e de usos reais, para que todo o processo se torne significativo para os sujeitos. Em outras palavras, além de alfabetizar, é também necessário letrar os sujeitos.

Segundo Soares (2012), o letramento corresponde ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47). Desse modo, a autora nos alerta para a necessidade de as instituições educacionais atuarem no sentido de realizar as duas ações (alfabetizar e letrar) de modo concomitante. Para ela, “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (p. 47 - grifos da autora).

O que a autora propõe com isso é que sejam dadas oportunidades de ensino aos sujeitos que os possibilitem exercer atividades reais de uso da língua, nas quais eles não só decodifiquem o que está posto, mas também possam refletir sobre isso, conforme o que já dizia Freire: “não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”⁶ (Gadotti, 2006. p.06).

Nesse sentido, cabe também, além de buscar meios para que os sujeitos reflitam sobre sua própria realidade, incorporar nos processos de ensino e aprendizagem, essas realidades o que muitas vezes é excluído completamente do ambiente educacional.

Quando uma criança inicia sua vida escolar, ela já possui uma série de conhecimentos e saberes que traz de casa. Essa criança, além da habilidade da fala que já foi desenvolvida em seu contexto familiar, muito prova-

5 “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” - conceito utilizado por SOARES (2012, p. 31), ao apresentar definições do termo “alfabetização” postulados em dicionários.

6 Fala de Paulo Freire, proferida no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã, em 1975, e incorporada por GADOTTI em sua obra “Histórias das ideias pedagógicas” (2006).

velmente também já teve contato com outras formas de comunicação, como a língua escrita (mesmo que não domine a leitura e a escrita), a música, a pintura e o cinema, por exemplo. Pois antes de se iniciar qualquer meio formal de conhecimento, essa criança já se vê inserida no mundo, mesmo com pouca consciência disso, pois como já discutia Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 09).

Por outro lado, ao chegar na escola, muitas vezes esses saberes são deixados de lado pelo sistema, que tende a valorizar práticas mais formais e tradicionais de ensino, nas quais busca-se priorizar atividades de base eurocêntrica. E muitas vezes o aluno não se reconhece nelas. Tal atitude acaba por invalidar certos conhecimentos, ela tem uma base colonial, herança dos processos de colonização vividos pelo Brasil. E, apesar do término político desse período, sua essência continuou presente, firmando raízes que até hoje ditam regras que muitas pessoas acham que devem ainda ser seguidas.

Segundo Dias e Abreu (2021), a essa essência é que chamamos colonialidade, que corresponde a um

conjunto de forças interiores que mantêm hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominados e dominadores, que se sustentam em uma classificação étnica/racial. Desse modo, a despeito do fim do colonialismo, a colonialidade perdura, inclusive, ajudando a manter a lógica excludente do capitalismo (Dias e Abreu, 2021, p. 36)

Entretanto, como resposta a esta visão de mundo, que marginaliza todo e qualquer aspecto que não se adeque aos seus princípios, surge a **decolonialidade**. A decolonialidade é um movimento contrário aos princípios coloniais, que surge como “energia de resistência” (*ibid*, p.37), que busca favorecer, dar voz, a todos que foram silenciados e marginalizados no sistema-mundo capitalista, que prioriza as grandes potências mundiais como únicas opções. Por isso, é de grande relevância trabalhar com o cinema, pois é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, proporcionando aos estudantes o processo de experimentação, descobertas e criações. Ampliar estas nossas potencialidades é um dos desafios que o cinema nos proporciona.

No campo educacional, especificamente, o termo descolonizar, segundo Oliveira (2021, p. 27), refere-se a “uma práxis baseada numa insur-

gência educativa propositiva [...], onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento”. Em outras palavras, a decolonialidade, na educação, compreende:

A construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão do saber, [é] uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais (*ibid*).

Nesse sentido, entendemos a relação intrínseca que se forma com a temática discutida neste capítulo e as ações realizadas pelo PROEXIA EMAÚS, cujos processos de alfabetização e letramento fundamentados em princípios decoloniais de ensino são realizados não só nas atividades com os alunos, mas também com os docentes que atuam no Movimento.

Os bolsistas do PROEXIA, tendo por base o Círculo de Bakhtin e os estudos acerca de alfabetização e letramento elaborados por Soares (2012; 2022) e Freire (1970) desenvolveram ações que incentivam e aprimoram as práticas de alfabetização a partir de atividades de letramento, pois enfatizam os usos sociais da linguagem, de acordo com o contexto dos alunos atendidos no movimento. Neste sentido, as ações desenvolvidas já se aproximam das práticas decoloniais, por considerarem os contextos e as vivências dos alunos, o que representa um diferencial diante dos encaminhamentos de ensino mais recorrentes e que não têm conseguido atravessar positivamente as crianças e jovens atendidos no Apoio escolar.

No que concerne à atividade que será descrita no próximo tópico, antecipamos que a própria escolha da linguagem - o cinema - também representa uma ação decolonial, que rompe com os padrões tradicionais de ensino, os quais resguardam modelos clássicos, onde o professor seria o único detentor de conhecimento, numa representação de educação bancária (Freire, 2023).

Ensinar a partir de outras práticas possibilita alcançar um número maior de alunos, além de inseri-los em contextos novos, para que possam relacioná-los aos seus próprios, e assim, adquirir uma noção maior de seu papel no mundo. Isso também se evidencia por meio das temáticas abordadas nas atividades. Por exemplo, trazer um tema como a preservação ambiental

para o contexto de aprendizagem permite que o aluno pense sobre o seu entorno, que no caso dos alunos atendidos pelo PROEXIA EMAÚS, configura não só o geral da Amazônia Paraense, mas seus bairros, sua vizinhança, suas escolas.

Em detalhes nesse sentido, a escolha do filme Wall-e, além de apresentar aos alunos uma linguagem midiática que eles conhecem desde pequenos (via, filmes de animação), traz uma temática sobre o excesso de lixo acumulado no planeta, que pode remeter o aluno à coleta de lixo em seu bairro, no descarte em sua sala de aula. Além disso, proporciona a ele uma visão de futuro, pelo qual ele é responsável também.

A partir dessa realidade, os bolsistas promovem práticas de oralidade, leitura e escrita, ampliando os processos de ensino e aprendizagem da língua, pois abordam a tríade da linguagem. Além disso, a ênfase dada a cada processo desafia os alunos, permitindo a eles a participação efetiva na construção de seu próprio conhecimento.

Essa postura docente já havia sido preconizada em Freire (1996), na proposta de uma ação-reflexão-ação, na qual o professor, exercendo sua prática reflexiva, promove a escuta do seu aluno, estimula sua curiosidade e fomenta o pensamento crítico deste. Busca-se assim um posicionamento crítico, mas que respeite as realidades e diversidades.

Metodologia

A metodologia utilizada no presente trabalho foi a de pesquisa-ação, pois na medida que a pesquisa é produzida, há interação entre os sujeitos. É o tipo de pesquisa que se julga mais adequado, visto que os sujeitos participantes da pesquisa se envolvem de maneira direta nas reflexões e discussões sobre o tema.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social, a qual permite a ampla interação entre os participantes, que trabalham por meio de ações concretas, contribuindo para a solução de problemas coletivos. Pensando nisso, houve a escolha do filme Wall-e que aborda variados temas presentes em nossa sociedade, analisando as reflexões críticas dos sujeitos sobre os temas e instigando expressões que lhe causam inquietações ao seu redor.

O filme Wall-e teve seu lançamento em 2008 pela Pixar Animation Studios e possui uma duração de 97 minutos. O filme se inicia no ano de 2700, tendo como cenário o planeta terra desabitado, sendo apresentado como um grande depósito de lixo. No final, o personagem principal do filme, Wall-e, é o último dos robôs, que se mantém em funcionamento graças ao autoconserto de suas peças. Wall-e, assim como outros robôs, foi enviado para a Terra por uma empresa para executar o serviço de compactar o lixo existente no planeta, que forma torres maiores que arranha-céus. Enquanto isso, os seres humanos se protegem de toda a toxidez de nosso planeta na estação espacial Axiom. O plano era que ficassem somente por cinco anos ali, esperando a conclusão de tal trabalho para retornarem ao nosso planeta, mas acabam ficando por aproximadamente 700 anos.

Imagem 1 – Apresentação do Filme Wall-e.



Fonte: Disney Pixar (2008).

O filme aborda um tema que retrata a problemática do lixo, tratando também de temas secundários como uso excessivo da tecnologia e os problemas de saúde relacionados a ela, a importância das plantas para a vida e a importância da água. Esta atividade tem como objetivos: gerar reflexões sobre atitudes mais adequadas para se ter um consumo mais responsável; discussões sobre a conscientização de cuidado com o meio ambiente, água e a utilização do uso de tecnologia.

O filme foi apresentado em dois momentos na sala da justiça social no Movimento república de Emaús, para as crianças do apoio de aprendizagem, nas turmas dos turnos manhã com 16 crianças e no turno da tarde 10 crianças. Foram utilizados como recursos do primeiro momento no dia 19 de março: notebook, data show, caixa de som, papel A4, lápis, canetas e barbantes. No segundo momento realizado no dia 21 de março: foram utilizados papel A4, lápis, canetas, lápis de cor e canetinha hidrocolor

Imagem 2 – Turma da manhã durante o filme



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Imagem 3 – Turma da tarde durante o filme



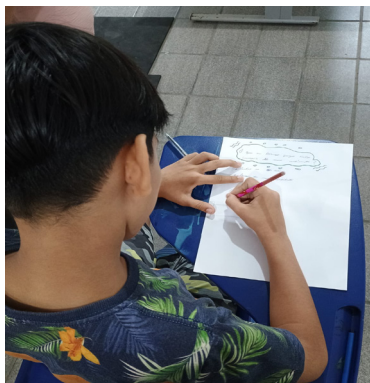
Fonte: Acervo das autoras (2024).

No primeiro momento, foram feitos alguns questionamentos sobre o que os alunos já sabiam sobre o filme, relacionado com o meio ambiente, excesso de lixo, escassez de água, o uso excessivo de tecnologias digitais e qual dia mundial sobre o tema estava próximo. Assim, alguns alunos expressaram seus conhecimentos como: o filme trazia uma crítica sobre o meio ambiente, o mundo havia acabado devido ao uso excessivo de lixo e estavam utilizando muitas tecnologia digitais, que por essa razão os personagens eram bastante acima do peso. Alegavam que não sabiam que dia 22 de março é o Dia Mundial da Água, demonstrando interesse no assunto após esclarecimentos.

Portanto, após a apresentação do filme voltou-se aos questionamentos como: O que o filme quis expressar? Como podemos relacionar com o nosso cotidiano? Por que os humanos só viviam em cadeiras e não andavam mais? Por que só havia uma planta na terra e o porquê dele querer levar a planta para a nave? Percebeu-se que os questionamentos despertaram inquietações neles, quando relacionaram à quantidade de lixo ao bairro do Bengui. Em seguida, foi entregue o papel A4 e distribuído lápis e canetas para expressarem de maneira espontânea seu entendimento do filme e as produções foram colocadas no varal para a socialização.

No segundo momento, ao início do encontro foi entregue o papel A4 e distribuídos lápis, canetas, canetinhas e os lápis de cores perguntando às crianças: O QUE EU POSSO FAZER PARA CUIDAR DO MEIO AMBIENTE? Com intuito de relacionar o filme com a realidade de cada um no bairro do Benguí, para que houvesse uma reflexão sobre os danos causados pelos nossos atos, pois o bairro fica na periferia onde o acesso à limpeza urbana é raríssimo e os moradores são afetados pela falta dela e, consequentemente, as crianças também.

Imagem 4 – Produção textual



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Imagem 5 – Produção textual



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Análises dos dados

Durante a socialização oral dos alunos, muitos falaram sobre como suas ruas ficam alagadas em período de chuvas e que em algumas delas não há acesso ao saneamento básico. Vários lembraram e relataram que na frente do próprio Movimento de Emaús há excessos de lixo jogado pela população do bairro, que já não consegue se locomover pelas calçadas devido à quantidade de lixo igual como era o planeta terra no filme. Evidenciou-se o que Duarte (2006) discute sobre a utilização dos filmes como práticas sociais durante o processo educacional dessas crianças causando impactos positivos nas suas formações sociais, corroborando com a defesa de Freire (2014) sobre a educação gerar um pensamento crítico e autônomo o qual acaba contribuindo nessa formação. Durante a socialização, as crianças conseguiram ter uma conscientização sobre a quantidade de problemáticas relacionadas ao descarte errado do lixo.

Após a primeira socialização, foi pedido para que eles elaborassem a primeira atividade escrita sobre o que entenderam do filme, já que conseguiram dialogar sobre o mesmo. Assim foram desafiadas elaborar textos ou desenhos sobre ele, como podemos observar nas figuras 6 e 7.

Imagem 6 – Atividade 1 aluno Jorge

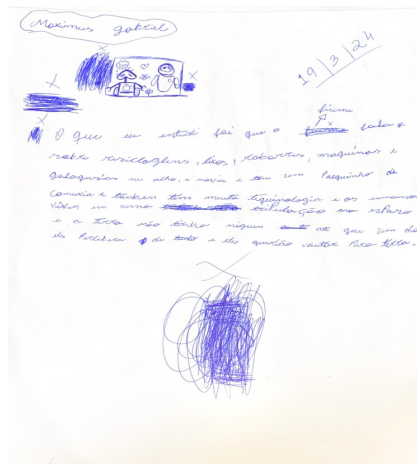
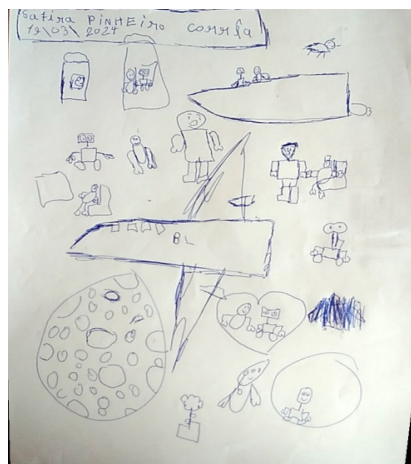


Imagem 7 – Atividade 1 aluno Miranda



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Texto escrito pelo aluno Jorge

O que eu intendi foi que o filme fala sobre reciclagens, lixos, roborres, maquinas e galaxias eu acho, e navis e tem um pouquinho de comedia e tambem tem muita tequinologia e os umanos vivem em uma tripulação no espaso e a terra nao tinha ninguem ate que um dia eles perceberu di tudo e eles querião voutar para terra.

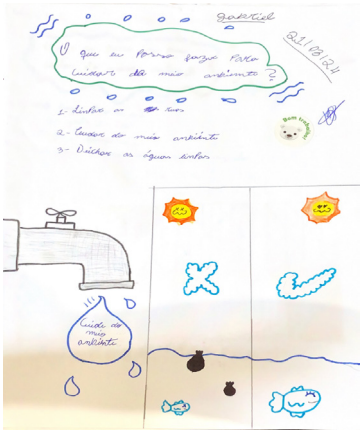
Ao analisar as atividades, percebeu-se que as crianças do apoio conseguiram compreender as problemáticas de uma sociedade que não soube valorizar o meio ambiente. Os impactos que o lixo pode trazer para nossa sociedade e como o uso da tecnologia pode trazer benefícios para os indivíduos, facilitando algumas atividades diárias e os seus malefícios à saúde. A contextualização assim com Trevizan (2002) defende, acaba correspondendo ao que foi transmitido pelo filme dando um sentido real para elas. Nesse contexto, podemos observar como elementos fundamentais na produção textual do Jorge Silva e na ilustração realizada pelo aluno Miranda.

Dando continuidade à temática sobre o filme, no encontro seguinte, realizamos uma socialização sobre o filme, visto que muitas crianças haviam faltado no encontro anterior. Em seguida lançamos uma pergunta norteadora: *O que eu posso fazer para cuidar do meio ambiente?* Deixou-se livre

para a elaboração da resposta, para se observar as possíveis mudanças que eles conseguiriam pensar para termos uma conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

Pode-se perceber pelas atividades das figuras 8, 9 e 10, que eles relacionam o cuidado ao meio ambiente com o descarte do lixo. Há também ilustrações destacando que durante as socializações esse cuidar vai além de não jogar lixo nas ruas ou nos rios. Mas sim, de ter atitudes coletivas para esse cuidado, exemplificando o reflorestamento de áreas desmatadas. Nota-se uma prática decolonial, havendo uma construção de pensamento que vai além do âmbito social como Oliveira (2021) propõe.

Imagem 8 – Atividade 2 do aluno Jorge



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Imagem 9 – Atividade 2 da aluna Miranda



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Texto escrito pelo aluno Jorge

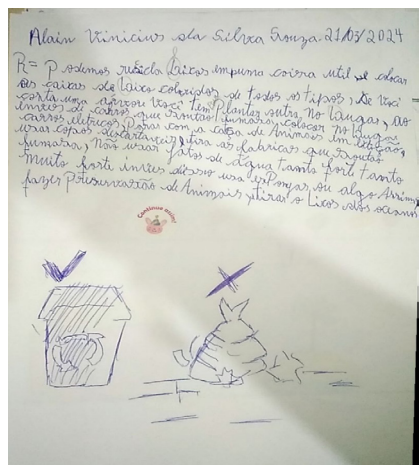
O que eu posso fazer para cuidar do meio ambiente?

- 1- Limpar as ruas
- 2- cuidar do meio ambiente
- 3- Deixar as águas

Texto escrito pela aluna Miranda

- 1- Lixo
- 2- Lixo não pode jogar no chão
- 3- Não pode jogar rio

Imagem 10 - Atividade realizada pelo aluno Felipe



Texto escrito pelo aluno Felipe

R= Podemos res(c)iclar Lixos em uma coisa util e colocar as caixas do lixo coloridos de todos os tipos, s(c)e você cortar uma árvore você tem plantar outra no lugar, ao inves de carros que sountao fumasa colocar no lugar carros eletricos, parar a caç(s)a de animais em extição, usar copos descartaveis, tirar as fabricas que sountao fumasa, nao usar jatos de água tanto forte tanto muito forte inves disso usa esponja ou algo assim, fazer preservasão de animais, tirar o lixo dos oceanos.

Fonte: Acervo das autoras (2024).

Pode-se observar que algumas crianças conseguiram verbalizar suas ideias, enquanto outras não. Entretanto cabe analisar também as imagens que são como cada criança se comunica a respeito daquilo que compreendeu a respeito do assunto. Destaca-se, ainda, a maneira como elas articulam o assunto ao contexto do bairro do Bengui e como começam a ser seres mais reflexivos pois passam a observar o local em que vivem e como falta o cuidado tanto da população quanto das políticas no geral, reforçando o que Soares (2022) discute sobre o processo de alfabetização e letramento, pois o uso da escrita está relacionado com situações sociais e culturais deles. Sendo assim, as atividades reiteram que o uso do cinema na sala de aula pode ajudar alunos a compreender o mundo com criticidade.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste capítulo tratam sobre as relações entre alfabetização, letramento e decolonialidade, que, intrinsecamente, re-

lacionam-se para promover um ensino mais democrático, que leve os alunos a uma formação propositiva, que utilize sua própria realidade como ponto de partida, fazendo com que os saberes sejam valorizados em todos os contextos.

Os processos de alfabetização e letramento são bastante complexos, mas quando se pensa a prática de modo reflexivo, é possível tornar esse processo mais leve. A utilização de atividades lúdicas, de gêneros multimodais, de ambientes diversificados constituem práticas “outras”, de bases decoloniais porque rompem com padrões clássicos e tradicionais de ensino.

Outro fator muito importante nessa postura é referente à temática, que precisa ser significativa, tanto individual quanto coletivamente, pois ela representa o papel que cada sujeito tem na sociedade, seja no presente ou no futuro, uma vez que o passado colonial excluiu e subalternizou tantos de nossos saberes.

Nesse sentido, as ações que ressaltamos aqui realizadas pelos membros do PROEXIA EMAÚS remontam a tais princípios, pois evidenciam o trabalho com o aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento de alunos que apresentavam certa dificuldade nesta direção. Sendo que tais atividades foram realizadas a partir de uma perspectiva decolonial, pois consideraram a realidade dos alunos e os temas necessários para sua conscientização política e social.

Sendo assim, concluímos que o cinema é um grande aliado para a sala de aula, trazendo cultura e diversão para o aprendizado, pois além das crianças aprenderem, elas têm acesso ao lazer articulando ao aprender, que torna mais leve a aquisição de conhecimento, torna-se mais afetivo.

Com isso, é notório que as várias formas de ensinar não são descontextualizadas e podem despertar o pensamento crítico, promovendo a ressignificação de ideias que crianças e jovens têm, pois muitos deles ainda estão amadurecendo, como referência ao filme escolhido dando uma forma de alerta aos cuidados para com o planeta, que apesar de dito na escola não se torna um hábito preservar o ambiente. Então, quando se traz um filme que expressa emoções, torna-se possível provocar mudanças nas perspectivas e ações dos estudantes, além de fomentar questionamentos que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

A partir dessa perspectiva, destaca-se em relevância o caráter propositivo do uso de filmes no contexto educacional, por estimularem visões de mundo que sejam novas, discussões e aprimoramentos, a partir da ideia de que um simples filme pode motivar o amadurecimento de pessoas. Além disso, reforçamos que toda e qualquer prática pedagógica, que nasça a partir da atividade reflexiva do professor é capaz de surtir efeitos mais positivos nos processos de aprendizagem. Mas, lembramos que é importante pensar tais práticas a partir de uma visão decolonial, para romper com os padrões excludentes da sociedade, para que se possa, de fato, promover um ensino mais solidário e democrático para todos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Maxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- CARMO, L. **Revista Ibero Americana de Educação**. No. 32: Maio-Agosto 2003.
- DIAS, A. S.; ABREU, W. F de. **Pedagogias e Didáticas Decoloniais: subsídios genealógicos**. In: LIMA *et al.* Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021
- DIAS; A. S.; OLIVEIRA, I. A. **Um olhar dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para as Epistemologias do Sul**. In: OLIVEIRA, I. A.; ARAÚJO, M. D.; CAETANO, V. N. S. (Orgs.). Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2002, 128p
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- _____. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006
- NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: experiência cultural e escolar**. Caderno de Cinema do Professor. São Paulo, 2009
- OLIVEIRA, L. F de. **O que é pedagogia decolonial?** In: LIMA *et al.* Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021
- PRADO, Lúcia Fernanda da Silva. **Cinema como proposta educativa**. Disponível em: <<http://www.dmd2.webfactional.com/media/anais/cinema-como-proposta-educativa.pdf>> Acessado em: 20 jul. 2024.

SILVA, Veruska Anacirema Santos. **Memória e cultura: cinema e aprendizado de cineclubistas baianos dos anos 1950**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. Univ. Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. 2010

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVIZAN, Zizi. **O Leitor e o diálogo dos signos**. São Paulo: Clipse, 2002

XAVIER, Amanda Mariana Braga et al.. **Práticas decoloniais nos anos iniciais: modos de ser, viver e sentir o bairro do Bengui**.. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: SUBSÍDIOS PARA UMA REVISÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Barbara Karolayne Barbosa da Costa (ILC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFGA)

Rodrigo de Oliveira Chaves (ILC-FALE/LEDAP/UFGA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/PROEXIA/PROFLETRAS/
LEDAP/UFGA)

Introdução

O presente capítulo foi elaborado a partir da inquietude provocada pelos desafios de atuação no Programa de Extensão Inclusiva Avançada - PROEXIA EMAÚS. As práticas educativas desenvolvidas com os participantes do programa, por exemplo, colocaram em evidência para os professores-pesquisadores a necessidade de pensar outro caminho para a produção textual, sobretudo, para os educandos que são atendidos no projeto “*Apoio Escolar*”⁷.

Nossos movimentos de pesquisa estão alinhados à perspectiva de atuação de um professor-pesquisador e ancorados na abordagem de Bortoni-Ricardo (2008) sobre a prática pedagógica docente. Afinal, “[...] o que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto para novas ideias e estratégias” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Desse modo, para problematizarmos um “*como fazer*” em sala de aula, temos como objetivo geral potencializar metodologias voltadas para algumas estratégias facilitadoras para a articulação de uma produção textual. Para isso, movimentamos os conceitos de língua e linguagem a partir da

7 O projeto faz parte do quadro de socialização da *República do Pequeno Vendedor* - RPV, em parceria com o programa *Criança Esperança*, a atividade prática é desenvolvida pelo Programa de Extensão Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús “*Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: articulações interdisciplinares entre vida na comunidade e no trabalho*”, coordenado pela Professora Doutora Isabel Cristina França (UFGA).

Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), considerando que as operacionalizações conceituais citadas são configuradas nesse campo do saber enquanto instrumentos de circulação social. Logo, entendemos “[...] a língua como uma trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado em que atuam” (Moita Lopes, 2013, p.104). E linguagem como:

[...] um sistema de signos que são engendrados pela atividade humana. Dessa forma, é essa ação que permite ao homem a entrada no campo da cultura. Tudo pode falar numa combinatória materializada pelo sujeito e pela história. Falam os traços, os movimentos, as linhas, as notas musicais, os espaços, as fórmulas, as cores, as palavras, os sons. Mas sempre como partes de processos movimentados pelo sujeito e pela história. Assim, nada mais próprio do que pensar a linguagem em situação de uso, já que ela só se reveste de materialidade quando posta em funcionamento (Dorneles, 2007, p. 18).

Como todo dispositivo social, a língua e a linguagem, então, podem ser instrumentos de (re) existência e poder, mas também manifestações dos domínios construídos por uma ideologia dominante. O que diferencia esse processo é, justamente, a concepção adotada por quem constrói o saber e o reconhece com mais ou menos prestígio. Os estudos de Walter Mignolo (2020; 2021) referem-se a este processo de validação dos saberes, como parte da *Matriz Colonial do Poder*, relacionada diretamente com o entendimento de que a...

[...] “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (Mignolo, 2017, p. 02).

Posto dessa forma, a decolonialidade, anunciada no título deste trabalho, é entendida aqui como uma postura contra-hegemônica que busca subverter as normas e estruturas dominantes estabelecidas pelo pensamento eurocêntrico. Segundo Mignolo (2020), a decolonialidade não se limita a uma simples crítica ao colonialismo, mas propõe uma reconfiguração profunda das práticas epistemológicas e pedagógicas, promovendo uma visão que respeita e integra práticas e saberes que foram historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a decolonialidade atua como uma ferramenta para a construção de uma prática de ensino mais plural, que reconhece e valoriza a diversidade cultural e epistemológica dos participantes do programa em evidência. Em vez de reproduzir modelos unificados e universais, para nós, a abordagem decolonial incentiva o desenvolvimento de movimentos educativos que consideram as especificidades identitárias e os contextos sociais e geográficos dos indivíduos envolvidos.

Destacamos, de igual modo, que a valorização dos cenários social e geográfico não se refere apenas ao reconhecimento das diferenças culturais e históricas, mas também à integração dessas diferenças como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa criar um ambiente educacional que respeite e amplifique as vozes e experiências locais, desafiando a uniformidade e promovendo a inclusão de perspectivas alternativas. Logo, a dinâmica decolonial aqui movimentada, propõe uma prática pedagógica que não apenas combate a hegemonia cultural, mas, igualmente, enriquece o processo educativo ao incorporar uma pluralidade de conhecimentos e saberes que refletem a complexidade e a riqueza das condições de emergência dos participantes do Movimento República de Emaús.

As peculiaridades conceituais até aqui citadas são importantes para situarmos o leitor no ambiente da pesquisa, sempre considerando o projeto político pedagógico da instituição envolvida. Até porque as atividades do programa sempre estiveram concentradas na periferia da cidade de Belém-PA, e foram sediadas pela instituição Movimento República de Emaús, no bairro Bengui.

Imagem 1 – Movimento República de Emaús



Fonte: Acervo LEDAP/UFPA (2023).

A proposta pedagógica do Movimento República de Emaús é baseada na postura metodológica de Paulo Freire que tem como pressuposto fundamental o uso das experiências coletivas de cada educando no processo de aprendizagem, de modo que o aprendiz reconheça suas memórias na construção do conhecimento, fortalecendo e empoderando a identidade de cada sujeito participante.

A dimensão freiriana, do mesmo modo, promove também uma educação social crítica em consonância com as temáticas sociais, provocando uma ruptura com os domínios do ser, do ter e do saber. Tensionando, por consequência, aquela concepção do aluno ocupante de um “papel passivo”, comumente apontado como um “receptáculo vazio a ser preenchido” pelo saber centrado, unicamente, nas mãos do professor. Assim, se pensarmos em uma possível revisão da prática docente no cenário da produção textual em diálogo com o que já foi pontuado nessas linhas introdutórias:

[...] a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações - e de textos -, a ação e a interação social” (Koch, 2002, p. 40)

As atividades planejadas e desenvolvidas no projeto “*Apoio Escolar*”, portanto, precisavam servir como instrumentos impulsionadores da perspectiva de que letrar é, também, criar eventos socialmente relevantes que dialoguem com a realidade reconhecida pela juventude do bairro do Bengui, sem esquecer que as mudanças na concepção de educação e dos atos de ensinar e aprender (Freire, 1985; 2005), atravessam a formação docente provocando uma reflexão mais crítica sobre qual a atitude que este educador pode desenvolver para um outro refazer (-se).

Do mesmo modo, por se tratar de um ambiente não formal de ensino com estratégias pedagógicas de alfabetização e letramentos voltadas para o processo de formação emancipadora ('freiriana'), buscamos inserir outras formas de enxergar o mundo por meio de um trabalho com gêneros textuais e discursivos contextualizados contempladores de diferentes sujeitos da cena social, sempre considerando o fato da educação, da leitura e da escrita se tratarem de um ato social e, sobretudo, político.

Nesse processo, o trabalho com a tríade (oralidade, leitura e escrita) foi essencial para um desenvolvimento potente e significativo de produção de textos. Destacamos a prática de contação e mediação de histórias, a leitura coletiva e os jogos de trilhas e “adedonha” (ou *stop*), com temáticas regionais personalizadas, como instrumentos produtivos para a produção escrita, uma vez que oportunizam a formação de repertório semântico e cultural amparados nas dinâmicas de ludicidade.

Imagem 2 – Roda de leitura



Imagem 3 – Contação de histórias



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Durante a pesquisa, também abordamos os desafios relacionados à produção de texto que vão além da perspectiva meramente “escolarizada”, na qual a materialidade textual é vista predominantemente como uma ferramenta para a avaliação de conformidade com a norma culta da Língua Portuguesa. É crucial, portanto, esclarecer a concepção de texto adotada pela nossa prática de sala de aula.

Segundo Koch & Elias (2011, p. 32), “[...] subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor o modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso”. Em nossa abordagem, então, consideramos o texto como “[...] um evento comunicativo que integra aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (Koch; Elias, 2011, p. 34). Esse entendimento enfatiza a complexidade do texto enquanto um fenômeno dinâmico e multifacetado, refletindo não apenas regras gramaticais, mas também contextos e intenções comunicativas mais amplos.

Para esclarecer o processo metodológico utilizado na proposta, adotamos uma abordagem bibliográfico-documental, que tem “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Uma vez que ela aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2008, p. 42). Também consideramos a partir da perspectiva decolonial:

[...] Um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade em interface com os processos de Ensino-Aprendizagem de cosmologias linguísticas. O que cobre tanto as revisões historiográficas, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas e práticas de variados circuitos pedagógicos. Desse modo, são movimentos pedagógico-enunciativos não isentos de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas (Costa *et al.*, 2023, p. 6).

No que tange à estruturação desse capítulo, a pesquisa está dividida em três momentos para além da **Introdução**, a saber: **Diálogo Teórico-Metodológico**, onde iremos expor nossas âncoras teóricas e outras operacionalidades conceituais; o **Desenvolvimento** e os **Resultados**, em que elencare-

mos de forma mais produtiva nossos tensionamentos analíticos. E por fim, as **Considerações Finais** e as **Referências**.

Diálogo teórico-metodológico

O ensino da escrita é profundamente influenciado pela necessidade de interação social, pois os indivíduos devem ser capazes de produzir textos que atendam a uma variedade de propósitos e contextos distintos. Essa habilidade é crucial para alcançar objetivos diversos, desde a simples troca de informações até a persuasão ou a expressão pessoal em diferentes ambientes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), ancorada mais de perto na Sociolinguística Educacional, um membro de uma comunidade linguística deve aprender não apenas o que dizer, mas também a maneira adequada de articular suas ideias, adaptando sua comunicação para diferentes interlocutores e situações, para garantir uma atuação socialmente aceitável e eficaz. Logo, a produção escrita deve ser entendida como um processo dinâmico e contextualizado, onde a adequação do discurso é importantíssima para a interação bem-sucedida em diversos cenários. Sendo este um ponto chave, inclusive, para que dentro do PROEXIA EMAÚS ampliássemos nosso entendimento sobre o conceito de texto.

[...] Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação interacional constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (Bentes, 2012, p. 271).

Nesse prisma, surge a necessidade da perspectiva de produção escrita da linguagem em sala de aula reconhecer, de fato, que o ato de escrever é uma prática social que vai além da simples aplicação de regras gramaticais; é uma habilidade adaptativa que requer a capacidade de ajustar o estilo e o conteúdo para atender às necessidades comunicativas específicas de cada situação. Assim, o ensino da escrita deve integrar a compreensão dos contextos sociais e comunicativos nos quais os textos serão produzidos, promo-

vendo a competência dos alunos para se expressarem de forma apropriada e eficaz em diferentes situações de convívio.

No campo da produção escrita, a avaliação da adequação de um texto é amplamente influenciada pelos princípios de coesão e coerência, conceitos fundamentais na *Linguística Textual*. De acordo com Koch & Elias (2011), a coesão se refere à maneira como diferentes partes do texto são interligadas através de mecanismos linguísticos específicos, tais como o uso de verbos, conjunções, substantivos e a aplicação correta da acentuação. Esses elementos são essenciais para garantir que o texto flua de forma lógica e que as ideias sejam conectadas de maneira eficaz. Além disso, a coerência é um aspecto crucial que assegura que o texto faça sentido como um todo, envolvendo a organização e a estrutura das ideias, e sua capacidade de transmitir uma mensagem clara e consistente.

A coerência não depende apenas dos aspectos linguísticos, mas também de alguns elementos pragmáticos essenciais. Para esse texto, citaremos dois, a saber: a informatividade e a intencionalidade. A informatividade diz respeito à relevância e à quantidade de informação que o texto oferece ao leitor, enquanto a intencionalidade refere-se ao propósito e à intenção do autor ao escrever o texto.

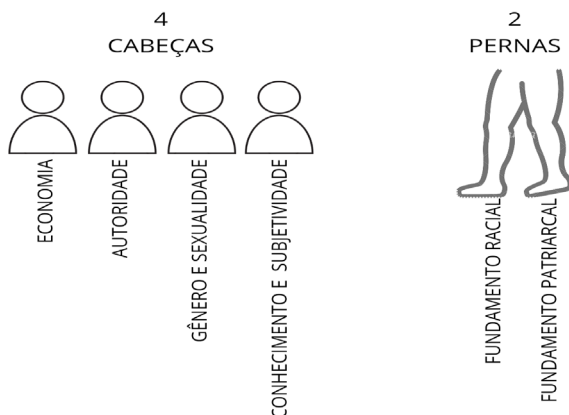
A integração harmoniosa desses aspectos linguísticos e pragmáticos citados é fundamental para a criação de uma produção escrita que seja não apenas gramaticalmente adequada, mas também eficaz em termos de comunicação, adaptação e compreensão.

Diante do exposto, podemos compreender o apontamento da importância de contextualizar a produção de um texto: *Qual seu objetivo? Quem será o leitor? Quais os elementos socioculturais que estão no segundo plano dessa produção?* Pensar, quanto educador, sobre os diferentes conhecimentos movimentados no processo de produção de um texto, possibilita, igualmente, a criação de um evento textual relevante para o aluno.

Com efeito, uma sequência de atividades de forma isolada, não constitui necessariamente uma prática decolonial de ensino, ainda que esta seja vista como “diferenciada”, se continuar reproduzindo uma visão de mundo excludente e, ao mesmo tempo, também continuar integrando a *Matriz Colonial do Poder*, descrita por Walter Mignolo (2003), enquanto um movimento que ajuda a entender como o poder e o conhecimento foram estruturados e impostos durante e após o período colonial. Mignolo 2003, por

exemplo, usa a metáfora do “bicho de quatro cabeças e duas pernas” para ilustrar essa ideia:

Imagem 4 – Bicho de 4 cabeças e duas pernas



Fonte: LEDAP-CNPq/UFPA (2023).

Cada cabeça representa um aspecto do poder colonial que foi imposto sobre os povos colonizados. Esses aspectos são, a saber:

1. **Economia:** a exploração de recursos e mão de obra dos territórios colonizados para beneficiar as potências coloniais, considera a natureza e as pessoas como mercadorias disponíveis para ascensão econômica.
2. **Autoridade:** a ideia de autoridade é aqui representada por um homem *cis*, branco e heterossexual que fala em nome de Deus e, portanto, acredita que detém todo o poder.
3. **Gênero e sexualidade:** a visão de que os corpos femininos devem estar subjugados e conseqüentemente sem liberdade ou poder; a sexualidade é vista como fora do padrão e deve ser normatizada.
4. **Conhecimento e subjetividade:** a visão de que a cultura e o conhecimento europeu são superiores às culturas não europeias. As ideias e valores europeus foram considerados o padrão, e outras culturas foram vistas como inferiores ou erradas.

As ‘duas pernas do bicho’ representam o fundamento racial e fundamento patriarcal, que continuam a perpetuar desigualdades de poder que têm suas raízes na era colonial. Esses sistemas ainda seguem os princípios estabelecidos durante a colonização, continuando a favorecer as potências mais desenvolvidas e a explorar os recursos e as culturas dos países menos desenvolvidos. Portanto, a *Matriz Colonial do Poder* é uma forma de entender como o poder, o conhecimento e a exploração foram estruturados e continuam a influenciar o mundo, mantendo a hierarquia e as desigualdades estabelecidas durante a colonização.

A sala de aula, por exemplo, não está isenta da reprodução dessa matriz quando centraliza determinados conhecimentos, invalida os saberes populares e não oportuniza espaço para discussão de obras escritas por mulheres, negros ou indígenas. Em outras palavras, é de pouca serventia para o empoderamento linguístico e subjetivo dos estudantes, iniciar a produção de textos a partir de uma contação de histórias, se estas contações forem sempre sobre uma formação cultural dominante e opressora, que nega os saberes populares, a história de resistência de um povo, ou uma outra explicação para as relações entre os homens e a natureza.

Nesse sentido, é necessário evidenciar com base em Mignolo (2017, p. 15), que a “[...] decolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção”. Trata-se, portanto, de reconhecer a existência de outras respostas, de uma outra visão de mundo e de formas plurais de existir e circular por ele.

A importância da educação sociocultural para a prática de ensino contextualizada e empoderadora das múltiplas identidades é amplamente explorada na obra de Paulo Freire. Em seus escritos, a nível de exemplo para que possamos ampliar a discussão, Freire destaca a relevância de se compreender as experiências dos oprimidos para promover uma educação verdadeiramente transformadora. Ou seja, reconhecer que os indivíduos em processo de aprendizagem possuem conhecimento prévio, materializações identitárias próprias e narrativas de resistência frente à dominação de uma classe sobre a outra.

Este reconhecimento é um passo fundamental para superarmos as limitações do ensino tradicional, muitas vezes centrado apenas na transmissão de conteúdos abstratos e desvinculados da realidade dos alunos. Ao valorizar as experiências e as histórias de resistência do alunado, a educação pode se tornar um espaço de construção coletiva de conhecimento, rompen-

do com a “bolha escolar” e promovendo a inclusão de perspectivas diversas e mais significativas culturalmente.

Dessa forma, a prática educativa decolonial não apenas se adapta às realidades dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e consciente das diversas identidades e histórias presentes na modernidade recente.

Se tratando da produção da pesquisa, conforme já anunciado panoramicamente, as atividades desenvolvidas no PROEXIA EMAÚS para produção textual foram realizadas a partir de contações e mediações de histórias, ambientações com obras de diferentes gêneros e que resgatavam as memórias locais (origens do bairro, história do Movimento de Emaús, construções familiares), e explorando também a tríade (oralidade, leitura e escrita), a fim de construir um processo gradativo de organização dos diferentes conhecimentos movimentados. Os dados produzidos foram catalogados para análise dos pesquisadores e coordenadores do programa de extensão e da República de Emaús, as atividades são armazenadas em cópias digitais e os arquivos físicos originais são utilizados pelos alunos em momentos posteriores.

Desenvolvimento

Os aspectos teórico-metodológicos citados nos itens anteriores foram fortalecidos, desenvolvidos e aplicados ao longo do ano de 2023 com a realização de 49 encontros de aprendizagem no período de abril a dezembro, com frequência semanal, na sede do Movimento República de Emaús, com temáticas interdisciplinares e sempre que possível potencializando narrativas amazônicas e, ao mesmo tempo, estimulando o contato com autores negros e mulheres. O trabalho com a tríade (oralidade, leitura e escrita) também foi uma constante. Foram alcançados 35 participantes ativos no primeiro semestre de 2023 e 25 participantes ativos no segundo semestre do mesmo ano.

Para exemplificarmos nossa prática docente, escolhemos o recurso didático 'Fábrica de histórias', utilizado para produção de textos coletivos e individuais com as turmas do Movimento de Emaús, mais especificamente na atividade denominada “Apoio de aprendizagem escolar”, que atende alunos do 3º ao 5º anos no turno matutino e do 6º ao 9º anos no período da tarde.

A 'Fábrica de histórias' é composta por uma caixa surpresa, com fichas coloridas, recortadas em EVA e um quadro de sentenças para suporte de escrita.

Imagem 5 – Caixa surpresa



Fonte: Acervo dos autores 2023.

Quadro 1 – Sentenças

Fábrica de Histórias			
Cor?	Quando ?	Onde?	Quem?
	Em uma certa noite...	No ver-o-peso...	Uma mulher...
	Certo dia...	Em Belém...	As crianças...
	Um lindo dia...	Na beira do rio...	Um homem...
	Há muitos anos...	Na praça da República...	Um gato...

Fonte: Acervo dos autores (2023).

O educador pode adaptar os enunciados de acordo com a realidade dos aprendizes, narrativas locais ou ainda de acordo com a faixa etária e ano escolar.

Cada participante fez o sorteio de uma cor de ficha na caixa surpresa e depois consultou o quadro de sentenças. Movimentos que serviram como um estímulo inicial de elementos para o texto. Depois dos textos finalizados, os educadores fizeram as etapas de revisão e reescrita (quando necessário) e os participantes socializaram suas produções. No primeiro momento somente entre a turma e logo em seguida, em um evento aberto para a comunidade.

Podemos observar a seguir um dos textos produzidos pelos participantes do apoio escolar com o recurso didático da 'Fábrica de histórias', que utilizando uma abordagem diferente e interativa para a produção textual, considerando sobretudo os interesses coletivos da turma - nesse caso as narrativas amazônicas - possibilitou o desenvolvimento de um exercício de textualidade significativo.

Os educadores puderam, então, a partir do processo de escrita dos alunos, observar quais campos precisavam ser fortalecidos, sem estabelecer o caráter unicamente quantitativo de uma avaliação ortográfica/gramatical, abrindo espaço para o trabalho com os aspectos de uso corrente da língua. Desse modo, a revisão foi feita de forma coletiva com a turma e os apontamentos eram feitos pelas crianças e adolescentes à medida que a releitura do texto era realizada, estimulando a reflexão crítica sobre as etapas de escrita necessárias para um texto com coesão e coerência adequadas.

Quadro 2 – Produção fábrica de histórias

Título: A Matinta do Bengui.

História produzida coletivamente pelos educandos do apoio escolar no 1º semestre de 2023

Numa certa noite, eu estava
 caminhando na rua da feirona indo para
 a casa da minha avó, quando de repente vi
 uma senhora que parecia perdida, ela me pediu
 a ajuda para comprar tabaco.
 - Ai eu perguntei:
 - Pra que a senhora quer tabaco?
 - Para levar para minha irmã.
 Então fiquei curioso e perguntei novamente:
 - Onde está sua irmã?
 A senhora respondeu:
 - Ela está no museu, que fica
 próximo ao Parque Shopping.
 Resolvi seguir a estranha senhora até o museu
 para ver quem era a irmã dela chegando lá encontrei
 um homem de preto, que era o zelador do museu e ele
 disse que o horário de funcionamento já tinha encerra-
 do e que não poderiam entrar, fiquei pensando como a irmã
 da estranha senhora conseguiu entrar. Quando virei para
 perguntar a senhora tinha desaparecido.

“Numa certa noite, eu estava caminhando na rua da feirona indo para a casa da minha avó, quando de repente vi uma senhora que parecia perdida, ela me pediu ajuda para comprar tabaco.

Ai eu perguntei:

- Pra que a senhora quer tabaco?
- Para levar para minha irmã.
- Então fiquei curioso e perguntei:
- Onde está sua irmã?

E a senhora respondeu:

- Ela está no museu, que fica próximo ao Parque Shopping.

Resolvi seguir a senhora até o museu para ver quem era a irmã dela, chegando lá encontrei um homem de preto, que era o zelador do museu e ele disse que o horário de funcionamento já tinha encerrado e que não poderia entrar, fiquei pensando como a irmã da estranha senhora conseguiu entrar. Quando virei para perguntar a senhora havia sumido”

Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

Resultados

Com a aplicação das atividades contextualizadas, especialmente com o recurso da “Fábrica de história”, observou-se um avanço significativo nas produções textuais dos educandos. O resultado da “Fábrica de história” é um exemplo prático de como a contextualização das atividades pode promover uma integração mais eficaz entre o conhecimento e a prática escrita. Por meio dessa abordagem, as produções textuais dos participantes não só ampliaram em termos de quantidade, mas também ganharam em qualidade e relevância.

Nota-se, então, que a produção de textos na perspectiva decolonial permitiu que no ensino de uma dada operacionalização escrita se saísse do mero reconhecimento e classificação de unidades e se passasse para atividades que permitem o desenvolvimento de uma variada competência comunicativa, justamente porque permite saber como os recursos da língua atuam.

A relação estreita entre as vivências pessoais dos educandos e os conteúdos abordados durante os encontros, e ainda possibilitaram um engajamento mais profundo com a produção escrita. A gradual construção de confiança dos participantes em relação à elaboração de novos textos, bem como à socialização e ao debate dos textos produzidos por eles e por outros, foi um reflexo claro da eficácia dessa metodologia. Logo, a utilização de 'experiências reais' serviu como um estímulo poderoso, levando os educandos a se envolverem mais ativamente e com maior entusiasmo nas tarefas propostas.

No que diz respeito ao desenvolvimento das condições necessárias para as práticas de linguagem escrita em diferentes contextos sociais, a diversidade de gêneros textuais trabalhados e produzidos para interação com os diversos espaços da República de Emaús revelou-se uma experiência enriquecedora. Conforme discutido por Koch & Elias (2011), a exposição a uma variedade de gêneros textuais permite que os indivíduos desenvolvam uma compreensão mais profunda das convenções e das finalidades comunicativas de cada gênero.

A produção textual dos participantes, com objetivos que, embora simulados, visavam a circulação social tanto na vida pública quanto na vida privada, proporcionou uma vivência autêntica e significativa. Essa abor-

dagem não só facilitou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, porém também preparou os participantes para a utilização da escrita em contextos diversos, reforçando a relevância da prática em situações reais e cotidianas.

No processo de revisão textual, os professores-pesquisadores observaram um avanço concreto no uso dos elementos linguísticos formais. Segundo Koch & Elias (2011), a revisão textual é um aspecto crucial no desenvolvimento das habilidades de escrita, pois permite ao estudante refinar e aprimorar suas produções. Daí ratificarmos dentro do campo do saber elencado que:

[...] A produção textual é uma atividade verbal consciente, isto é, trata-se de uma atividade interacional, por meio da qual o falante dará a entender seus propósitos, sempre levando em conta as condições em que tal atividade é produzida; considera-se, dentro desta concepção, que o sujeito falante possui um papel ativo na mobilização de certos tipos de conhecimento, de elementos linguísticos, de fatores pragmáticos e interacionais, ao produzir um texto (Bentes, 2012, p. 271).

É importante notar que os grupos de crianças e adolescentes atendidos pelo Movimento República de Emaús, foram previamente identificados pelas escolas locais e indicados para o projeto “Apoio Escolar” apresentando dificuldades na performance estudantil. Ao final de 2023, conforme já exemplificado em nosso movimento analítico, estes participantes demonstraram avanços significativos.

Esse progresso foi perceptível não apenas pelos professores envolvidos na atividade, mas pelos educadores das escolas de origem e pelas famílias durante as socializações. A melhoria na performance dos participantes, destacada por esses diferentes membros da comunidade escolar também é um indicador de que a abordagem adotada conseguiu superar as dificuldades previamente identificadas e promover um desenvolvimento positivo nas competências de escrita dos educandos.

Considerações finais

O conhecimento construído à luz de uma postura reflexiva decolonial em diálogo com a Linguística Aplicada Indisciplinar, conforme operacionalizado ao longo das unidades anteriores, tem relevância significativa para a construção de metodologias ativas, empoderadoras e emancipadoras de produção de textos para além da análise do aspecto somente gramatical.

Posto dessa forma, constatamos que a potencialidade do nosso movimento de pesquisa para o ensino da produção textual implicou o incremento da compreensão não apenas de determinados fenômenos linguísticos de natureza textual, como também o sujeito que produz e compreende textos, do modo como atribui sentido às relações sociais de que toma parte e, nessa direção, do modo como aprende.

Em consonância com Silva & Lavareda (2024), a contribuição de estratégias como as que mobilizamos nesse texto é permitir que o envolvimento com a Língua Portuguesa no ensino básico possa ir além do mero reconhecimento e da classificação de unidades abstratas (quase que autônomas) e, cada vez mais, se encaminhe para atividades que permitem o desenvolvimento de uma variada competência comunicativa, justamente porque compreende como os recursos linguísticos funcionam nos textos e nos discursos como pistas de instrução de sentido no momento da produção textual. Visto que as atividades foram adaptadas para serem postas em práticas valorizando a tríade (oralidade, leitura e escrita) nas múltiplas performances sociais e educativas, tanto para um ambiente não formal de ensino, quanto para a dinâmica escolar padrão.

Conclui-se, portanto, que as estratégias articuladas para que fossem obtidos resultados promissores, entre elas as atividades com jogos lúdicos interdisciplinares envolvendo leitura e contação/mediação de história, foram a engrenagem central para o bom desempenho e retorno promissor da pesquisa apresentada.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Ana. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana (Orgs). Introdução à Linguística - domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 261-304
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- COSTA, Bárbara; LAVAREDA, Welton; FRANÇA, Isabel; CHAVES, Rodrigo; PACHECO, T. A. O professor pesquisador como agente de letramentos múltiplos. In: **Anais do Encontro Nacional de Educação**, 2023, João Pessoa. Anais do Encontro Nacional de Educação. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2023. v. 06. p. 1-14. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98937>
- DORNELES, Elizabeth. **Linguagem em uso**: a vida na ponta da língua. In: CAZARIN, E.; RASIA, G. (org.). Ensino e aprendizagem de línguas - língua portuguesa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 18.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. ED. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Escrever e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2002.
- MIGNOLO, Walter. **Projetos locais/projetos globais** – colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Capítulos 05 e 06.
- MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Revista Epistemologias do Sul.v.1.n.1,p. 12-32,Paraná: Unila,2017.Disponivel em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemilogiasdo-sul/articke/download/772/645>>. Acesso em 06 de dezembro de 2023.
- MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 32, p. 329-402, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013
- SILVA, Ana Luiza; LAVAREDA, Welton. Cidade, escola e letramentos de reexistência: um percurso discursivo. In: **Revista Heterotópica, [S. l.]**, v. 6, n. 1, p. 11-32, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/71340>

EDUCAÇÃO ALIMENTAR: ASPECTOS SEMIÓTICOS NOS ENGAJAMENTOS DE PAIS/RESPONSÁVEIS

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/UFGA)

Brenda da Silva Salazar (SEMED/GALPAD/PPGDOC/UFGA)

Ecília Braga de Oliveira (SEMEC/GALPDA/PPGL/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPAD/RPPDA
/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Luciane da Costa Araújo (SEDUC/ GALPDA/PPGL/UFGA)

Sabrina Freitas da Costa (IEMCI/FAQUIM/GALPDA/UFGA/MRE)

Introdução

Para Severo (2015), a Educação na contemporaneidade é um desafio complexo devido ao período atravessado por crises éticas, científicas, sociais, econômicas, etc. Dito isso, somos provocados a pensar formas de articulações que construam conhecimentos pautados na ética, na socialização e na politização dos estudantes. Nessa conjuntura, “a tarefa, inerente à Educação, de tornar o indivíduo humano contemporâneo à sua época, implica não apenas ajustá-lo à sociedade vigente convertendo-o em cidadão útil e membro subserviente da ordem capitalista” (Saviani, 2013, p. 87), sobretudo, em formar um sujeito com consciência crítica da realidade e com postura ativa e responsiva no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a educação alimentar está vinculada ao tema transversal *saúde*, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma proposição de aprendizagem que possibilita o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, favorecendo a aprendizagem e o melhor rendimento escolar. Ao ser implementada, com pais/responsáveis contribui ainda, para a formação escolar, a mudança na concepção de vida saudável e para o efetivo envolvimento ético e responsável da família na formação dos sujeitos.

Sobre essa questão que envolve a relação *escola x família e pais e/ou responsáveis x estudantes*, a legislação prevê a educação como um

direito de todos, mas também um dever do Estado e da própria família (Brasil, 1988; 1990; 1996), promovida e incentivada em colaboração com a sociedade. Assim, como nos referenciais legais, a educação na visão de Freire (1989, p.15) é uma ação de cooperação em que não se pode “negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Nessa visão, os pais precisam se colocar nesse processo de corresponsabilidade social de gerir e cuidar da educação de seus membros.

Nessa direção, para a implementação das ações sistematizadas, articulamos a extensão universitária e o Movimento República de Emaús (MRE) em prol da emancipação de sujeitos (família e estudantes), partimos da questão “Como o Movimento República de Emaús e a Extensão Universitária promovem o engajamento dos pais e/ou responsáveis na apropriação dos saberes das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social por meio da oficina educação alimentar?”. A partir de então, o objetivo foi: “Discutir ações que proporcionam um maior compromisso e engajamento dos pais/responsáveis com a potencialização de saberes (linguístico e matemático) a partir do tema gerador “Educação alimentar”, voltados às crianças e os jovens em desenvolvimento.

À luz da contextualização, a abordagem usada foi enunciativo-discursiva, pois para Bakhtin (2011[1979, p. 261) “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; os documentos oficiais PCN (Brasil, 1998), Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2006), BNCC (Brasil, 2018) e a Pedagogia Decolonial (Freire, 1989, 1993, 2016, 2019 [1967]). A metodologia usada na implementação da oficina levou em consideração “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos que instauram os estudos da linguagem como lugares da produção do conhecimento” (Brait, 2006, p. 10). Para isso, usamos o conceito de atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2011[1979], Volóchinov, 2021[1929]) e de ato responsável (Bakhtin, 2017) nas atividades propostas.

Os sujeitos participantes foram crianças e adolescentes na faixa etária de 8 a 13 anos, vindos de classes populares, com baixa renda, assistidos pelo MRE e seus pais responsáveis. Os mediadores foram estudantes e pesquisadores do *Grupo de alfabetização, letramentos e prática docente na*

Amazônia (GALPDA/UFGA): bolsistas (PROEXIA EMAÚS⁸) graduandos, pós-graduandos dos cursos de Letras e Licenciatura Integrada, coordenados por professores da UFGA, embasado com estudos dialógico-enunciativos do Círculo de Bakhtin e da Pedagogia Decolonial e colaboradores (funcionários, voluntários ou sócios solidários) do MRE.

Esperamos contribuir com outras pesquisas que se inserem no campo da Pedagogia Decolonial e da Linguística Aplicada como prática social em que a didática por meio de gêneros torna-se atividade humana concreta com significados à vida de sujeitos historicamente situados. Por meio da oficina, articulamos práticas de linguagens com enunciados vivos sob temáticas sociais que articulam saberes em espaços educativos não formais.

Linguagem e discurso: convergências teórico-metodológicas do Círculo para o ensino de língua no contexto do MRE em parceria com a UFGA

No trabalho desenvolvido no MRE, a concepção de linguagem e de discurso se baseia no viés dialógico, conceito discutido no Círculo e na perspectiva ativa, centrada no agente (Sobral, 2009). Durante a realização das atividades com os pais, percebeu-se o envolvimento destes com a língua em uso e a mobilização de saberes para a interação discursiva com os demais sujeitos-formadores que participaram e coordenaram a oficina.

No âmbito dessa concepção ativa, que se empenha em abarcar a natureza dos atos humanos sem essencialismos, merece destaque, naturalmente, a ideia de dialogismo, a ideia-mestra segundo a qual toda “voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se (Sobral, 2009, p. 33).

Em todas as situações de aprendizagem, os pais acionaram conhecimentos anteriores para interagirem com seus interlocutores face a face ou virtualmente. Estes reagiram ativamente diante das solicitações e constituí-

⁸ Programa de extensão inclusiva avançada em parceria com o MRE.

ram o contexto de enunciação num movimento contínuo de interação discursiva. Nessa perspectiva, “o conceito de dialogismo está vinculado indissoluvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem” (Sobral, 2009, p. 33). Nas duas modalidades interativas mencionadas inicialmente, foram identificadas marcas do dialogismo, Quadro (1):

Quadro 1 – Aspectos dialógicos da linguagem em diferentes modalidades interativas

Modalidade de interação	Aspectos dialógicos da linguagem
Presencial e virtual	1. Sujeitos concretos constituídos por alunos, pais, monitores e professores da UFPA; 2. Dois interlocutores ou mais em cada situação de enunciação; 3. Situações concretas de exercício da linguagem por meio dos diversos gêneros discursivos que surgiram durante a realização da proposta de trabalho, com especial atenção para o rótulo, a lista e a propaganda. 4. Iniciativa para aproximar-se do outro e vice-versa, num contínuo fluxo de linguagem; 5. Responsabilidade ética de cada sujeito em relação ao outro, em situações específicas; 6. Valoração/avaliação ética dos próprios atos em situações de interação com outros sujeitos, diante das diversas situações de ensino e aprendizagem sobre alimentação saudável; 7. Sujeito do discurso como “interagente”, pois age na presença de outro(s) agente(s) na perspectiva de ensinar, aprender, compartilhar experiências, saberes, aprendizagens, descobertas, dúvidas, anseios, perspectivas, sonhos, metas e desafios.

Fonte: Adaptação a partir de Sobral (2009, p. 29-31).

Com base nos aspectos dialógicos da linguagem e do discurso demonstrados no quadro, os sujeitos interlocutores agiram e reagiram com diferentes objetivos, na inter-relação com o outro e de acordo com cada situação específica de interação humana. “Para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras” (Sobral, 2009, p. 33)

Corroborando com essa perspectiva, Bakhtin (2016) apresentou o conceito de diálogo relacionado aos elementos que se encontravam em um determinado contexto de enunciação. Nessa concepção, o diálogo não estaria restrito à ideia de uma conversa entre emissor e receptor tão difundida nas aulas tradicionais de língua, mas envolveria o comportamento dos interlocutores frente aos discursos um do outro. E, nesse jogo, surgiriam falas sociais construídas historicamente.

Essas falas passariam a fazer parte dos discursos construídos no momento da enunciação, daí surgiu o que os signatários dos estudos do Círculo Bakhtin no Brasil chamaram de dialogismo, assim o discurso do outro, interferiria no discurso do “eu”, ocasião em que ocorreriam os juízos de valor, responsáveis pelas atitudes responsivas que promoveriam a interação discursiva por meio dos gêneros discursivos.

Gêneros discursivos voltados à educação alimentar

Os gêneros discursivos alcançam importância no processo de comunicação, tendo em vista a relação comunicativa definida a partir do destinatário, determinando a concepção do que é o gênero como um conceito rico e diversificado com infinitas possibilidades para o desenvolvimento de atividades humanas inerentes para relacionar a notabilidade dos gêneros para a maioria dos campos linguísticos e da filosofia (Bakhtin, 2011[1979], 2016).

Deste modo, os processos relacionados à inserção dos gêneros discursivos na educação alimentar são necessários para promover o diálogo vivo entre os participantes da oficina com atravessamentos de práticas interdisciplinares para o desenvolvimento de saberes dos estudantes, incluindo práticas alimentares equilibradas, conforme menciona o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2006).

Esse documento essencial oferece as diretrizes sobre a alimentação saudável, baseada em uma alimentação *in natura* e minimamente processada (Brasil, 2006). Assim, as práticas de leituras por meio de gêneros discursivos em que combinem elementos semióticos para a informação, educação e prescrição sobre os alimentos cooperam para o alargamento da consciência discursiva dos participantes, bem como para a mudança de atitudes.

Para isso, trabalhamos com os seguintes gêneros, conforme Quadro (2)

Quadro 2 – Gêneros trabalhados na oficina

Gênero discursivo	Como foi trabalhado
Rótulo	Os rótulos foram usados para uma reflexão sobre a tabela nutricional de alimentos consumidos diariamente. Neles foram encontrados quantidades de carboidratos, proteínas, açúcar, sódio, conservantes e gordura trans.
Lista	As listas foram produzidas para que os participantes pudessem organizar e planejar ou até mesmo simular os alimentos que iriam comprar
Propaganda	As propagandas foram usadas para que os pais/responsáveis refletissem sobre a forma como o gênero é utilizado para persuadir comportamentos e atitudes na escolha dos alimentos.

Fonte: Autoras (2024).

A partir do quadro é possível identificar quais gêneros discursivos mobilizaram a compreensão por parte dos alunos acerca dos conceitos relacionados à alimentação saudável. Também possibilitou o engajamento de forma ativa e participativa dos participantes (pais e estudantes) nas atividades. Além disso, as reflexões referentes à utilização dos rótulos permitiram que os estudantes e responsáveis pudessem avaliar e criticar os componentes nutricionais presentes nos produtos alimentícios, permitindo a compreensão sobre a importância da escolha consciente dos alimentos para uma alimentação saudável e equilibrada (Brasil, 2006).

As listas foram produzidas para que o participante relacionasse os alimentos de acordo com a tabela nutricional e assim organizasse a alimentação de forma acessível e com variedades de nutrientes essenciais para a saúde e bem-estar. Outro momento importante foi a reflexão acerca do uso das propagandas alimentares, visto que elas desempenham um papel essencial na promoção de hábitos alimentares, nas escolhas de alimentos e na concepção que têm sobre alimentação e saúde.

A intenção principal nas oficinas não era nos atermos às características dos gêneros discursivos, mas usá-los nas interações verbais. Para Bakhtin (2011[1979, 2016[1979]) os gêneros são formas de interação, são meios pelos quais nos comunicamos e construímos enunciados. Eles são unidades concretas e reais de formação discursiva de natureza dialógica. Por isso, é necessário dominá-las.

Dessa maneira, os gêneros discursivos rótulo, lista e propaganda possibilitaram aos participantes conhecerem mais sobre o que consumiam; investigaram a tabela nutricional, tipos de alimentos que consumiam e a função de alguns nutrientes contidos nesses alimentos. À luz da leitura direcionada, com perguntas provocativas, foi possível levar os estudantes e pais/responsáveis a terem um olhar diferenciado sobre uma alimentação balanceada ao considerar a importância de escolher alimentos que garantem a saúde do corpo e o bem-estar necessários para o desenvolvimento e crescimento saudável, bem como suas implicações no processo de ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, a proposta de outras oficinas se mostrou necessária.

Oficina de educação alimentar com pais e educandos

A oficina envolveu as situações do cotidiano, educação alimentar e tecnologias digitais, com ações pedagógicas para os estudantes e pais/responsáveis. Foram utilizados exposições dialogadas e jogos lúdicos durante os encontros realizados às terças e quintas, fortalecendo-se as bases necessárias para a alfabetização ampliada: saúde, educação e apoio sócio emocional familiar. As atividades ocorreram entre os meses de maio e junho de 2024, associando-se conhecimentos de linguagem e matemática.

No âmbito da Linguagem, exploramos os elementos semióticos das embalagens, em leituras de gêneros discursivos: lista, (imagem, cores etc.),

propaganda, nos seus aspectos informacional e composição nutricional de cada alimento. Já para a Matemática utilizamos a identificação do prazo de validade (mês/ano), o conteúdo da embalagem (quantidade total de produtos contidos na embalagem) e o valor unitário de cada produto em relação à compra de grande quantidade.

Metodologia

Para o desenvolvimento das oficinas, escolhemos experiências em espaços de convivência não escolar, fundamentadas nas metodologias de aprendizagem, contextualizadas, participativas, centradas no aluno para desenvolver habilidades socioemocionais conectadas à realidade. Nessa perspectiva, o objetivo foi “Discutir ações que proporcionam um maior compromisso e engajamento dos pais/responsáveis com a potencialização de saberes (linguísticos e matemáticos) a partir do tema gerador educação alimentar, voltado para crianças e jovens em desenvolvimento”.

Os encontros foram fundamentados no pensamento de Paulo Freire (1989, 1993, 2016, 2019 [1967]) que defende que a realidade pode ser transformada quando os saberes são mobilizados em espaços dinâmicos de convivências, por meio da promoção do diálogo, em processo criativo e coletivo de aprendizagem por meio de temas geradores.

Nas etapas ocorreram leituras por meio de gêneros discursivos voltados à educação alimentar, utilizamos a abordagem enunciativo-discursiva, (Bakhtin (2011[1979, p. 261) em que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; os estudos de Vygotsky (1989, p. 70), em que as palavras são usadas “como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo e aspectos da Pedagogia Decolonial” (Freire, 1993, 2019 [1967])).

Dessa maneira, acredita-se que por meio de oficinas pedagógicas (OP) as aprendizagens acontecem nos atravessamentos com a práxis educativa, de forma descontraída e com trocas de experiências, levando os participantes à reflexão do pensar, sentir e agir em grupo. Logo, as OP promovem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Desenvolvimento da oficina

Atividade prévia: dinâmica - Lista de compras

Para a dinâmica, foram divididos grupos de pais/responsáveis e estudantes. Foi-lhes questionado sobre os alimentos que eram consumidos em casa durante o mês/ semana, se eram considerados saudáveis ou não, como consumiam (rotineiramente, raramente, em grande ou pequena quantidade ou moderadamente) isso porque esses alimentos consumidos pelas crianças podem causar impactos negativos durante as atividades realizadas no apoio de aprendizagem e influenciar no desempenho de aprendizagem dela.

Contudo, ao relacionar a relação do consumo de alimentos que os responsáveis faziam durante a semana ou mensalmente, perceberam a importância de conhecer os gêneros alimentícios que faziam parte do dia a dia. Dando continuidade ao diálogo sobre esses assuntos relacionados à vida dos seus filhos, puderam criar listas de produtos mais diversos, baseados em novos conhecimentos, em consumo consciente e alimentação saudável.

Após tais questionamentos, foi orientado que cada componente do grupo de responsáveis fizesse uma lista de compras e socializasse onde costuma comprar esses itens: supermercado? Feira? Quitanda? Em seguida, foi explicado que a mesma atividade foi feita previamente com as crianças, que levaram embalagens de alimentos para realizarmos a análise do rótulo do produto.

1ª encontro – Identificação das composições dos alimentos

Inicialmente houve um diálogo sobre a alimentação que os participantes utilizam no cotidiano e cada pessoa deveria escolher uma embalagem que estava dentro de uma panela. Com base nessas escolhas, os ministrantes da formação fizeram uma reflexão confeccionada para os estudos sobre os processos de alimentação e os possíveis impactos na nossa saúde, pontuando sobre o uso dos alimentos ultraprocessados.

Entre os alimentos consumidos foi apontado o achocolatado como referencial alimentar para lanche, café do amanhã e até para ceia, refeição após o jantar. A partir de então, convidamos os participantes para uma investigação na embalagem do produto e na tabela nutricional para investigar

se o produto é de fato o que a propaganda afirma. Assim, foram analisadas algumas embalagens, das quais selecionamos uma para este capítulo, como constam as imagens (1) e (2) do achocolatado.

Imagem 1 – Fórmula do produto



Imagem 2 – Tabela nutricional

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL

Porção de 20 g (2 colheres de sopa)

Quantidade por porção	%VDI*	20g (1 colher + 10 ml de leite condensado)**	%VDI*	
Valor Energético	73 kcal = 307 kJ	4%	175 kcal = 735 kJ	9%
Carboidratos	17 g, dos quais:	6%	27 g, dos quais:	9%
Açúcares	15 g	**	25 g	**
Proteínas	0,6 g	1%	7,3 g	16%
Gorduras Totais	0 g	0%	4,4 g	8%
Gorduras Saturadas	0 g	0%	2,7 g	12%
Gorduras Trans	0 g	**	0 g	**
Fibra Alimentar	0,9 g	4%	0,9 g	4%
Sódio	10 mg	0%	106 mg	4%
Cálcio	429 mg	42%	865 mg	67%
Ferro	2,7 mg	19%	2,7 mg	16%
Vitamina A	113 µg RE	19%	170 µg RE	26%
Vitamina D	0,65 µg	19%	1,0 µg	20%
Vitamina E	8,4 mg	19%	8,8 mg	26%
Biotina	0,25 mg	19%	0,63 mg	46%
Niacina	3,0 mg	19%	3,2 mg	26%
Vitamina B6	0,25 mg	19%	0,33 mg	25%
Vitamina B12	0,45 µg	19%	1,5 µg	62%

*% Valores Diários de referência com base em uma dieta de 2.000 kcal ou 8.400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas. **VD não estabelecido.

Quantidade suficiente para o preparo de 210 ml.

Fonte: Põe no rótulo (2021).

Os componentes semióticos no rótulo indicam que o achocolatado pode provocar alergia ao ser ingerido, principalmente, para os que são alérgicos à lactose, pois contém derivados do leite. Os aspectos linguísticos na embalagem apontam que o alimento é instantâneo, ou seja, requer um preparo mínimo, geralmente apenas com a adição de água ou leite. Esse tipo de produto deve ser consumido moderadamente, pois a orientação do Guia de Saúde Alimentar é dar preferência para in natura (Brasil, 2006), menos processado e com menor teor de açúcar.

Pela tabela nutricional, também pode ser constatado que o achocolatado é pobre em fibra, tem carboidrato simples e conservante. Para quem faz uso desse produto sabe o quanto as marcas investem em propaganda, passando a ideia de que o produto é familiar, de fácil consumo e vai deixar a criança mais forte. O que a oficina procurou mostrar é que tanto pelos aspectos da nutrição, quanto pela questão financeira, esse alimento pode ser substituído pelo chocolate em pó, mais nutritivo, saudável e com menos

aditivos e conservantes. Como o achocolatado, o componente lácteo e o biscoito recheado também tiveram seus rótulos analisados.

Por meio dos rótulos e embalagens, pais e estudantes verificaram também a validade do produto, a quantidade e a composição deles, quantidade de gordura, açúcar, corantes, conservantes, sódio, proteínas etc. pois “aquilo que se come e bebe não é somente uma questão de escolha individual. A pobreza, a exclusão social e a qualidade da informação disponível frustram ou, pelo menos, restringem a escolha de uma alimentação mais adequada e saudável” (Brasil, 2006, p. 22). Portanto, inferimos que essas informações linguísticas juntamente com os conhecimentos matemáticos como quantidade, porcentagem, símbolos precisam ser explorados: situação ilustrada nas imagens (3) e (4).

Imagem 3 – Roda de Conversa



Imagem 4 – Análise dos rótulos



Fontes: Acervo das Autoras (2024).

Em seguida, ocorreu um diálogo sobre as composições do leite, tipos de marcas que são consumidas, identificando-se quais continham mistura e quais eram integrais, visto que esse produto foi apontado, durante as reflexões, como o item principal das listas de compras de cada responsável. Eles também fizeram uma tabela com os alimentos que mais consumiam e os valores que eram vendidos no mercado (quitandas, feiras ou supermercados).

Outro item analisado foi o biscoito recheado, o qual foi categorizado como ultraprocessado. Ainda assim, muito consumido pelas crianças. O produto tem na descrição do rótulo, alto teor de sódio, açúcares, corantes etc.

Após esses diálogos sobre as composições dos produtos, foi ressaltado-o que essa quantidade de composição no nosso organismo pode ocasionar, principalmente em crianças, que estão em fase de desenvolvimento. Assim, foram exemplificadas algumas sugestões para substituições de alimentos ultraprocessados por alimentos saudáveis, conforme o Guia Alimentar (Brasil, 2006). Outro alimento bastante discutido foi o leite. Imagem (5)

Imagem 5 – Informações de produtos lácteos



Fontes: *Alimentacaosaudavel.org.br* (2020).

Sobre esse produto, tinha-se a concepção que todas as marcas viamham com o mesmo valor nutricional. Por isso, pontuamos a diferença entre leite em pó e composto lácteo. O primeiro é processo da desidratação do leite fresco e contém principalmente gordura e nutrientes conservados. Por outro lado, o composto lácteo é o leite em pó acrescido de outras substâncias, inclusive açúcar. Essas informações do tipo de produto que o consumidor leva para casa, estrategicamente, vem no final da embalagem de maneira que passe despercebida pelo comprador. Por isso, a necessidade da leitura dos aspectos semióticos.

Durante a leitura dos rótulos, os responsáveis observaram os constituintes de cada alimento. O produto mais comentado nesse momento foi sobre o leite. As marcas mais consumidas e os tipos relacionados às categorias do desnatado, semidesnatado, pasteurizado. Dentre estes, a influência da economia voltada à relação de valores no mercado e os consumos na lista feita pelos pais/ responsáveis.

2ª encontro – Diálogo sobre a relação dos efeitos da alimentação e o uso das tecnologias digitais

No início do segundo encontro, os participantes foram questionados sobre como seria o “seu dia perfeito”. Muitos disseram que seria estar com a família, diante dessa resposta predominante, foram apresentados dois vídeos: um de uma influencer digital do instagram sobre “*como seria o dia perfeito*” (Dallas, 2023) e o outro de uma médica sobre “*Fiquem atentos à composição dos alimentos ofertados às suas crianças*” (Próspero, 2024).

O primeiro vídeo mostrava a influencer consumindo uma grande quantidade de alimentos com altos níveis de açúcar. Já no segundo vídeo, foi ressaltado que os alimentos ultraprocessados como: refrigerantes, cereais, guloseimas, poderiam causar déficits de atenção, alergias respiratórias e que eles eram potencializadores de sintomas em crianças que têm TEA, TDAH e Asma.

Em seguida, ocorreu uma roda de conversa em que os ministrantes evidenciaram como um vídeo nas redes sociais pode despertar desejos alimentares apenas em alguns minutos de apresentação e que os alimentos ultraprocessados causam impactos nas crianças que iriam além dos males citados no vídeo, como a agitação, a sonolência, alguns casos até de agressividade. Essa discussão reverberou mais reflexões sobre a necessidade do consumo de mais frutas, verduras e legumes para garantir saúde e qualidade de vida.

3ª encontro – Reflexões sobre custos de uma alimentação saudável

Começamos o encontro com a escuta dos pais. A maioria pontuou que costumava comprar leite, achocolatado e biscoito recheado porque consideravam mais barato e práticos do que sucos, frutas e legumes. Para desconstruir essa ideia de caro e barato, os ministrantes levaram alguns alimentos (chocolate em pó, leite e outros alimentos) para o encontro, mostrando o valor de cada produto para se fazer uma análise comparativa ao final da formação.

Na sequência, foi entregue uma ficha para ser preenchida e foi feita a conta de quanto se gastaria para se consumir um copo de chocolate frio ou

quente, quantos copos renderia e a quantidade de dias. Após o uso dos saberes matemáticos nos gastos com esses alimentos, foi iniciada uma roda de conversa, mostrando-se que comprando os ingredientes para se fazer o chocolate em casa é mais barato do que comprar a unidade de um leite achocolatado.

Além disso, puderam observar que seria um alimento mais saudável, cuja composição teria leite e cacau, ressaltando-se que seria usado cacau em pó e não achocolatado em pó, pois esse produto também é um ultraprocessado. Dessa forma, foi pontuado que o custo benefício desse tipo de alimento era maior. Portanto, era uma questão mais social e afetiva do que financeira.

Imagem 6 – Análise dos vídeos



Imagem 7 – Roda de Conversa



Fonte: Autoras (2024).

4ª encontro – Demonstração das práticas da educação alimentar com as crianças

Começamos o encontro com uma Roda de conversa. Foi explicado que as crianças já haviam iniciado práticas relacionadas a uma alimentação saudável, inicialmente com os seguintes questionamentos: O que seria uma boa alimentação para eles? O que são nutrientes? Essas perguntas motivacionais foram seguidas de explicações sobre os carboidratos, proteínas, minerais, lipídios, vitaminas e uma correlação entre as cores dos Grupos de Alimentos. A partir disso, realizamos as atividades de fixação por meio de jogo no computador, com *Wordwall* e em atividade impressa, com o Stop da Alimentação.

O *Wordwall* continha 7 perguntas, todas relacionadas aos alimentos saudáveis e suas cores, basicamente relacionando quais nutrientes de certos alimentos de determinadas cores poderiam nos fornecer, ou quais tipos de nutrientes nosso corpo precisa para se evitar uma baixa imunidade. Para essa atividade, as crianças foram divididas em duplas. Já para o Stop da alimentação, eles teriam que fazer a substituição de um alimento doce, salgado ou industrializado por um saudável, de acordo com a letra selecionada. A atividade seria individual e as letras selecionadas foram sorteadas pelos alunos com o alfabeto móvel.

Dessa forma, foi demonstrado aos os pais/responsáveis que o uso da tecnologia digital como um recurso pedagógico ou um jogo pode ser efetivo no processo de aprendizagem. Diante dessa constatação, os pais e/ou responsáveis relataram que dentro de suas casas já haviam percebido mudanças na postura dos filhos diante dos alimentos. Como exemplo, citaram a troca de refrigerante por suco natural, pois o suco continha vitaminas que não seriam encontradas em bebidas processadas.

5ª encontro – Culminância

Ao final da formação, os responsáveis pontuaram que perceberam as mudanças nos comportamentos das crianças em casa, após as aulas sobre alimentação saudável que eles também ficaram mais conscientes durante as compras. Verificavam a validade, as informações nutricionais dos alimentos, coisas que não realizavam antes das formações.

Diante do exposto, os responsáveis entenderam a importância de selecionar, manipular e consumir os alimentos. A opção por alimentos mais saudáveis e *in natura* seria uma opção a ser adotada à medida em que eles fossem se conscientizando da relação existente entre alimentação e saúde. Uma criança bem alimentada teria mais rendimento na escola e desenvolvimento nas atividades, potencializando-se a relação entre atividade no espaço educacional com a saúde humana. O uso adequado de melhores alimentos ligados à nutrição alimentar exigiria uma relação de compras com produtos mais saudáveis e uma postura mais crítica e consciente sobre o investimento financeiro na saúde e qualidade de vida.

No decorrer das Rodas de conversa os pais/ responsáveis participaram ativamente dos encontros, manifestando suas observações e dúvidas, pois muitos nunca tinham participado de atividades envolvendo leituras críticas sobre rótulos, por exemplo. Essa conduta educativa favoreceu a compreensão sobre a importância de se conhecer os alimentos que estão sendo consumidos, os impactos que causam na saúde do corpo humano e suas influências na saúde e aprendizado de suas crianças e jovens.

Nesses encontros, os sujeitos-formadores criaram um contexto enunciativo interativo que transformou alunos, responsáveis e sujeitos-formadores em protagonistas, pois todos desempenharam seu papel social por meio de uma postura ativa. Consequentemente, todos realizaram questionamentos e expuseram suas dúvidas sobre os temas discutidos, um momento de interação discursiva que possibilitou muitas reflexões sobre o seu próprio consumo, seu contexto econômico, social e familiar, com a proposição de novas formas de consumo aliadas à saúde e à educação alimentar.

Nesse espaço discursivo, todos participaram de reflexões sobre os riscos dos alimentos industrializados e seus malefícios, se fossem consumidos e suas composições químicas presentes em diversos enlatados. Ao mesmo tempo em que se analisou os interesses do mercado capitalista por meio das indústrias que instigam o consumo, mas não se preocupam com os danos à saúde da população.

Esse consumo desenfreado colocou e coloca em risco a saúde de todos, em especial das crianças pela carência e/ou insuficiência de vitaminas, logo há uma influência da alimentação sobre o processo fisiológico que começa desde o processo de desenvolvimento embrionário até chegar à vida adulta. No decorrer dos encontros, houve um intenso movimento de diálogos e reflexões que colaboraram para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e cidadã, associada a uma atitude mais responsável diante da vida.

Resultados

Estudos mostram que atividades com temas transversais, como as realizadas nesta pesquisa: Oficina *Educação alimentar (Saúde)*, são

interdisciplinares, compreendem atravessamentos de várias áreas de conhecimento. Por esse viés, foi possível unir Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, bem como duas instituições: UFPA e o MRE. Esse diálogo entre instituições e disciplina se propôs a conscientizar e a construir conhecimentos por meio de “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos” (Freire, 1993, p. 87).

Essa proposta assume particular importância, uma vez que promove a aprendizagem direcionada a respeito do conhecimento de alimentação saudável, cuidado da família, corresponsabilidade dos pais, práticas de linguagens, além de trazer a universidade à comunidade. Portanto, espaços educacionais não escolares são potencializadores para articulação entre comunidade e ciência.

Por meio dessas atividades, com o tema da educação alimentar e nutricional foram realizadas leituras de rótulos nutricionais propagandas e produzida lista de alimentos. Nesse processo, o pai/responsável foi sensibilizado para estar no centro do processo pedagógico junto ao estudante, comprometendo-se com a construção dos saberes que envolvessem conhecimentos de linguagem, ciências e matemáticas, como também a alimentação, vida saudável familiar e formação educacional dos discentes.

Para Bakhtin (2017, p. 81, grifo do autor), “o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha de *uma vez por todas*”, depende de atos exclusivos do indivíduo (pensamento, sentimento e atitude). Assim, a participação dos pais/responsáveis no compromisso ético com a progênie ou pupilo, na visão do autor, pode ser considerada um ato responsável, um produto de um processo pensado. Por conseguinte, com a implementação das Oficinas, houve um maior engajamento (o desabrochar mencionado por Bakhtin, 2017) dos pais nas formações das crianças e jovens atendidos pela parceria com a extensão universitária.

Considerações finais

As “Oficinas de Educação Alimentar: engajamentos com pais/responsáveis e educandos no MRE” por meio de ações educativas propôs uma

cultura que envolve saberes, hábitos e novos aprendizados. Isso incluiu a sensibilização dos pais/responsáveis na formação e no compromisso com o bem-estar das crianças e dos jovens sob os seus cuidados. As ações ativo-responsivas dos estudantes por meio dos gêneros discursivos - lista de compras, rótulos de alimentos com valor nutricional e propaganda com a temática da educação alimentar articularam saberes.

Respondendo à interrogação inicial: “Como o MRE e a Extensão Universitária promoveram o engajamento dos pais e/ou responsáveis na apropriação dos saberes das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social por meio das oficinas educação alimentar?”, defendemos que por meio de um trabalho sistematizado, com foco em atividades alicerçadas em objetivo, percurso metodológico e bases teóricas que refletem sobre a formação de sujeitos subalternizados, como:

O ensino por meio de práticas de linguagem com gêneros discursivos “de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes [...]”. (Brait, 2006, p. 10). Destaca a educação voltada para a compreensão da realidade social, com garantia de direitos e com atos responsáveis com a vida pessoal e coletiva (Bakhtin, 2017), como participação política (Freire, 2019) e articulações pedagógica e social (Geraldi, 1984[2005];

Por fim, o trabalho em espaço educativo não escolar, responsivamente, delineado pela pelo programa de extensão universitária da UFPA junto com o MRE, promoveram ações socioeducativas transformadoras. Quanto aos estudos Enunciativos dialógicos aliados aos da Pedagogia Decolonial se mostrou potente, pois firmaram uma pedagogia “de uma prática livre e crítica” como defende Freire (2019[1967]), expressão de luta pelo direito a aprender e a viver saudavelmente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016[1979], 176p.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 160p
- BRAIT, Beth. **Análise e Teoria do Discurso**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: Outros Conceitos Chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jul. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: BNCC 28 mar.indb (mec.gov.br). Acesso em: 01 jul. 2024
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1967].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23ª Ed., 1989, 49p. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 15 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 10. ed. Cascavel: Assoeste, 2005 [1984].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível on-line em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2003.
- PÔE NO RÓTULO. **Nescau, agora, tem leite na composição**. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/poenorotulo>. Acesso em 06 ago. 2024.
- PRÓSPERO, M. F. **Fiquem atentos à composição dos alimentos ofertados às suas crianças**. Instagram, 21 de maio de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C7Oji_fOcrz/?igsh=MXFiYmJzNGVxZjQ5ag==. Acesso em: 7 jun 2024.
- SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 265f. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série de ideias sobre linguagem.

VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRÁTICAS DECOLONIAIS INTERDISCIPLINARES EM ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS A PARTIR DE NARRATIVAS INDÍGENAS

Ana Paula Santos Pimentel (PPGL/GALPDA/UFGA)

Barbara Karolayne Barbosa da Costa (ILC/PROEXIA/LEDAP/UFGA)

Ellen Christian Assunção Matos (PPGL/GALPDA/UFGA)

Érika da silva Faria (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Júlia Sofia Teixeira Leite (IEMCI/PROEX/GALPDA/UFGA)

Tássia Alves Pacheco (ICED/GALPDA/UFGA/MRE/SESC)

Introdução

Essa pesquisa aborda as práticas pedagógicas decoloniais e interdisciplinares voltadas às alfabetizações e letramentos, com um foco na valorização da herança cultural dos povos originários. A prática decolonial é uma abordagem educacional que visa desconstruir a visão e desdobramentos eurocêtricos tradicionais da educação. Em contraponto aos paradigmas impostos pelo colonialismo. Essa abordagem busca promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das diversas culturas que compõem nossa sociedade. Ser decolonial refere-se à necessidade de desmembrar a dominação imposta pelo colonialismo e seus legados que permanecem até hoje, principalmente, em território latinoamericano (Mignolo, 2017).

Além de incentivar a repensar e debater sobre políticas públicas na garantia do acesso justo e igualitário a serviços básicos respeitando suas singularidades culturais, a decolonialidade também estimula a questionar e debater sobre as narrativas históricas, preconceitos e estereótipos que permaneceram em nossas concepções devido a uma educação eurocêntrica. Dessa maneira, promover uma educação que valorize esses povos que tiveram suas culturas marginalizadas durante séculos.

Essa visão é essencial para a educação na Amazônia paraense, onde as práticas educativas precisam integrar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, reconhecendo sua cosmovisão e suas práticas culturais como componentes que agregam ao currículo. Na investigação em tela, apresentaremos um estudo de como as práticas decoloniais e interdisciplinares de alfabetizações e letramentos na Amazônia paraense são relevantes para promover uma educação inclusiva e transformadora.

Essas práticas precisam reconhecer e valorizar a herança dos Povos Originários, integrando seus saberes e práticas culturais ao processo educativo. Historicamente, a educação formal no Brasil tem sido marcada por uma perspectiva eurocêntrica que marginaliza as culturas indígenas e afrodescendentes. Esse modelo educacional tem perpetuado estereótipos e desigualdades, negligenciando a riqueza cultural e os saberes dos povos originários. Para fins deste capítulo, optamos pelas narrativas indígenas. Dessa maneira, a prática decolonial surge como uma resposta a essa realidade, propondo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural. Ela busca não apenas incluir conteúdos sobre as culturas indígenas no currículo, mas também ressignificar/problematizar a forma como esses conteúdos são abordados e garantindo que sejam tratados de maneira ética, propositiva e acolhedora.

Freire (1987) defende em suas obras uma educação libertadora que reconheça e valorize o conhecimento e as experiências dos oprimidos, pois “Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão?” (Freire, 1987, p.31). O autor também enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos no processo de ensino e aprendizagem rompendo com atividades que impõem uma visão eurocêntrica.

Por conta disso, é importante evidenciar o ponto de partida desta pesquisa em função da atuação do Programa de Extensão Inclusiva Avançada - República de Emaús (PROEXIA/UFPA). O programa atende crianças e jovens matriculados nas atividades do Movimento República de Emaús, localizado no bairro Bengui na cidade de Belém no estado do Pará. Os bolsistas e não-bolsistas do programa desenvolvem práticas educativas voltadas à tríade (oralidade, leitura e escrita) e, ao mesmo tempo, o programa busca empoderar as crianças, jovens e famílias envolvendo temas interdisciplina-

res que atravessam a realidade do bairro e suas conexões com contextos mais globais. Assim, os embasamentos teóricos propostos para esta análise precisavam estar integrados com a proposta pedagógica do programa e da instituição parceira.

As práticas pedagógicas descritas neste capítulo foram desenvolvidas com base em uma proposta decolonial e interdisciplinar. Isso significa que, os conteúdos não são tratados pois de maneira isolada, buscamos integrar conhecimentos das diferentes áreas, conforme as necessidades das temáticas selecionadas. Essa abordagem interdisciplinar permite que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais contextualizada relacionando os conhecimentos adquiridos em sala de aula com sua vida cotidiana, bem como sua realidade cultural.

Um exemplo prático dessa abordagem foi o uso de narrativas amazônicas na contação de histórias, complementadas por vídeos introdutórios que ajudaram a contextualizar a temática. As narrativas selecionadas incluíram lendas tradicionais como as do Guaraná, Mandioca e do Pirarucu que são enraizadas na cultura dos povos originários da Amazônia. Essas atividades não apenas ampliaram o conhecimento dos alunos sobre as culturas indígenas, mas também promoveram a reflexão acerca desses saberes, como a relação entre cultura, natureza e língua. Essa experiência dialoga com a concepção de letramento como prática social, ressaltando a importância de contextos específicos na construção de significados. Soares (2020) argumenta que o letramento precisa ser contextualizado e relevante aos educandos, o que implica reconhecer e integrar as práticas culturais e linguísticas dos contextos.

Rajagopalan (2003), por sua vez, aborda a questão da diversidade linguística e a necessidade de políticas linguísticas inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais. O autor enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão dos povos originários no contexto educacional. Além das atividades de contação de histórias, os alunos participaram de rodas de conversa onde puderam compartilhar suas percepções e conhecimentos sobre os povos indígenas. Essas rodas de conversa foram estratégicas para despertar o interesse e a curiosidade dos educandos, preparando-os para as atividades subsequentes.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento assumem um papel relevante. A alfabetização vai além do simples aprendizado das letras e da escrita; envolve também o desenvolvimento de competências para compreender e interpretar o mundo ao redor. O letramento, por sua vez, diz respeito à capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira funcional e crítica na vida cotidiana (Soares, 2020). É importante frisar que a cultura dos povos originários foi diminuída durante o processo de história e formação da sociedade brasileira, todavia, reconhecer suas línguas, histórias e tradições como parte da formação social do país é imprescindível, e atualmente, o movimento decolonial tem ganhado mais notoriedade no ensino.

Essa integração não apenas potencializa o currículo escolar, mas também promove uma educação mais inclusiva e significativa. Quando as crianças têm a oportunidade de aprender sobre a cultura e a história dos povos originários, elas desenvolvem um maior respeito e apreço pela diversidade cultural. Além disso, os educandos indígenas se veem representados e valorizados, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade e autoestima.

Diálogos com os pesquisadores

Para fundamentar as discussões e embasar as práticas pedagógicas decoloniais e interdisciplinares abordadas no texto foram utilizados estudos de autores que exploram temas relacionados aos povos originários e decolonialidade, da alfabetização, letramento e interdisciplinaridade, bem como o uso de histórias em quadrinhos como ferramenta educacional. São eles: Soares (2020); Freire (1987); Bakhtin (2011); Mignolo (2017) e Eguti (2001). Tais estudos fornecem auxílio, compreensão e importância na abordagem educacional inclusiva e culturalmente sensível.

As discussões sobre povos originários e decolonialidade são amplamente apoiadas pelos trabalhos de Bartlett (2010) que enfatiza a necessidade de uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas. Bartlett (2010) argumenta que a educação decolonial deve ir além da simples inclusão de conteúdos sobre culturas indígenas no currículo escolar, promovendo uma transformação na forma como esses conteúdos são abordados. Essa abordagem visa garantir que as culturas indígenas sejam tratadas com

o devido respeito e profundidade. Isso promove uma compreensão mais inclusiva das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira.

A questão da alfabetização e letramento em contextos indígenas é explorada por Souza e Faggion (2024), que discutem a implementação da educação bilíngue e intercultural em comunidades indígenas na Venezuela. Os autores destacam a importância de respeitar e incorporar as línguas indígenas no processo de alfabetização promovendo uma educação que fortaleça as identidades culturais dos educandos. Eles argumentam que o letramento precisa envolver o desenvolvimento de competências para compreender e interpretar o mundo ao redor, respeitando e valorizando as tradições e saberes dos povos indígenas.

Silva (2024) oferece uma revisão crítica das políticas públicas de alfabetização no Brasil a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2012. Para o autor, tais políticas precisam ser ajustadas para atender às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa (Silva, 2024). Este ajuste é fundamental para garantir que as políticas educacionais sejam benéficas para todas as comunidades.

A utilização de histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica é destacada por Szundy; Castanheira & Green (2020). As autoras discutem como as histórias em quadrinhos podem facilitar a compreensão e o engajamento dos alunos, combinando elementos visuais e textuais de maneira acessível. Nesse sentido, ao utilizar o gênero discursivo histórias em quadrinhos que abordam narrativas indígenas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Araújo (2020) complementa essa visão ao explorar as possibilidades de letramento estético com jovens e adultos através das histórias em quadrinhos, argumentando que essa abordagem pode ampliar o processo de alfabetização e promover o pensamento crítico dos alunos.

Posto isso, a escolha pelo gênero discursivo histórias em quadrinhos (HQs) ocorreu para estimular o interesse das crianças, com o objetivo de tornar o processo de alfabetização mais lúdico e dinâmico, visto que acaba estimulando o pensamento, a criatividade, a linguagem oral, escrita, a semiose e até mesmo a socialização.

As histórias em quadrinhos (HQs) adentram como um meio exploratório neste mundo diverso, materializando através da linguagem escrita, e/ou reproduzindo o meio a qual um indivíduo é pertencente. Sendo assim, utilizando as diversas formas culturais e sociais distintas de cada localidade aplicada.

Bakhtin (2011), ao descrever os gêneros, dividiu-os em duas categorias distintas: gêneros primários que são os gêneros que se fazem presentes em situações de comunicação mais “simples” e diretamente ligadas ao cotidiano social. Podem ser conversas entre sujeitos no dia a dia: as cartas, diários, bilhetes etc. E os gêneros secundários, que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (Bakhtin, 2011, p.281).

Compreende-se assim as HQs como um gênero discursivo secundário, que vai além de uma ação classificatória, onde se constroem em situações de práticas sociais complexas. Pois, segundo Bakhtin (2011):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico (Bakhtin, 2011, p. 263).

Fabício (2019) aborda inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada, sugerindo que uma abordagem interdisciplinar pode integrar conhecimentos de diferentes áreas, como história, geografia, linguística e artes. Esta integração permite que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais holística e contextualizada, relacionando os conhecimentos adquiridos em sala de aula com sua vida cotidiana e realidade cultural.

O principal eixo a ser abordado é a colonialidade do saber. Esse eixo estabelece “o posicionamento do eurocentrismo como perspectiva única do conhecimento, o que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados” (Walsh, 2008, p.13).

Essas perspectivas teóricas fundamentam a abordagem decolonial e interdisciplinar adotadas neste estudo, que buscam integrar conhecimentos de diferentes áreas para promover uma educação mais rica e significativa.

Para Mignolo (2017), a lógica da colonialidade passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. Por isso, ao utilizar as narrativas amazônicas com uma turma de educandos localizada na região norte do país é ser decolonial, haja vista, mesmo essas crianças tendo raízes amazônicas, pouco sabem das histórias e tradições.

Desse modo, ao utilizar narrativas amazônicas na contação de histórias, complementadas por vídeos introdutórios e atividades práticas, como a criação de histórias em quadrinhos, as práticas pedagógicas descritas neste estudo visam proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada das culturas indígenas que fazem parte da história do Brasil e que por anos foi apagada ou diminuída.

Passos metodológicos

Para estruturar práticas decoloniais, foram utilizadas narrativas amazônicas na contação de histórias, complementadas por vídeos introdutórios que contextualizaram a temática. As narrativas incluíram lendas do guaraná, mandioca e Pirarucu. O objetivo principal foi conectar os alunos com as tradições indígenas, promovendo a valorização da herança cultural desses povos. Os vídeos “Os indígenas” e “Caminho dos Gigantes” foram utilizados para ampliar as discussões sobre a vida e a cultura dos povos indígenas e sua relação com a natureza.

Também consideramos a perspectiva decolonial como:

Um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade em interface com os processos de Ensino e Aprendizagem de cosmologias linguísticas. O que cobre tanto as revisões historiográficas, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re) conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas e práticas de variados circuitos pedagógicos. Deste modo, são movimentos pedagógico-enun-ciativos não isentos de contradições e conflitos, cujo ponto de

coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas. (Da Costa *et. al*, 2023, p. 06).

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com procedimentos que dialogam com a abordagem documental, já que tem “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Uma vez que ela aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2002, p.42),

Articulando as práticas com as crianças

A atividade foi cuidadosamente entrelaçada para mobilizar conhecimentos interdisciplinares sobre a história do país e dos povos indígenas, para que houvesse uma reflexão sobre as relações entre cultura, natureza e língua, elementos fundamentais na cosmologia indígena, e promover a valorização das identidades regionais através do resgate de narrativas e vocabulário. Essa abordagem permitiu que os alunos integrassem informações de diferentes áreas do conhecimento, e também puderam explorar como os povos indígenas percebem e se relacionam com o meio ambiente, destacando a importância de práticas sustentáveis e do respeito à natureza.

As atividades foram divididas em dois dias. No primeiro, os alunos participaram de rodas de conversa e compartilharam seus conhecimentos sobre os povos indígenas. No segundo, criaram histórias em quadrinhos baseadas nas narrativas apresentadas. As perguntas feitas durante as rodas de conversa estimularam a reflexão e o diálogo, ajudando os alunos a reconhecer a importância da herança cultural indígena.

Pensando na prática decolonial, utilizou-se a atividade de produção de HQ's para conhecermos a visão que as crianças do apoio de aprendizagem do Movimento República de Emaús⁹ tinham a partir dos vídeos exibidos nos dois encontros. A criação das histórias em quadrinhos permitiu que os alunos expressassem suas interpretações de forma criativa, fortalecendo

⁹ É um projeto fundado em meados dos anos 1970 na cidade de Belém, que tem como objetivo acolher crianças e jovens da periferia da cidade promovendo educação, lazer e saúde. Sem fins lucrativos, o Movimento República de Emaús é composto por equipes de discentes voluntários da UFPA e outras instituições.

suas habilidades de escrita e arte pelo fato de a semiose favorecer a construção de sentidos também.

Durante as atividades, eles compartilharam narrativas conhecidas, como as lendas da Vitória-régia e do Açaí, que serviram de ponto de partida para explorar temas relacionados aos povos originários. As discussões também incluíram novas histórias, como as lendas do Guaraná, do Pirarucu, e destacaram palavras de origem indígena no vocabulário cotidiano, como “tucupi” e “tapioca”. Esse processo ajudou as crianças a reconhecer a importância da cultura indígena em suas vidas. Além das discussões, as crianças foram incentivadas a contar histórias ouvidas de seus familiares, fortalecendo suas habilidades de comunicação e conexão com suas raízes culturais.

A Interface Linguagem e Artes

A oralidade foi um dos principais focos, com as crianças sendo incentivadas a contar e recontar histórias. Essa prática ajudou os alunos a identificar elementos importantes das histórias, como personagens, espaços e tempo, destacando também a importância da transmissão oral. A escrita e a leitura foram outros aspectos trabalhados durante a atividade. Os alunos foram incentivados a explorar e fortalecer o campo semântico regional, indígena e amazônico. Esse processo envolveu a investigação da origem das palavras e seu contexto de uso, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada do vocabulário indígena. Isso evidenciou a necessidade de articulação da tríade (oralidade, leitura e escrita).

No que diz respeito à textualidade, o trabalho com o gênero discursivo de histórias em quadrinhos foi bastante propositivo. As crianças participaram ativamente da escrita e reescrita de histórias baseadas nas discussões em sala de aula e nas narrativas apresentadas. Essa atividade não só desenvolveu habilidades de escrita, mas também encorajou os alunos a pensar de maneira estruturada e criativa sobre como contar suas próprias histórias.

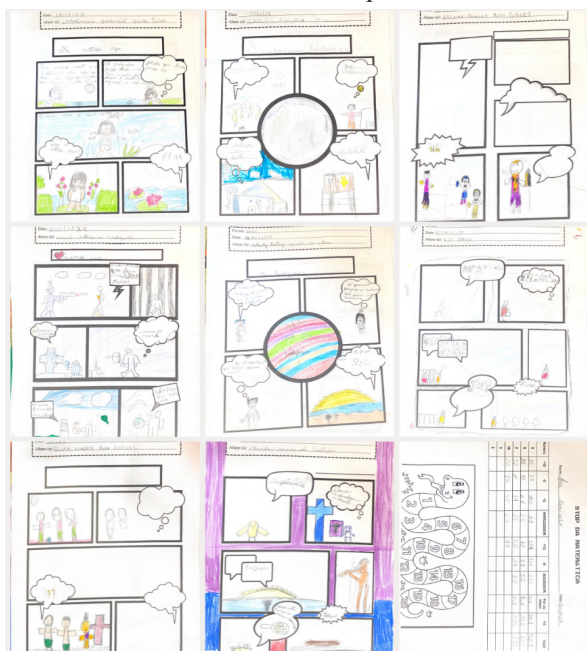
Esse processo contribuiu para a valorização das identidades culturais e para a promoção de uma educação mais inclusiva e significativa. Desse modo, a percepção e o olhar das crianças a partir do que era exposto e contado para elas apareceram de diversas maneiras.

Figura 1 – Mosaico de trabalhos dos alunos representando narrativas indígenas e a relação dos povos originários com a natureza.



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Figura 2 – Mosaico de trabalhos dos alunos representando narrativas indígenas



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

As ilustrações são o resultado das práticas decoloniais executadas com os educandos, que visou integrar conhecimentos interdisciplinares e promover a valorização das culturas indígenas no processo de alfabetização e letramento. Assim, é possível observar que cada trabalho reflete a compreensão dos educandos sobre as histórias tradicionais, assim como sua capacidade de expressar visualmente os elementos culturais e naturais discutidos em sala de aula.

Dessa forma, a criação livre de ilustrações para as histórias em quadrinhos permitiu que os educandos expressassem seu imaginário infantil e juvenil de maneira visual, refletindo suas interpretações pessoais das narrativas indígenas. Mostraram uma diversidade de perspectivas e engajamentos com a temática apresentada. Ao valorizar o imaginário infantil e juvenil, a atividade incentivou a expressão artística e a criatividade, elementos essenciais para o desenvolvimento dos educandos. É válido destacar na figura 2, a forma correta que os educandos preencheram os balões de diálogos nas histórias em quadrinhos criadas por eles.

Nesse sentido, no decorrer das atividades os educandos foram contribuindo ativamente nas discussões e atividades práticas. No primeiro dia, participaram 15 educandos, divididos entre os turnos da manhã e da tarde. Esse primeiro encontro foi marcado pela apresentação dos vídeos introdutórios e pelas rodas de conversa temáticas. No segundo dia, o número de participantes aumentou para 21 educandos, novamente divididos entre os dois turnos: manhã e tarde.

As atividades do segundo dia foram mais práticas e interativas, com foco na criação de histórias em quadrinhos baseadas nas narrativas indígenas discutidas anteriormente. Os educandos foram divididos em grupos e receberam materiais como: papel A4 colorido, cartolina, lápis de cor, giz de cera, lápis e canetas para criar suas ilustrações e histórias. Além disso, o uso de dicionários digitais online foi um recurso importante para explorar a origem e o contexto de uso das palavras indígenas. Isso não apenas ampliou o vocabulário dos alunos, mas também proporcionou uma compreensão mais ampla, ética e estética da língua indígena, reforçando a conexão entre linguagem e cultura. As educadoras ofereceram orientações e apoio enquanto os educandos desenvolviam e produziam suas ideias nas ilustrações.

Apresentação dos textos

Os textos foram apresentados aos alunos por meio de uma abordagem multimodal que incluiu vídeos introdutórios, rodas de conversa temáticas e contação de histórias. Os vídeos “Os indígenas” e “Caminho dos Gigantes” proporcionaram uma introdução visual e auditiva às culturas indígenas, estimulando o interesse e a curiosidade dos alunos. Em seguida, as rodas de conversa permitiram a troca de conhecimentos e experiências, onde os alunos puderam discutir e refletir sobre as narrativas apresentadas. Finalmente, a contação de histórias consolidou o aprendizado permitindo que as crianças se conectassem emocionalmente com as tradições e lendas dos povos originários.

Durante as práticas decoloniais centradas na valorização da herança dos povos originários, as educadoras utilizaram uma série de perguntas direcionadas aos educandos para estimular a reflexão e o diálogo sobre os conhecimentos prévios e as novas aprendizagens relacionadas aos povos indígenas. As perguntas formuladas tinham como objetivo aprofundar a compreensão das crianças sobre a cultura, as narrativas e a linguagem indígena, além de promover uma maior valorização e respeito por essas tradições.

A primeira pergunta, “O que sabem sobre povos indígenas?”, foi fundamental para iniciar as discussões. Essa pergunta permitiu que os educandos compartilhassem suas percepções e conhecimentos prévios sobre os povos indígenas, abrindo espaço para uma ampla variedade de respostas. Esta pergunta também revelou estereótipos e lacunas no conhecimento dos educandos, o que foi importante para que as educadoras pudessem direcionar melhor as discussões e corrigir possíveis equívocos. A discussão sobre a nomenclatura indígena *versus* índio foi particularmente elucidativa, levando os educandos a reconsiderar suas próprias percepções e a adotarem uma linguagem mais adequada e respeitosa.

Análise dos dados

A análise dos dados coletados durante as práticas decoloniais demonstrou que essa abordagem é propositiva na promoção do conhecimento e da valorização das culturas indígenas entre os educandos. As respostas dos educandos evidenciaram uma evolução significativa em sua compreensão e valorização das culturas indígenas. As atividades permitiram que eles

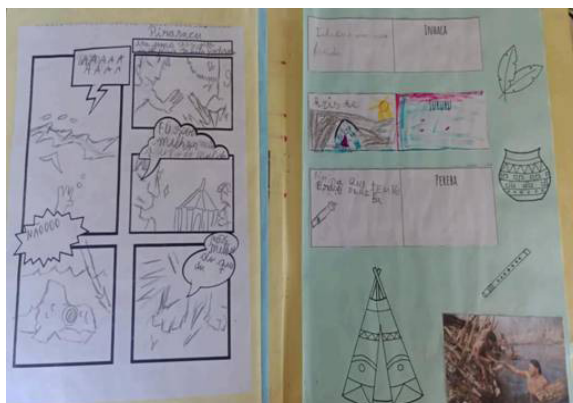
explorassem essas lendas de maneira interativa e reflexiva, conectando-se emocionalmente com as histórias e reconhecendo a importância de preservar e respeitar a herança cultural dos povos originários.

Essa evolução foi visível na maneira como eles passaram a falar sobre as narrativas e os termos indígenas com mais conhecimento e respeito. O impacto das práticas decoloniais e interdisciplinares de alfabetização e letramento na valorização da herança dos povos originários mobilizou a revisão e inserção dos textos produzidos pelos alunos, tanto escritos quanto orais, além da observação das conexões entre esses dados e os pressupostos teóricos que sustentaram o programa.

Desse modo, os textos escritos pelos alunos e as histórias em quadrinhos foram analisados para identificar os temas recorrentes, as percepções e as reflexões dos educandos sobre as narrativas indígenas. Esses textos revelaram um crescimento significativo no entendimento das crianças sobre a cultura e a história dos povos originários. Mostraram como os alunos conseguiram integrar os elementos das narrativas indígenas discutidas em sala de aula com sua própria criatividade e imaginação.

Os alunos demonstraram habilidade em contextualizar as lendas em suas ilustrações e textos, refletindo uma compreensão mais profunda dos temas abordados. A seguir, a figura 3 é referente ao trabalho de um educando que conseguiu fazer a associação do que foi apresentado sobre as narrativas indígenas. É possível perceber a imaginação juntamente com os elementos expostos durante as práticas decoloniais.

Figura 3 – Trabalho dos alunos representando narrativas indígenas.



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Para Soares (2020), o texto deve ser sempre o eixo central das atividades de alfabetização e letramento. Nesse sentido, durante as práticas decoloniais os educandos eram estimulados a leitura, repetições das palavras desconhecidas por eles através dos vocabulários indígenas e a reflexão dessas descobertas acerca das tradições indígenas no dia a dia deles. Por isso, com a aplicação da atividade prática obteve-se bons resultados como apontado na Figura 3.

Os relatos orais, obtidos durante as rodas de conversa e as apresentações, foram igualmente valiosos. As transcrições dessas discussões permitiram observar a evolução do pensamento crítico dos educandos e a forma como eles internalizaram as informações compartilhadas. As crianças mostraram um aumento na precisão e no respeito ao falar sobre os povos indígenas, corrigindo estereótipos e utilizando uma nomenclatura mais adequada.

Alguns desses comentários orais foram destacados, são eles:

“Mas os portugueses descobriram mesmo o Brasil?”

Comentário oral educando 01.

“Mas foi descoberto mesmo? porque quando eles chegaram já tinha gente aqui, os indígenas já moravam então não foi descoberto foi invadido”

Comentário oral educando 02.

“Não tinha ideia que os portugueses traziam tantas doenças que causavam mortes”

Comentário oral educando 03.

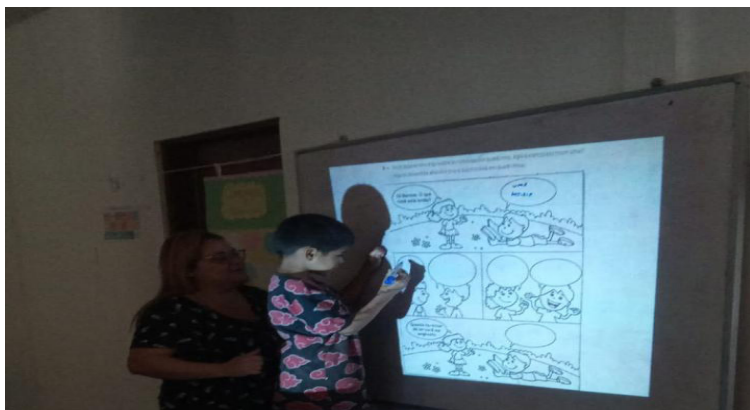
Os comentários ocorreram durante as rodas de conversas nas práticas decoloniais, momento em que a equipe conseguiu perceber que os educandos estavam assimilando e questionando uns com os outros. Era perceptível como as informações trazidas pela equipe eram novas, despertando interesses e também dúvidas nos educandos.

Além disso, a análise dos dados incluiu a comparação dos resultados com os estudos teóricos que fundamentaram o programa. Por exemplo,

as discussões sobre a nomenclatura indígena *versus* índio foram alinhadas com os conceitos de decolonialidade apresentados por autores como Mignolo (2017). A capacidade dos alunos de refletir sobre a importância de usar termos adequados e respeitosos evidenciou o quanto as práticas decoloniais aproximam os sujeitos que percebem as articulações ancestrais e fortalecem as identidades a partir das ações propostas.

Verificou-se também o quanto as práticas decoloniais favorecem o trabalho interdisciplinar a partir da temática que valoriza a herança dos povos originários. O engajamento e a criatividade dos alunos ao explorarem as narrativas indígenas através de histórias em quadrinhos e outras formas de expressão artística são alguns dos desdobramentos de um trabalho na perspectiva decolonial.

Imagem 1 – Momento de interação da educadora com o educando durante as práticas decoloniais.



Fonte: Arquivo de imagens das autoras (2024)

A análise dos dados coletados revelou que as práticas decoloniais favoreceram o alcance dos objetivos, tendo em vista que os textos e relatos dos alunos mostraram um aumento significativo no conhecimento e na valorização da herança cultural dos povos originários. As crianças mostraram um maior respeito pelas tradições indígenas e uma compreensão mais profunda das contribuições culturais dos povos originários. As histórias em quadri-

nhos criadas pelos educandos revelaram-se como ferramentas para integrar conhecimentos interdisciplinares, estimulando a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Portanto, as práticas decoloniais e a interdisciplinaridade não apenas expandiram o entendimento das crianças, mas também promoveram uma apreciação mais profunda acerca das culturas indígenas.

Ancoragens para outras discussões

As atividades desenvolvidas ao longo do programa proporcionaram uma ampla interação e reflexão sobre a cultura indígena e sua influência na sociedade contemporânea. A perspectiva decolonial utilizada demonstrou ser mais ética, propositiva e inclusiva na promoção da valorização das identidades culturais a partir da mobilização de narrativas das temáticas indígenas no processo educacional.

A metodologia adotada articulou contação de histórias, vídeos introdutórios e criação de histórias em quadrinhos. Isso foi fundamental para envolver os alunos e proporcionar um aprendizado mais propositivo, agregador. Desde o início das práticas, as crianças foram incentivadas a compartilhar suas percepções e conhecimentos sobre os povos indígenas, o que estabeleceu uma base sólida para as discussões subsequentes. A introdução de novos conteúdos através de vídeos e rodas de conversa expandiu o entendimento dos educandos, permitindo-lhes reconhecer a riqueza e a diversidade das culturas indígenas.

O processo de contação de histórias, tanto oral quanto através de quadrinhos revelou-se como estratégia potente para conectar os educandos com as tradições e narrativas indígenas. A oportunidade de criar suas histórias em quadrinhos permitiu às turmas que internalizassem esses valores e os expressassem de maneira criativa. As ilustrações e textos produzidos demonstraram engajamento com os temas discutidos, bem como uma apreciação renovada pela herança cultural dos povos originários.

A perspectiva interdisciplinar foi outro aspecto que integrou conhecimentos de história, geografia, linguística e artes. Essa integração permitiu que os educandos desenvolvessem uma compreensão mais holística da influência indígena em diversos aspectos da sociedade contemporânea. Ao

explorar a origem de palavras de uso cotidiano e sua conexão com a cultura indígena, por exemplo, os alunos puderam perceber a presença contínua e significativa dos povos originários em suas vidas.

As práticas decoloniais adotadas também desempenharam um papel decisivo na problematização de estereótipos e na promoção de uma visão mais respeitosa e informada sobre os povos indígenas. As discussões acerca de reconhecer a diversidade dentro das culturas indígenas ajudaram a formar base para um discurso mais inclusivo, justo, ético e estético. Os educandos demonstraram entendimento e respeito pela cultura indígena apresentada, e foi percebido que passaram a utilizar termos mais precisos e reconhecendo a importância de valorizar essas identidades.

Os resultados das atividades confirmaram que a educação decolonial e interdisciplinar pode promover a valorização da diversidade cultural. Os educandos não apenas adquiriram novos conhecimentos, mas também desenvolveram habilidades críticas e criativas. A integração dessas práticas no currículo escolar pode, portanto, contribuir significativamente para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, considerando sempre que: “devemos ter em mente que a educação, sobretudo a pública, deve empoderar os sujeitos em aprendizagem e, portanto, deve levar em consideração suas histórias, vozes e diferentes formas de ver e estar no mundo” (Da Costa et. al, 2023, p. 10)

Dessa forma, o programa alcançou seus objetivos, proporcionando uma experiência educativa enriquecedora, tanto para os alunos quanto para os educadores. As perspectivas decolonial e interdisciplinar demonstraram que é possível promover a valorização das identidades culturais e a inclusão de diversas narrativas no processo educacional. As práticas decoloniais desenvolvidas não só ampliaram o conhecimento dos alunos sobre as culturas indígenas, mas também fomentaram um ambiente de respeito e apreciação pela diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011
- BARTLETT, Lesley. **The word and the world: The cultural politics of literacy in Brazil**. (No Title), 2010.
- DA COSTA, Barbara Karolayne Barbosa et al. O professor-pesquisador como agente de letramentos. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98937>
- EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.
- FABRÍCIO, B. F. **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas**. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R. and MELO, G. C. V. (ed.). Campinas: Pontes Editores, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 31.
- GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, S. S. **Contribuições da revista Educação em Revista para a ciência aberta no Brasil**. Educação em Revista, v. 39, n. 4, p. 150-165, 2024.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, p. e329402, 2017.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SILVA, R. S. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 102, p. 200-225, 2024.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOUZA, R.M. **Formação de professores e minorias lingüísticas: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?**. Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade. A história da alfabetização no Brasil . Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf)>.l.
- SZUNDY, P. T. C., CASTANHEIRA, M. L. and GREEN, J. **Práticas de pesquisa de letramentos em línguas(gens) e domínios sociais diversos: perspectivas internacionais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 2020, vol. 59, no. 1, pp. 1-9.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n. 9, 2008.

PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ALIMENTAÇÃO EM PROL DAS APRENDIZAGENS

Clébia do Socorro Salvador Maciel (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PROFLETRAS/PPGDOC/PPGL/UFPA)

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (SEDUC/GALPDA/UFPA)

Sabrina Freitas da Costa (IEMCI/FAQUIM/GALPDA/UFPA/MRE)

Wellida das Graças Santos (MRE/FACI)

Introdução

Quando tratamos sobre educação, não falamos apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas de toda complexidade que forma este processo. Neste sentido, devemos evidenciar os sujeitos envolvidos (alunos, professores, técnicos pedagógicos, equipe gestora, equipe de apoio e administrativa), a estrutura física das escolas, e um elemento que geralmente não é muito discutido quando se discorre sobre o sucesso ou o fracasso escolar: a alimentação.

Inúmeros estudos¹⁰ já provaram o quanto uma boa alimentação interfere positivamente no processo de aprendizagem de crianças. Entretanto, as escolas públicas brasileiras vivem uma realidade onde muitas vezes essa “boa alimentação” não é habitual, ou até mesmo recorrente. Por outro lado, mesmo que as escolas possuam condições de ofertar tal benefício a seus alunos, essas crianças vivem uma realidade inversa em suas casas, na maioria das vezes, fazendo uso de alimentos poucos nutritivos, com alto teor de açúcares e muitos conservantes, que tendem a prejudicar seu desenvolvimento.

Além disso, muitos dos alimentos oferecidos em vários cardápios escolares são descontextualizados do meio em que os alunos vivem, e no qual a escola está inserida. Isso também é um fator que pode afastar a crian-

10 CHAVES (2022); ALVES & CUNHA (2018); MAGALHÃES & CAVALCANTE (2019); RODRIGUES (2018)

ça de um envolvimento mais produtivo e significativo dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Pensando nisso, propomos uma discussão que consiste em dois elementos: Alimentação saudável e Práticas decoloniais de ensino, pois entendemos que a alimentação é muito mais que um ato mecânico e funcional, necessário à sobrevivência de todo ser humano. Ela também é um ato cultural, de identidade do ser enquanto sujeito sócio-histórico e de seu contexto de vida. Um fator que revela uma paridade e um pertencimento aos sujeitos e sujeitas, que são sentimentos evidenciados e reconstruídos a partir de uma atitude decolonial, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem praticados em nossas escolas.

Segundo Zancul (2008 *apud* Rodrigues 2018), um dos fatores que levam os sujeitos à implementação e manutenção de hábitos alimentares mais saudáveis são as práticas educativas, que contribuem para a construção de tais hábitos. Nesse sentido, a autora reforça que “a escola representa o lugar para realização da educação de hábitos alimentares saudáveis, por ser um local onde muitas pessoas passam a maior parte do seu tempo”. (p. 218).

A formação dos hábitos alimentares vai muito além daquilo que é oferecido às crianças, é pertinente também ao que ela tem em seu contexto (cultural e social). Além disso, ela tende a reproduzir o que vê e vivencia, ou seja, os hábitos alimentares de seus familiares, amigos e professores. Sendo assim, “o papel do professor se torna muito importante, pois, seus conhecimentos influem decisivamente sobre os alunos” (*ibid*).

Desse modo, tendo em vista que a escola também contribui para a formação dos hábitos alimentares das crianças, além é claro de atuar diretamente na sua formação enquanto sujeitos ativos e conscientes de seu papel na sociedade, nos propusemos a tratar sobre essa junção temática. Visamos enfatizar a importância da alimentação saudável e do movimento decolonial na educação, por meio de discussões e exemplificações de práticas pedagógicas de atuação docente junto a pais e alunos em contextos escolares ou, como no caso do Movimento República de Emaús, que não é uma escola, mas que trata da formação cidadã na complexidade. Por isso, há diferentes espaços (teatro, percussão, futebol, etc.) de formação e convivência.

Sendo assim, temos como objetivo principal *discutir acerca da importância de uma alimentação saudável dentro de um contexto educacional a partir da perspectiva decolonial*. Para tanto, nossos objetivos específicos versam sobre: a) refletir sobre a importância da nutrição nos processos de

aprendizagem; b) relacionar a alimentação saudável às práticas de ensino decoloniais; c) apresentar as experiências do Programa PROEXIA EMAÚS, que trabalham na perspectiva da temática ora discutida.

Entendemos a relevância dessa discussão para que os meios educacionais (escolas e demais instituições) possam refletir e avaliar a importância de se trabalhar hábitos alimentares saudáveis, bem como relacioná-los às práticas educativas de bases decoloniais, para que os alunos venham a ter mais sucesso nos processos de aprendizagem, e possam tornar-se sujeitos que valorizam suas realidades e lutam por elas.

A partir de então, iniciamos nosso texto com uma breve discussão acerca dos conceitos e fundamentos que embasam nossa proposta discursiva, no que tange aos princípios de alimentação saudável e de práticas decoloniais de ensino relacionadas à alimentação. Em seguida, faremos uma descrição das atividades realizadas no Programa PROEXIA EMAÚS, enquanto encaminhamos para o desenvolvimento do tema. Por fim, tecemos nossas considerações finais e nossas referências correlacionadas no corpo de nosso texto.

Alimentação saudável na educação

Neste tópico, gostaríamos de enfatizar o modo como uma boa alimentação influencia positivamente nos processos de aprendizagem dos alunos, e como a escola como um todo, mas especialmente a ação docente, pode corroborar com essas ações.

Recentemente, muitos estudos têm apontado as relações existentes entre uma boa alimentação e o desempenho mais eficiente da atividade cerebral nos seres humanos. Por outro lado, conforme ressalta Oliveira (2017 *apud* Rodrigues 2018) a ausência de certos nutrientes tende a implicar “problemas comportamentais, comportamento antissocial, estreitamento das relações com os colegas de sala, podendo atingir a autoestima e atenção, diminuir a motivação, provocar estresse e ansiedade fora do normal e ainda depressão” (p.50). Desse modo, segundo indica o autor, “todos esses fatores podem comprometer o funcionamento cognitivo e gerar o fracasso escolar.” (*ibid*).

Percebemos com isso que, no que tange à alimentação, há diversos aspectos que atuam sobre os processos de aprendizagem dos alunos, caben-

do à escola identificar maneiras para tirar o melhor proveito dos alimentos. Sendo assim, vamos conhecer um pouco mais acerca dos efeitos positivos da nutrição no sistema nervoso central.

A importância da nutrição na formação do sistema nervoso central

A nutrição tem um papel importante no desenvolvimento neural, desde o período embrionário até a infância. É na fase embrionária que o crescimento e a maturidade cerebral começam, especificamente, a partir da segunda semana de gestação até os três anos de idade. Até os três anos o cérebro aumenta 80%, e até os cinco cerca de 90% (Chaves, 2022). É importante que nessa fase a criança tenha uma alimentação equilibrada e com nutrientes necessários para que chegue na vida adulta com um bom funcionamento cerebral. “A nutrição é um fator primordial para o desenvolvimento e maturação dos sistemas orgânicos. Como o sistema nervoso, particularmente para o bom funcionamento do seu órgão principal, o cérebro” (*ibid*, p.239).

Para um desenvolvimento e maturação cerebral equilibrados são necessários nutrientes como glicose, ácidos graxos ômega -3, proteínas, vitaminas, minerais e antioxidantes. A ausência ou insuficiência desses nutrientes podem levar a atrasos no desenvolvimento cognitivo, problemas de comportamento e riscos de distúrbios neurológicos.

Não há um único nutriente que seja mais importante que todos os outros no processo de cognição, pois o cérebro requer uma variedade de nutrientes para funcionar de maneira ideal. No entanto, alguns deles desempenham papéis específicos e importantes. Vejamos algumas propriedades desses nutrientes:

- A glicose é utilizada pelo cérebro como principal fonte de energia, desde que sejam garantidos níveis adequados de glicose no sangue, por meio de uma alimentação balanceada. Isso, além de prevenir a hipoglicemia, garante um bom funcionamento cognitivo;
- Os Ácidos Graxos Ômega-3, encontrados em peixes gordurosos, são essenciais para a saúde do cérebro. Ajudam na formação das membranas celulares dos neurônios e têm propriedades anti-inflamatórias;

- As proteínas de alto valor biológico (AVB) contêm todos os aminoácidos essenciais, os quais não são produzidos pelo corpo humano. São obtidos a partir de proteínas alimentares. Esses aminoácidos são blocos de construção dos neurotransmissores. Por exemplo, o triptofano é um precursor da serotonina, enquanto a tirosina é um precursor da dopamina;
- As vitaminas e minerais, como as vitaminas do complexo B (B6, B12 e folato), vitamina D, magnésio e zinco, são fundamentais para a saúde neurológica. Eles participam da síntese de neurotransmissores e da manutenção da função cerebral.

Manter uma alimentação equilibrada e rica em nutrientes é essencial para a manutenção da saúde do sistema nervoso central e para o ótimo funcionamento do cérebro. “O adequado funcionamento do sistema nervoso depende da síntese eficiente de substâncias que proporcionam a comunicação neuronal, os neurotransmissores” (*ibid.* p.242).

Observe os quadros abaixo, neles constam nutrientes importantes para o desenvolvimento do sistema neural e alimentos nos quais podem ser encontrados.

Quadro 1– Nutrientes importantes para o desenvolvimento do sistema neural e suas fontes.

Nutrientes	Alimento
Glicose: principal fonte de energia usada pelo cérebro	-Alimentos ricos em carboidratos: hortaloças, leite -Cereais e grãos (aveia, granola, arroz, milho, pipoca, pães, farinhas, bolos, massas) -Frutas -Mel -Açúcar (consumida com moderação)

Ácidos graxos ômega-3: especialmente o ácido docosahexaenoico (DHA), que é fundamental para a estrutura e função das membranas celulares do cérebro. Está associado ao desenvolvimento cognitivo e à saúde cerebral.	- Encontrado em peixes gordos (atum, sardinha, salmão) - Nozes, linhaça, canola
Proteínas de alto valor biológico: fornecem aminoácidos essenciais que são utilizados na síntese de neurotransmissores, essenciais para a comunicação entre os neurônios e, portanto, para a função cognitiva.	-Fonte de proteína de origem animal (ovos, leite, carne vermelha, peixe e aves)

Fonte: Chaves (2022, p.246).

Quadro 2 – Vitaminas e minerais importantes para o desenvolvimento do sistema neural e suas fontes.

Vitaminas	Alimentos
Vitaminas do complexo B	Banana, carnes e miúdos (fígado, rim), vegetais folhosos, cereais, ovos.
Vitamina D	Leite, peixes gordurosos, cogumelo, ovos.
Vitamina E	Nozes, semente de girassol.
Vitamina A	Fígado de leite e derivados, gema de ovo, sardinha, vegetais amarelos (abóbora, cenoura, manga, mamão, cenoura)
Vitamina C	Frutas (abacaxi, acerola, goiaba, limão, tangerina, morango, caju)

Fonte: Chaves (2022, p.246).

Quadro 3 - Minerais importantes para o desenvolvimento do sistema neural e suas fontes.

Minerais	Alimentos
Ferro	-Carnes vermelhas, carne de aves, carne de peixe. -Folhosos verde-escuro : agrião, couve, cheiro-verde, (exceto espinafre). -Leguminosas e cereais: feijão, fava, ervilha, lentilha. -Grãos integrais ou enriquecidos: nozes e castanhas, melado de cana-de açúcar, açúcar mascavo.
Iodo	-Alimentos de origem marinha (ostras, moluscos e outros mariscos e peixes salgados) Sal iodado (moderadamente)
Zinco	Frutas, legumes, cereais, leguminosas, frutos secos, frutos do mar, carnes, chá verde.

Fonte: Chaves (2022,p. 247).

É necessário ressaltar que a nutrição é extremamente importante para o desenvolvimento dos sistemas que compõem o corpo humano, pois, oferecem a esses sistemas nutrientes necessários para o crescimento e manutenção de todos os órgãos que os compõem, principalmente, para o sistema nervoso. Durante o desenvolvimento infantil e ao longo da vida, a nutrição adequada desempenha um papel crucial na formação e na manutenção das conexões neurais, na plasticidade cerebral (a capacidade do cérebro de mudar e se adaptar) e no funcionamento cognitivo geral. A partir dessas considerações pode-se afirmar que no atual contexto não cabe mais uma visão simplista em relação ao ato de educar. Nossas crianças não vão mais à escola apenas para aprender a ler e escrever; o ensino tornou-se muito mais abrangente e devemos considerar os diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem, como por exemplo as questões nutricionais.

Ter uma boa alimentação com os nutrientes necessários é vital para o desenvolvimento do sistema nervoso de qualquer ser humano.

Indivíduos acometidos por carências nutricionais, possivelmente apresentarão dificuldade de aprendizagem, entre outros distúrbios, uma vez que a desnutrição ou a subnutrição ao afetar o desenvolvimento cerebral pode comprometer o desenvolvimento do organismo em sua totalidade (Chaves, 2022, p.248)

Ter uma dieta balanceada e bons hábitos alimentares é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo saudável, desempenho escolar satisfatório e bem-estar emocional, visto que esses nutrientes contribuem para a construção das células neurais e suas estruturas.

Se considerarmos que a família é o primeiro grupo social com o qual a criança convive, podemos dizer que adquirir bons hábitos alimentares é primeiramente responsabilidade dos pais. Porém, no contexto social em que vivemos, observamos que as mídias digitais assumem esse papel. A falta de tempo e de informação dos pais, aliadas ao longo tempo que a criança têm acesso à plataformas como *youtube*, *instagram*, *tik tok*, interferem bastante no seu hábito alimentar; pois estas são atravessadas por propagandas publicitárias que relacionam os produtos alimentícios ultraprocessados à saudabilidade¹¹. A despeito da Resolução CONANDA¹² nº 163/2014, de 13 de março de 2014, que define e proíbe a prática de publicidade abusiva, essa prática é comumente utilizada pelas empresas de marketing.

De acordo com o Conselho, configura-se como abusivo o uso de celebridades, personagens infantis, animações, trilha sonora infantil, distribuição de prêmios, artigos colecionáveis, competições, ou ainda expressões que estimulem a sensação de prazer e saciedade associadas à ingestão do ultra processado, refrigerantes e bebidas lácteas.

Observe o cartaz publicitário

Figura 1 – Cartaz publicitário



Fonte: <https://encr.pw/ufVvj>

11 “Qualidade do que é saudável” relacionada a hábitos alimentares que proporcionem qualidade de vida.

12 Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente

No título, o adjetivo melhor, usado no superlativo associado à logo da Coca-Cola enfatizando que o produto anunciado supera os outros da mesma marca supostamente por não possuir açúcar. O uso do ponto de interrogação configura uma pergunta que somente poderá ser respondida se o consumidor experimentá-lo. O sabor é “irresistível” (voz do anunciante); junto a essas informações temos a *hashtag*¹³ **#PegaEsseSabor**, que provavelmente está indexada às redes sociais facilitando acesso dos usuários tanto ao produto quanto a itens relacionados. A imagem da boca sedenta (provavelmente a voz do consumidor na perspectiva da empresa de marketing) subliminarmente nos permite inferir que a sede somente será saciada se o consumidor beber Coca-Cola.

Nas imagens 2 e 3 temos cartazes das campanhas da Elma Chips, do produto Cheetos cuja proprietária é a *The Pepsi-Cola Company* (Pepsi-Co). Para atrair o público infantil, oferecem brindes como bonecos e tazos. Todos fazem parte da promoção Cheetos surpresa. Por meio das propagandas as crianças são incentivadas a consumir o produto a fim de conseguirem obter todos os itens das coleções de cada campanha.

Figura 2 – Propaganda Cheetos mania (Anitta)



Fonte: <https://acesse.dev/mO6Pn>

13 Palavra ou frase precedida por um símbolo de cerquilha (#), utilizada em sites de mídias sociais e aplicativos

Figura 3 – Propaganda Cheetos surpresa Ben 10



Fonte: <https://11nq.com/DA4dl>

Há certo encantamento das crianças e consequentemente dos pais, pois, as crianças acreditam que seus ídolos e heróis se alimentam do produto e, fazendo o mesmo, poderão adquirir os talentos e poderes que eles possuem. Por sua vez, os pais, devido a sua jornada de trabalho e outros afazeres, veem os ultra processados como uma solução rápida e saudável. Dessa forma, otimizam seu tempo sem deixar de cuidar da alimentação de seus filhos.

Infelizmente, a maioria dos pais não têm a verdadeira noção de que geralmente esses produtos que oferecem um mundo de cores e sabores possuem alto teor de açúcar – além do que nosso organismo necessita – corantes e gordura. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de defesa do Consumidor (Idec,) de 2022, 60% dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa informaram que seus filhos não consomem produtos com adoçantes. Porém, ao informar sobre o lanche que as crianças levam à escola, observou-se que a maioria dos alimentos informados contém adoçantes.

- 71% deles disseram que enviam na lancheira biscoitos e bolachas;
- 58% bolos e bolinhos;
- 42% salgadinhos;

- 90% sucos industrializados;
- 57% bebidas lácteas e achocolatados¹⁴.

Os dados acima, levantados na pesquisa, comprovam o desconhecimento dos pais acerca dos alimentos ultra processados, assim como desconhecem os sérios danos que esses alimentos podem causar ao longo do tempo, como *déficit* de atenção, hiperatividade, alergias, asma, bronquite ou ainda potencializar esses sintomas em crianças que possuem algum tipo de transtorno¹⁵. Sendo assim, a escola passa a ter também responsabilidade sobre a formação que se destine à importância de consumir alimentos que possuam valores nutricionais e os benefícios que podem trazer à vida da criança.

É certo que todo esse processo deve ser significativo para a criança e acima de tudo, consiga superar os apelos midiáticos a fim de que se alcance um resultado satisfatório, no que diz respeito à aquisição de bons hábitos alimentares.

Práticas decoloniais de ensino

As práticas decoloniais de ensino no contexto da alimentação têm muito a oferecer a partir da desconstrução de modelos de alimentação estabelecidos pelo sistema capitalista que oprime a soberania alimentar, deixada como herança pelos povos originários e por nossos antepassados durante décadas.

Valorizar os saberes tradicionais acerca dos hábitos alimentares e promover hábitos alimentares que valorizam a culinária local são atitudes que contribuem, não só para a instalação de uma boa nutrição no ambiente escolar, mas também proporcionam uma formação mais crítica e contextualizada aos alunos.

14 Fonte: COMPREENDENDO AS PREFERÊNCIAS ALIMENTARES DAS CRIANÇAS. Alimentando políticas, 2022. Disponível em: <https://alimentandopoliticas.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IDEC_PESQ-UNICEF_FACT-2-3.pdf>. Acesso 24 de jul. 2024)

15 Crianças com TEA (Transtorno do espectro autista) e TDAH (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade) possuem seletividade alimentar. O excesso de açúcar e gordura podem causar na criança TEA sérios problemas de inflamações intestinais e consequentemente problemas de cognição. Nas crianças TDAH podem causar aumento no déficit de atenção e hiperatividade, falta de concentração, cansaço mental culminando com baixo índice de aprendizagem.

Segundo estudos realizados pelo Projeto SUSTENTARE, da USP, o ato de comer constitui muito mais que uma atividade mecânica para a subsistência biológica do ser humano, é também um ato cultural, capaz de expressar os diversos domínios da vida social e política dos sujeitos. Tal ato configura não só o uso de determinados alimentos, mas também o seu modo de preparo e de consumo, além da relação explícita que resguardam com certos significados também culturais e até religiosos¹⁶.

O ato de comer para além de sua função biológica é um fato cultural [...]. Dos modos de obtenção e preparo dos alimentos ao compartilhar das refeições temos práticas e saberes repletos de significados, que nos distinguem e nos constituem e por onde reproduzimos memórias, tradições e identidades em disputa. Estes saberes e práticas podem explicar como o ser humano é parte intrínseca da natureza conformando uma diversidade biocultural viva e em constante re-criação, que vai desde a ancestral domesticação de plantas alimentícias até as mais contemporâneas inovações gastronômicas e nutricionais a partir de matérias-primas tradicionais. (PIERONI, Gabriela. Comida como patrimônio: políticas e práticas decoloniais. 2023. Disponível em: <<https://www.fsp.usp.br/sustentarea/>>. Acesso em: 25 jul. 2024).

Desse modo, acreditamos que criar práticas decoloniais que valorizem a soberania alimentar como direito da sociedade, fomentando a criação de políticas que promovam a produção local de forma sustentável e salutar, é também uma das funções da escola. Entretanto, não basta a ação em si, é necessário também a articulação de um movimento de conscientização, que evidencie não só a importância de se ter alimentos de nosso próprio meio ambiente em nossas mesas é relevante, mas também ter em mente que tais alimentos possuem um grande valor nutricional, capaz de contribuir biologicamente para o processo de aprendizagem.

Por outro lado, precisamos também descentralizar os modelos americanos e europeus de cultura alimentar, que os processos de colonização trouxeram para nosso país, fazendo com que, na grande maioria das vezes,

16 Neste caso, referimo-nos a prática de consumir determinados alimentos em dados eventos religiosos, como por exemplo, a maniçoba e o pato no tucupi no período do Círio de Nazaré, em Belém do Pará, e outros municípios do estado.

prefira-se servir e consumir alimentos de origem exterior a alimentos de origem nacional.

Sabemos que o Brasil tem uma grande diversidade de alimentos, mas que muitas vezes não são tão valorizados. Na grande maioria das vezes, opta-se pelo que vem de fora, tanto em contextos escolares como não escolares. Tal escolha é feita, principalmente pelas crianças. Mas lembramos que, tanto em casa quanto na escola, elas consomem o que lhes é oferecido. Ou seja, a grande parcela de responsabilidade sobre o tipo de alimento que as crianças consomem é dos adultos (pais, familiares em si, professores, gestores públicos, etc). Cabe, portanto, a cada um de nós, promover as mudanças necessárias para esse cenário.

Desse modo, o que propomos por meio dessas discussões e dos exemplos que serão dados na seção seguinte, é uma atitude decolonial¹⁷ no ensino de hábitos alimentares saudáveis para nossos alunos. E ainda, promover, nos meios educacionais, ações que visem levar os alunos a questionar o modo de produção dos alimentos industrializados que consomem, e que geralmente estão atrelados à exploração de recursos, terras e os impactos negativos que trazem às famílias, à saúde e ao meio ambiente.

Nesse sentido, observamos a obra de Freire ([2023]1983), vista enquanto gênese da educação decolonial no Brasil (Mota Neto, 2016), que já tratava a natureza da desigualdade cultural que, por vezes, firma raízes nas escolas. Freire já pensava a educação a partir de um lugar subalterno, que pode se construir a partir dos próprios oprimidos, como meio de resistência, e por que não dizer, de sobrevivência, dos povos tantas vezes excluídos e marginalizados.

As imposições feitas pelo sistema capitalista são resultados do processo colonial pelo qual passamos e, Segundo Freire (2023), constituem um processo de *desumanização* (*ibid*). Dessa forma, o autor lembra que cabe aos próprios “oprimidos” a luta pela libertação da opressão em que vivem, o que promoverá uma vivência mais justa e igualitária tanto para eles, quanto para os próprios opressores, tornando-se assim, “restauradores da humanidade em ambos” (p. 41).

17 O termo “atitude decolonial”, ou “des-colonial” foi apresentado por MALDONADO-TORRES (2008, p. 66), para desvelar o sentido concreto de “decolonialidade”, enquanto energia de resistência dos saberes e culturas subalternizados, frente à hegemonia eurocêntrica.

A libertação a qual Freire se refere vale tanto para as relações sociais em si, quanto para aquelas que se formam em contextos específicos, como a escola. Neste ambiente, toda e qualquer forma de imposição de algo externo à nossa realidade, exclui e marginaliza nosso próprio ser, nossa história, nossa cultura, o que inclui também nossa cultura alimentar.

Essa ação libertadora nasce em meio a um contexto de insatisfação, com tudo o que a sociedade nos imputa. Nesse sentido, Freire (2023) apresenta uma visão e uma proposta educacional que olhe por esse povo subalternizado, oprimido, a qual, segundo o autor “tem que ser forjada com ele e não *para* ele” (*ibid*, p. 43)

Desse modo, tendo-se essa consciência, possa-se lutar mais energeticamente por uma educação democrática e justa, que possibilite oportunidades iguais a todos os seus usuários e, para que se possa “descolonizar mentes” (Freire, 2023). Ou seja, superar as bases sociais de poder colonialista.

Sendo assim, baseadas nestes apontamentos, e já tendo discutido o quanto uma alimentação saudável contribui para os processos de desenvolvimento da aprendizagem individual, queremos também propor um ensino que evidencie o quanto a prática de consumo de alimentos nativos, ou seja, de uma alimentação decolonial, também auxilia na imposição política e cultural dos sujeitos na sociedade, pois representa as diversas realidades e vivências que os formam.

Nesse sentido, reiteramos a ideia de um ensino mais voltado às práticas decoloniais, já anunciados por Freire nos idos anos 80, ao qual denominamos **pedagogia decolonial**, que nas palavras de Mota Neto (2016), “refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.” (p. 318).

Assumir essa postura no ensino significa rejeitar as imposições coloniais que ainda resistem em nossa sociedade, que impõem desigualdades em todos os sentidos, promovendo uma segregação dos sujeitos (práticas de racismo, intolerância religiosa, preconceitos, etc). E mais que isso, é ainda resistir contra o sistema, e promover uma formação igualitária, com oportunidades para todos.

Em suma, quando se atrelam práticas decoloniais à educação, tal condição “não produz, na prática educativa, somente técnicas para um con-

vívio social, mas uma práxis transformadora da realidade” (Oliveira, 2021, p. 28). É, nas palavras de Paulo Freire, “reflexão e ação” (Freire, 1987, P. 145 *apud* Oliveira, 2021, p. 29).

Desse modo, passaremos agora a tratar acerca de ações realizadas nos projetos de pesquisa articulados: “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente” e “Práticas socioculturais, modelagem matemática e decolonialidades na educação matemática”, realizadas no Movimento República de Emaús, entre os meses de maio e de junho de 2024.

Os caminhos percorridos

A discussão apresentada neste estudo surge diante da necessidade constante de se pensar práticas decoloniais que possam gerar resultados mais significativos para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a base metodológica é da pesquisa-ação (Le-win, 1946), a qual caracteriza-se como uma forma de pesquisa interativa que, tendo detectado uma situação problema, busca compreender suas causas e produzir mudanças. Desse modo, tem como foco principal a resolução de um problema que esteja prejudicando um indivíduo ou um grupo de indivíduos, sejam eles participantes de instituições, escolas, ou organizações comunitárias.

A pesquisa-ação se desenvolve na medida em que pesquisadores investigam um problema e sugerem possíveis soluções, visando melhorar sua prática profissional, as estratégias por eles utilizadas em sua forma de trabalho e ampliar o conhecimento acerca de questões que afetam diretamente a produtividade ou a qualidade do trabalho desenvolvido por um grupo ou por uma instituição (Naiditch, 2010).

Sendo assim, partindo da observação da realidade que ambienta nosso estudo, bem como da interação com os professores envolvidos no contexto, os membros dos projetos de pesquisa articulados de Linguagens e Matemática realizaram no contexto do Movimento República de Emaús, ações interventivas junto aos pais e professores das crianças e jovens atendidos no

movimento, em uma proposta de formação interativa entre os participantes, a qual será descrita a seguir.

As ações foram realizadas nos meses de maio e junho de 2024, no espaço do Movimento República de Emaús, situado no bairro do Bengui, município de Belém (PA). O público alvo constituiu-se de pais e professores, atendidos em momentos distintos.

Foram ofertados aos pais e professores encontro formativos com duração de 4 horas, nos dias 09 e 17 de maio e 13 e 14 de junho. Os encontros foram subdivididos em palestras, rodas de conversa e resolução de atividades em diferentes grupos (pais, responsáveis, graduandos, pós-graduandos) referentes aos temas abordados.

Imagem 1 – Roda de conversas, construção de ideias no processo de formação



Fonte: Acervo do GALPDA (2024).

Imagem 2 – Rodas de Conversas



Fonte: Acervo do GALPDA (2024).

Os temas trabalhados nos encontros foram delimitados por público, sendo, para os pais/responsáveis: *“Como a leitura e a escrita podem ajudar na economia familiar?”*; e para os docentes dos anos iniciais e educadores do Movimento de Emaús: *“Letramentos em linguagem e em matemática: situações do cotidiano virando planos de ensino”*.

Em ambos os casos, a coordenação ficou a cargo das parcerias do Programa PROEXIA EMAÚS, com participação das formadoras do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFGA) Isabel França e Elizabeth Souza, e seus parceiros dos grupos de pesquisa que lideram, bolsistas e orientandos do Mestrado e Doutorado. De modo geral, as ações almejam alcançar um público até então pouco acionado pelas instituições educacionais, apesar da sua grande influência e responsabilidade no sucesso escolar dos alunos: os pais e/ ou responsáveis. Por outro lado, buscou-se também atingir os docentes dos anos iniciais e os educadores do Movimento de Emaús, numa proposta interativa com o primeiro grupo, para que juntos, pais/responsáveis e docentes pudessem agir em prol da melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos, principalmente em termos de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Para fins desta descrição, fizemos a opção pelos aspectos concernentes à área da linguagem.

Além disso, a proposta do grupo de formadores foi trabalhar uma temática que representasse um impacto na vida de seu público-alvo, sendo eleita a “alimentação saudável”, onde se objetivou promover a conscientização dos pais/responsáveis sobre a necessidade de possibilitar aos seus filhos uma alimentação saudável, e dos professores acerca da importância em abordar temas pertinentes à alimentação no contexto escolar, como já antecipamos nas discussões iniciais deste estudo.

À vista disto, buscou-se também mostrar a influência das mídias na alimentação infantil, por meio de plataformas como *Youtube, Instagram, TikTok*, etc.

Os encontros se desenvolveram em etapas de construção, na sequência:

Etapa 1: Roda de conversa sobre a relação da alimentação saudável. Relações de compreensão por meio do diálogo do cotidiano de responsáveis e educadores no processo de criação da teia de ideias desenvolvida no círculo de diálogos.

Imagem 3 – Diálogo com os professores e responsáveis



Imagem 4 – Rodas de conversas sobre a alimentação



Fonte: Acervo GALPDA (2024).

Etapa 2: Diálogos sobre os impactos da alimentação e reflexão com os responsáveis, trazendo o movimento de escuta e lugar de falar, como sujeitos críticos no processo de reconhecimento sobre a alimentação e seus avanços na comercialização, levando ao consumo, produzido através de mídias, promovendo o papel dos responsáveis educadores como agentes de ação e reflexão crítica.

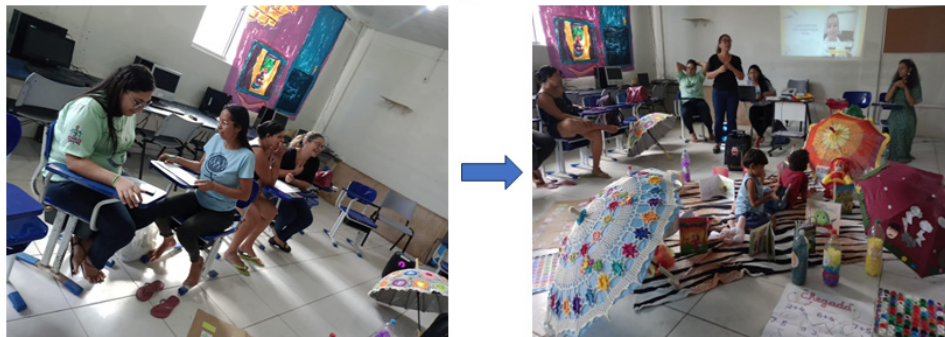
Imagem 5 – Reflexão sobre o processo de alimentação do cotidiano



Fonte: Acervo GALPDA (2024).

Etapa 3: Uso de vídeos sobre a indústria dos alimentos, identificando a relação das mídias como processos de informação e persuasão sobre os produtos industriais, sem indicadores de informação de substâncias tóxicas que interferem no neurodesenvolvimento cognitivo. E mais, influencia nas ações sobre os impactos de consumos, segundo documento oficiais de uso de alimentos e seus indicadores de alteração no consumo de alimentos no mercado.

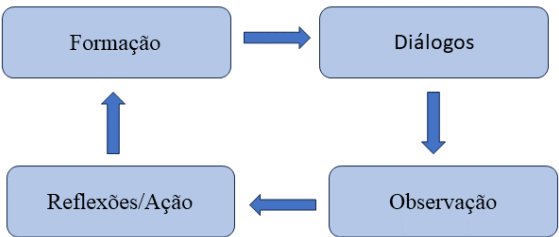
Imagem 6 – Reflexão sobre o Impactos das Indústrias alimentícias



Fonte: Acervo GALPDA (2024).

Etapa 4: Socialização sobre a influência da alimentação e o corpo humano em formação, com aspectos constituintes em meio à formação de responsáveis e educadores, em rodas de conversas, promovendo por meio das observações e falas do cotidiano, a compreensão do quanto à alimentação influencia processos de transformação no corpo humano, seja o processo de desenvolvimento como fatores bioquímicos nas funções, ou o desenvolvimento de ações cognitivas em diversas áreas do corpo humano e influenciando o processo de reflexão e ação sobre o consumo de alimentos industrializados.

Gráfico 1 – Reflexão sobre os Impactos das Indústrias alimentícias



Fonte: Acervo GALPDA (2024).

Da teoria à prática: apoio escolar e alimentação saudável

O apoio escolar é um projeto oriundo das parcerias do Programa PROEXIA EMAÚS como movimento, com participação das formadoras do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA), cujo objetivo é minimizar déficits de leitura e escrita a partir do letramento, valorizando a realidade do aluno.

O apoio escolar, no primeiro semestre do ano de 2024, funcionou às terças e quintas-feiras pela manhã, com alunos do 3º ano ao 5º ano, e à tarde, alunos do 3º ano ao 9º ano do ensino fundamental. À tarde, o atendimento foi expandido devido à grande procura. De acordo com relato dos pais, *“muitos não conseguem pagar uma escola particular, uma aula particular pra tia Maria no bairro”* (SIC). Dessa forma, percebemos que o apoio escolar foi um ganho valioso para as famílias do Movimento de Emaús, visto que perceberam a evolução de seus filhos no que diz respeito à leitura, à oralidade e à escrita.

As ações dos bolsistas no apoio escolar também surtiram efeito positivo no cotidiano das crianças que frequentam às escolas do entorno do Movimento, as professoras dessas escolas relataram que seus alunos ao participarem do projeto, começaram a demonstrar bom nível de aprendizagem quanto à leitura e à escrita nas avaliações.

É importante ressaltar que, inicialmente, o projeto foi bastante procurado pelos pais, pois alguns deles pensavam que se tratava de reforço escolar, cujo objetivo seria apenas tirar dúvidas dos alunos no que diz respeito aos objetos de estudo (assuntos) tratados em sala de aula. Porém, a proposta oferecida difere do reforço escolar, pois tem como objetivo o letramento contextualizado às experiências de vida dos alunos envolvidos, dentro de uma perspectiva decolonial; a fim de tornar o processo de aprendizagem significativo.

A proposta apresentada nos encontros não se esgota no contato com pais e professores, pois entendemos que as crianças que frequentam o “apoio escolar”, realizado no Movimento de Emaús, também devem estar inseridas nesse contexto formativo para que os resultados sejam efetivos. Dessa forma a temática “Alimentação Saudável” também foi abordada pelos bolsistas que conduzem os encontros no apoio escolar. O tema já era trabalhado no

Movimento, e a partir dos encontros foi intensificado, de modo a valorizar a alimentação saudável à luz de pedagogias decoloniais, cujo objetivo é revitalizar a cultura alimentar local, pois como já antecipava Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2023, p.40)

Muito se discute com os alunos sobre o que é a alimentação saudável e o que não é saudável. Os formadores procuram fazer reflexões junto aos alunos do porquê determinados alimentos não são oferecidos. Geralmente o lanche ofertado é mingau, pão com suco, arroz com galinha. Porém o Movimento recebe doações, entre elas, às vezes chegam alimentos ultra processados. Por se tratar de doação, o alimento é oferecido às crianças e aos adolescentes, mas, eles têm consciência do porquê estão recebendo aquele alimento. Os alunos já conseguem perceber a importância de ler os rótulos e as informações acerca da composição dos alimentos. Essa postura é consequência de todo trabalho que é desenvolvido no apoio escolar.

Últimas palavras... Por enquanto...

O tema “Alimentação saudável” vem se tornando de grande relevância, não somente no contexto familiar mas também no contexto escolar. Essa importância se dá pelo fato de ser a alimentação um fator que pode interferir negativamente no processo do desenvolvimento global da criança, gerando consequências no seu processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecendo a relevância do tema, os membros dos projetos de pesquisa articulados de Linguagens e Matemática (UFPA/IEMCI/GALP-DA/GEMM) projetaram encontros formativos para fomentar a discussão e conscientização acerca da importância de se construir hábitos alimentares saudáveis, assim como valorizar a alimentação que constitui a culinária local, dessa forma minimizar a ingestão de produtos ultraprocessados e industrializados, que são reflexos da exploração de recursos existentes no sistema capitalista, constituindo assim, uma atitude decolonial.

É de nosso conhecimento que o nosso país possui uma grande variedade de alimentos. Todavia, eles não são tão valorizados quanto aqueles que vêm de fora. Isso faz com que os alimentos nativos sejam deixados de

lado, pois como já dizia a célebre música de Mosaico de Ravena¹⁸ “*Aqui a gente toma guaraná/ Quando não tem Coca-Cola/ Chega das coisas da terra/ Que o que é bom vem lá de fora*”¹⁹.”

Tais ações, de herança decolonial acabam por incentivar a importação de alimentos, causando impactos negativos sobre as comunidades locais. Isso traz problemas sobre a saúde, por se tratar, em muitos casos, de alimentos industrializados.

O processo de reflexão sobre o tema abordado possibilitou novas formas de ações, levando à compreensão sobre o que consumir, como as mídias influenciam os aspectos de consumos, e alerta sobre o consumo de tais alimentos. Em ação do processo de identificar quais alimentos podem contribuir para o estímulo da saúde, e cuidados com o corpo humano. Um processo que é importante à vida de todos, pois visa uma qualidade alimentar, que muitas vezes vem sendo negligenciada por falta de informações ou influenciadas pelas indústrias de alimentos.

O estudo demonstrou o quanto o processo de informação sobre os alimentos e seus fatores bioquímicos pode influenciar em ações ligadas ao ensino e aprendizagem de alunos e no desenvolvimento de suas ações, nos processos do cotidiano no contexto de uma alimentação que está sendo impactada pelas mídias. Além disso, observamos o quanto a formação demonstrou a importância de se trabalhar temas voltados à saúde, à aprendizagem e para ao ambiente dos alunos.

A partir dos encontros, foram realizadas várias atividades com os rótulos de produtos industrializados (como rótulos de biscoitos, achocolatados, massas, óleos, enlatados), explorando os aspectos semióticos, conhecimentos científicos nas indicações da composição de tais produtos, e ainda, a relação de como eles aparecem nas mídias, no processo de exposição e de persuasão. Consequentemente, o aumento do consumo por meio dos impactos que as mídias fazem, aumentando assim, as relações entre compra e venda de produtos industrializados.

As relações de produtos priorizados nas listas de compras dos pais e/ou responsáveis (antes das discussões dos rótulos e vídeos informativos) nos revelaram o quanto a escola precisa estar mais próxima às famílias

18 Banda paraense

19 Música “Belém-Pará-Brasil” (composição de Edimar da Rocha – Mosaico de Ravena)

e vice-versa. Ao considerarmos que tais discussões também estavam nos encontros às terças e quintas com as crianças e jovens atendidos no apoio escolar, a tríade formativa indicou que as práticas decoloniais são necessárias e que podem levar a vida aos espaços de aprendizagem. Estes podem articular ações com as famílias de modo a estudarem e aprenderem junto com elas, em prol de uma melhor formação leitora, escritora e oral das crianças, assim como a participação de crianças e jovens no hábito alimentar da família.

De acordo com relatos de pais, essas crianças e jovens passaram a cobrar mais qualidade na aquisição de produtos alimentícios no momento das compras com os seus pais e/ou responsáveis, nas feiras, mercearias ou supermercados. Essas ações efetivam o trabalho pedagógico desenvolvido no Movimento de Emaús, pois tratam-se de práticas adquiridas no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante a ressaltar é que essas práticas tornam-se possíveis também pelo avanço no processo de leitura e escrita das crianças e jovens que frequentam o apoio escolar.

Os estudos nos proporcionaram concluir que, tratar de assuntos relacionados à saúde alimentar é realmente algo necessário. Mas atrelar isso a uma perspectiva decolonial é essencial. Além disso, é responsabilidade de todos, família e escola, pois todos seguimos com um propósito em comum: proporcionar uma melhor experiência de aprendizagem para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, C.R, **Nutrição na formação do sistema nervoso**. In: RELVAS, M.P. Que cérebro é esse que chegou à escola. 4ªed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 239-248

COMPREENDENDO AS PREFERÊNCIAS ALIMENTARES DAS CRIANÇAS. Alimentando políticas, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: <https://alimentandopoliticas.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IDEC_PESQ-UNICEF_FACT-2-3.pdf>. Acesso 24 de jul.2024)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1983] 2023

MOTA NETO, J. C da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016

NAIDITCH, F. **Pesquisa - ação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, L. F de. **O que é pedagogia decolonial?** In: LIMA *et al.* Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021

PIERONI, G. **Comida como patrimônio**: políticas e práticas decoloniais. 2023. documento eletrônico Disponível em: <<https://www.fsp.usp.br/sustentarea/>>. Acesso em: 25 jul. 2024

RODRIGUES, R. M. S. N. **Abordagem da educação alimentar e nutricional no contexto escolar através do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) transversal de saúde: um estudo de caso**. Revista Científica de Iniciação à Pesquisa. Vol. 3, Nº 1 (2018). Páginas: 114-127

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA EM UM AMBIENTE NÃO FORMAL DE ENSINO

Barbara Karolayne Barbosa da Costa (ILC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFGA)

Rodrigo de Oliveira Chaves (ILC-FALE/LEDAP/UFGA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/PROEXIA/PROFLETRAS/
LEDAP/UFGA)

Introdução

A escolha do tema para este texto começou a partir da identificação de um grande desafio no contexto educacional, tendo como base experiências extensionistas vividas nas práticas de estágio supervisionado. Desse modo, nosso caminho investigativo tem como objetivo geral analisar o nível de competência leitora dos alunos da turma do PRÉ-ENEM/Movimento República de Emaús, a fim de se obter um diagnóstico panorâmico e mais detalhado da articulação da leitura com foco na interação autor-texto-leitor, para que possamos desenvolver um planejamento mais efetivo das aulas de produção textual.

O programa de extensão citado, vale destacar, intitulado “*Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: articulações interdisciplinares entre a vida na comunidade e no trabalho*”, coordenado pela Profa. Dra. Isabel Cristina França Rodrigues (UFGA) e pelo Prof. Dr. Welton Diego Carmim Lavareda (UFGA), é um projeto que ocorre no Movimento República de Emaús e aborda práticas interdisciplinares que incidem em dinamicidades pedagógicas articuladas com a produção textual e atividades variadas de oralidade em prol das aprendizagens das crianças e jovens frequentadores da instituição em evidência. Tal programa também é responsável por fornecer aulas periódicas sobre produção textual voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio, oferecendo suporte e orientação aos inscritos, com o intuito de ajudar na organização de ideias, estruturar o texto de forma coesa e coerente, além de melhorar a clareza e a expressividade.

A pesquisa, então, se faz necessária para aprimorar a qualidade do ensino, identificar áreas de dificuldade na competência leitora dos alunos e destacar o papel fundamental dos professores na construção de conhecimen-

tos e habilidades dos estudantes, para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, segundo Antunes (2003), seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente dos princípios de cidadania. Perspectivas que dialogam com os escritos de Rajagopalan (2003), Menegassi (2010) e Zozzoli & Oliveira (2008), Geraldi (2012) entre outros, ao afirmarem a necessidade na busca de desmembrar gestos interpretativos que tornem mais plural o olhar sobre as dimensões de textualidade de cada educando envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando das peculiaridades do nosso “fazer pesquisa”, o procedimento técnico utilizado é documental, de perfil quanti-qualitativo, pois optou-se por utilizar a ferramenta Teste Cloze²⁰ (1953) como instrumento para produzirmos os dados iniciais do estudo, que consiste no preenchimento de palavras que os participantes consideram adequadas dentro de lacunas presentes em locais estratégicos no texto fornecido (modelo *em Anexo*). Com base nos resultados adquiridos com o mapeamento em destaque, foi possível quantificar os acertos e classificar o desempenho de cada indivíduo nas categorias: independente, instrutivo e frustrante. Portanto, é possível afirmar que tal procedimento é capaz de mapear o grau de compreensão textual e a capacidade de inferência dos leitores. Logo, com base em Gil (2008, p. 42), este tipo de aspecto de caracterização científica tem “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Uma vez que ele aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Posto dessa forma, para este texto, entende-se a ‘língua enquanto uma prática discursiva’ (Lavareda, 2022) na qual a linguagem é utilizada como uma ferramenta ativa e dinâmica para comunicar e compartilhar significados por meio de diferentes contextos discursivos. Isso resulta no entendimento de que a língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas

20 O teste Cloze, desenvolvido por Wilson Taylor, é uma técnica de avaliação da compreensão textual que consiste na remoção de palavras-chave de um texto, exigindo que o participante preencha esses espaços em branco com ‘palavras apropriadas’. Esta abordagem procura avaliar a capacidade de leitura e de compreensão de um texto, bem como a habilidade de inferir o significado de palavras ausentes com base no contexto. Ao ser empregado em estudos linguísticos e educacionais, o teste Cloze se destaca como uma valiosa ferramenta para mensurar a proficiência na língua e identificar áreas específicas de desafio na compreensão textual.

sim um instrumento que as pessoas usam para interagir, expressar ideias e compartilhar conhecimento em contextos diversos.

Nesse viés, inclusive, é possível considerar a língua como uma atividade viva e em constante evolução, que molda e é moldada pela interação social. Daí a necessidade de explorarmos, a partir da perspectiva indisciplinar, “[...] a língua como uma trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado em que atuam” (Moita Lopes, 2013, p. 104).

Com efeito, no que tange à estruturação deste capítulo, a pesquisa está dividida em três momentos para além da **Introdução**, a saber; **Diálogo Teórico-Metodológico**, onde iremos expor nossas âncoras teóricas e operacionalidades conceituais, juntamente com as correlações com outras obras pesquisadas e as teorias em que estamos fundamentados; os **Resultados e Discussão**, em que elencaremos o *corpus* da pesquisa de campo realizada na turma do PRÉ-ENEM do Movimento República de Emaús, para uma abordagem mais concreta em torno do diálogo língua, identidade, leitura, escrita e competência leitora. E por fim, as **Considerações Finais** e as **Referências**.

Diálogo teórico-metodológico

Linguística Aplicada Indisciplinar

A Linguística Aplicada Indisciplinar é caracterizada por uma abordagem que reconhece a importância de não se definir estritamente como uma disciplina, mas sim como uma área mestiça e nômade. Essa perspectiva busca romper com paradigmas estabelecidos, visando um enfoque distinto e para além das fronteiras educacionais “mais tradicionais”. A intenção é, igualmente, transcender as delimitações disciplinares, passando por transformações contínuas e mantendo um diálogo constante com diversas áreas do conhecimento.

Há quatro aspectos cruciais emergentes da discussão sobre esse tema como um campo híbrido e interdisciplinar. Primeiramente, destaca-se a capacidade em ultrapassar os limites disciplinares, conforme já anunciado, buscando integrar uma variedade de perspectivas e conhecimentos. Esse

caráter dinâmico e adaptativo permite estabelecer um diálogo mais significativo com a complexidade do mundo atual. Por conseguinte, a interseção entre teoria e prática revela-se como um ponto fundamental, reconhecendo a importância de atribuir mais visibilidade àqueles que vivenciam as práticas sociais, que são igualmente objeto de estudo. Esse reconhecimento assume um papel importante em um contexto de contingências e mudanças rápidas, em que a prática muitas vezes se posiciona à frente da teoria, ressaltando a importância de incorporar experiências concretas na construção do conhecimento.

O terceiro aspecto destaca a capacidade em (re) descrever o sujeito social, concebendo-o como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando sua compreensão. Essa abordagem valoriza a diversidade dos sujeitos sociais, distanciando-se de uma visão homogênea e estática. Assim, ao adotarmos uma visão mais abrangente do sujeito, busca-se também compreender e capturar a variedade e a dinâmica que permeiam as interações linguísticas e culturais. Essa concepção está alinhada com a ideia de reconhecer a importância de entender o sujeito social em sua pluralidade histórica e contextual, contribuindo para uma compreensão mais aberta e verticalizada dos fenômenos.

Por fim, na esfera da ética e do poder, é destacada a capacidade de reconhecer a impossibilidade de relativizar todos os significados, enfatizando a importância de considerar as implicações éticas, políticas e linguísticas em suas práticas e pesquisas. Nesse contexto, assumimos um papel fundamental como espaço para repensar a ciência, deixando de ser meramente “legisladora” para se tornar um instrumento de compreensão de tais mediações. Essa redefinição da vida social é permeada por uma constante negociação entre diferentes visões de tradição, “modernidade recente” e Pós- colonialismo, resultando em um panorama rico e multifacetado.

É proeminente destacar que, a Linguística Aplicada Indisciplinar mantém um diálogo contínuo com o campo crítico de estudo da linguagem, reconhecendo a importância da contextualização das ações pedagógicas e da reflexão constante sobre sua própria natureza. Logo, essa perspectiva também almeja compreender os fenômenos linguísticos em toda sua abrangência, levando também em consideração os fatores externos presentes. A partir dessas condições de emergência, o objetivo geral desta pesquisa, conforme

já pontuado, é observar a capacidade de compreensão, interpretação e análise da atividade desenvolvida pelos alunos no primeiro encontro das aulas do PRÉ-ENEM, realizando o mapeamento desse resultado nos níveis sintático, semântico e pragmático.

Com efeito, busca-se elaborar um planejamento potencializador de metodologias de ensino voltadas à produção de textos, levando em consideração o perfil sociocultural e econômico dos alunos, a fim de possibilitar o desenvolvimento pleno desses indivíduos envolvidos nessa jornada de aprendizado. Ou seja, que está em jogo, acima de tudo, é garantir a urgência de uma produtiva política da comunicação, isto é, “[...] a existência das diferentes formas de expressão linguística e cultural dos diferentes grupos pertencentes de uma dada sociedade” (Severo; Siteo; Pedro, 2014, p. 32).

Em diálogo com as dimensões de leitura propostas por Geraldi (2012), almejamos igualmente compreender o movimento da língua como trabalho. Em outras palavras, como uma configuração do nosso estudo para uma dimensão sociointeracionista de abordagem dos fenômenos de textualidade. Logo, essa perspectiva implica em uma compreensão mais ampla e dinâmica dos acontecimentos linguísticos, que não se limitam apenas às estruturas formais da língua, mas consideram também as práticas sociais e culturais em que eles estão inseridos. Dessa maneira, buscamos promover uma abordagem contextualizada, crítica e, ao mesmo tempo, que considere as complexidades e as demandas sócio- interacionais presentes na modernidade recente.

Peculiaridades, portanto, ratificadoras de que o nosso ‘fazer pesquisa’ precisa ser bem mais entendido, de acordo com Moita Lopes (2015), como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.

A linguagem como forma de interação

Sob a ótica delineada por Geraldi (2012 [1984]), se pensarmos nas relações de ensino-aprendizagem, emerge a conceituação tríplice da linguagem, compreendendo-a como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Embora reconheça as três como rele-

vantes, o autor as concebe de forma distinta, dando maior ênfase à terceira manifestação.

A primeira concepção, a expressão do pensamento, reflete um ensino que busca normatizar a linguagem, ensinando os sujeitos a falar e escrever “corretamente”. Nessa perspectiva, aqueles que ousam transgredir essas regras são muitas vezes estigmatizados como grosseiros, caipiras ou incapazes de aprender. Esse tipo de ensino enfatiza a ideia de ‘certo ou errado’, reduzindo o aprendizado a uma normatização da língua por meio de uma gramática unicamente prescritiva. Nesse contexto, os alunos são frequentemente vistos de forma passiva, como receptores de conhecimento, sem espaço para uma participação efetiva no processo de aprendizagem. Em contrapartida, o ‘Círculo de Bakhtin’ defende que a posição dos indivíduos diante do mundo lido e compreendido deve ser fundamental, pois o sujeito assume uma posição ativa, não é somente um receptor passivo, que apenas concorda com tudo, mas, ao contrário, assume vários papéis. Em nosso entendimento, um desses papéis é o de refletir sobre o que se lê” (Benevides, 2008, p. 101-102).

Por outro lado, a visão da linguagem como instrumento de comunicação é criticada por sua tendência ao favorecimento apenas da norma culta da língua, negligenciando outras formas linguísticas e as complexas relações sociais envolvidas na interação verbal. “[...] Como consequência, algumas variações tidas como padrão são privilegiadas enquanto outras são marginalizadas, devido a circunstâncias históricas e à luta pelo poder entre os diferentes grupos sociais” (Benevides, 2008, p. 95). Ou seja, esse enfoque desconsidera o contexto sociocultural no qual a comunicação ocorre e a participação ativa dos interlocutores na construção do conhecimento. Nessa visão, a linguagem é reduzida a um mero código utilizado na transmissão de mensagens entre emissor e receptor, dissociando-se do contexto sociocultural que a permeia.

Essa concepção, alinhada ao estruturalismo e ao transformacionismo, simplifica, sobretudo no campo de ensino-aprendizagem, a linguagem a um sistema formal/estrutural, ignorando sua natureza dinâmica e sua conexão intrínseca com as interações humanas. Tal abordagem também se relaciona à Teoria da Comunicação, que prioriza a transmissão eficaz de mensagens entre emissor e receptor. No entanto, essa visão linear da comunicação, vale o destaque, não reconhece a complexidade das interações sociais e a construção conjunta de sentido pelos participantes.

Nesse cenário, o papel do aluno no contexto educacional é frequentemente restrito a absorver conhecimento e praticar exercícios para solidificar a aprendizagem, sem considerar a importância do contexto e da interação na formação do conhecimento linguístico e comunicativo. Essa perspectiva resulta em um ensino descontextualizado, que não reconhece a riqueza da diversidade linguística e a participação ampla dos alunos na construção de significados.

É na concepção da linguagem como forma de interação que se encontra uma abordagem mais abrangente e socialmente engajada. Aqui, tanto educadores quanto educandos são desafiados a reconhecer a linguagem como um fenômeno enérgico, moldado pelas interações sociais dos sujeitos na sociedade. Nesse viés, a linguagem não é mais vista apenas como expressão individual do pensamento ou como sistema de códigos, mas sim como um meio pelo qual os sujeitos constroem significados e se relacionam uns com os outros.

É a partir dessa perspectiva da linguagem como forma de interação que se destaca a importância de compreender a competência leitora como uma prática dialógica. Nesse sentido, é fundamental considerar o aluno como um sujeito ativo no processo de construção e recepção textual. A maleabilidade dos dados obtidos, especialmente nas condições de possibilidades do Teste Cloze aplicado na República de Emaús, só pode ser plenamente compreendida quando se reconhece a influência da interação entre autor-texto-leitor na interpretação e preenchimento das lacunas textuais.

Ao entendermos a linguagem como forma de interação e a leitura como uma prática dialógica, portanto, é possível aprimorarmos a análise dos dados coletados e, conseqüentemente, desenvolver estratégias mais eficazes para o ensino e desenvolvimento da leitura e da produção textual.

Resultados e discussão

Corpus da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi desenvolvido durante o primeiro encontro do projeto “Mediadores de Produção Textual”, dinâmica integrante do programa de extensão “*Patrimônios, Decolonialidades e Formação Cidadã*”:

Articulações Interdisciplinares entre a Vida na Comunidade e no Trabalho”, realizado na escola Movimento República de Emaús para os alunos do PRÉ-ENEM. Nesse momento pedagógico inaugural, empregamos recursos visuais, como slides, para aprofundar a compreensão sobre as relações de textualidade. Apresentamos e discutimos conceitos importantes, como as características distintivas de um texto e a noção de equivalência semântica.

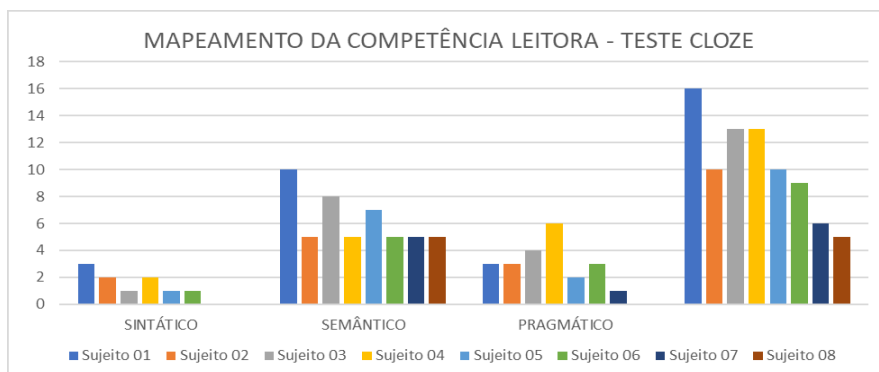
Em seguida, apresentamos aos participantes a ferramenta Teste Cloze, proporcionando uma compreensão abrangente de seu propósito como um instrumento fundamentalmente diagnóstico. Esclarecemos que o teste foi concebido para mapear e analisar o nível de competência leitora, avaliando a habilidade de reconhecer formas incompletas como totalidades, com base no conhecimento de mundo e/ou linguístico.

Ressaltamos que a avaliação se baseia na contagem de respostas adequadas referentes aos 21 espaços em branco presentes no teste-modelo fornecido. Nesse contexto, é relevante salientar as categorias de interpretação dos resultados, a saber: os participantes que obtiveram de 17 a 21 acertos foram considerados leitores independentes. Aqueles que alcançaram de 11 a 16 acertos foram classificados como leitores instrutivos, enquanto aqueles com menos de 10 acertos foram categorizados como leitores cuja competência ainda está em estágio considerado frustrante.

Posteriormente à explicação da ferramenta, procedemos à aplicação prática do Teste Cloze. Pré-selecionamos o texto informativo intitulado *‘Entre o dizer e o fazer na educação de surdos’*, distribuindo-o para todos os presentes e concedendo 15 minutos para que os participantes respondessem. Esse texto foi escolhido como material de avaliação com o intuito de investigar a competência leitora dos indivíduos no contexto específico proposto pelo projeto. Em seguida, promovemos um momento de diálogo com a turma, no qual ocorreu o compartilhamento das respostas referentes aos 21 espaços em branco.

Essa interação foi seguida por uma correção no quadro, conduzida pelos mediadores-professores atuantes no programa. Continuando esse processo, realizamos a coleta do material, visando, posteriormente, uma análise detalhada do número de acertos dos 8 alunos participantes, culminando na elaboração de um gráfico representativo da turma. Como evidenciado nos dados abaixo:

Gráfico 1 – Representativo da turma



Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

Análise dos dados

Com base nos resultados obtidos, conduziremos uma discussão panorâmica de alguns dados revelados, delineando estratégias futuras de prática textual com o propósito de aprimorarmos os índices catalogados. Nosso foco permanece na melhoria da competência leitora dos participantes e na promoção de um ambiente de aprendizado mais eficaz e transformador.

Ao analisarmos todo mapeamento realizado, foram escolhidos alguns espaços pertinentes para discutirmos a nível de exemplo da dinâmica aplicada com os discentes do PRÉ-ENEM, tomando como modelo o teste em anexo.

E se tratando da dinâmica verbal, tendo como base avaliativa o critério sintático, nota-se que a pessoa do discurso utilizada no primeiro parágrafo do teste-modelo é a primeira pessoa do plural (*nós*). No entanto, de maneira geral, os alunos não utilizaram essa forma no preenchimento adequado das lacunas, o que resulta em um problema sintático e estrutural nesse período na maioria dos testes. O verbo ‘*atentarmos*’ direciona, efetivamente, a reflexão para os espaços 3 e 4, evidenciando um encadeamento sintático que os alunos não acompanharam adequadamente. Isso reflete uma dificuldade em estruturar frases complexas, manter a coesão textual

e, ao mesmo tempo, um ponto importante para o professor fortalecer em momentos futuros com a turma²¹.

Dito isso, surge a necessidade de em sala de aula não deixarmos de ser professores-pesquisadores (Bortoni-Ricardo, 2008). Falamos aqui sobre o compromisso constante de refletirmos sobre a nossa própria prática profissional, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

No espaço 8, a relação se dá muito com a dimensão semântico-pragmática, onde se aborda a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS). Aqui, o enunciado “língua” se manifesta por meio da sigla e do conhecimento de mundo. Apenas a familiaridade com a sigla e a informação prévia possibilitariam aos alunos completarem corretamente o espaço. Afinal, a compreensão leitora vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo habilidades que permitem ao aluno construir um entendimento coeso e global da materialidade textual. Isso implica em habilidades de conectar elementos do texto com conhecimentos precedentes. Esse processo é fundamentalmente influenciado pelo ambiente sociocultural do aluno, o que pode explicar variações no desempenho entre um teste e outro²².

Daí a importância do professor, principalmente nos ambientes não formais de ensino, abrir os horizontes de leitura do alunado. Logo, no momento do diálogo com a turma, uma abordagem mais plural sobre cenários inclusivos emergiu, segundo Brandileone & Silva (2020), como estratégia de ensino enriquecedora pelo potencial estético, ético e político que ela oferece. Assim, um dos grandes desafios do (a) professor(a) hoje é o de aproximar do aluno a leitura de outros “modos de narrar” o contemporâneo para que ele perceba a importância de outras cosmologias, de outros modos de viver, que atravessam a vida em sociedade.

Já no espaço 12, a análise se concentra na dimensão semântica, destacando a continuidade e a progressão das ideias no texto. O conectivo

21 Escolha dos sujeitos durante o teste-modelo aplicado (**Lacunas 3 e 4**) – Sujeito 01: *Assumirmos e Que* / Sujeito 02: *Assumirmos e Atentarmos* / Sujeito 03: *Aprofundar e Atentar* / Sujeito 04: *Considerar e Olhar* / Sujeito 05: *Assumirmos e Atentarmos* / Sujeito 06: *Emplementar e Que* / Sujeito 07: *Formar e Atentar* / Sujeito 08: *Poder e Fazer*.

22 Escolha dos sujeitos durante o teste-modelo aplicado (**Lacuna 8**) – Sujeito 01: *Linguagem* / Sujeito 02: *Língua* / Sujeito 03: *Língua* / Sujeito 04: *Língua* / Sujeito 05: *Língua* / Sujeito 06: *Língua* / Sujeito 07: *Expressão* / Sujeito 08: *População*.

(ou conjunção) nesse espaço marca uma transição crucial entre ideias, porém muitos alunos não perceberam essa estratégia textual fundamental para manter a coesão do parágrafo. Isso revela uma dificuldade em conectar de forma clara e lógica os diferentes aspectos discutidos, indicando a necessidade de um maior desenvolvimento da habilidade de progressão textual entre os estudantes²³. Até porque as aulas de língua portuguesa necessitam se voltar para o aperfeiçoamento das competências de leitura e de escrita, por meio do aprimoramento das habilidades de interpretação e produção de gêneros textuais bem como de análise da língua em uso, a fim de ampliar a compreensão da realidade pelo estudante, suas possibilidades de participação social, ampliação das dinâmicas de textualidade etc.

O espaço *16* revela um encadeamento sintático e semântico, que merece destaque em nossa discussão, pois a maioria dos alunos demonstrou sucesso ao utilizar adjetivos que se integraram de forma coerente ao parágrafo em questão²⁴. Esse resultado evidencia não apenas a capacidade dos estudantes em aplicar adjetivação adequada, mas também sua compreensão da importância dos adjetivos na manutenção da coesão textual. Os espaços *20* e *21* concluem essas sequências, requerendo uma atenção semântica maior para assegurar a integridade e coerência do texto. Essas lacunas se inserem dentro das três cadeias analisadas, destacando a necessidade de uma leitura atenta por parte dos alunos. A maioria dos participantes preencheu de forma eficaz essas duas últimas lacunas textuais, demonstrando que fizeram o teste com atenção e perceberam a temática subjacente. Já que para responder o espaço *20* de maneira adequada, é imprescindível estar atento às condições de possibilidades, sobretudo, históricas, do parágrafo em questão²⁵.

Além disso, é crucial evitar repetições desnecessárias no espaço *21*, o que implica outra vez um critério de atenção semântica, boa capacidade

23 Escolha dos sujeitos durante o teste-modelo aplicado (**Lacuna 12**) – Sujeito 01: *Onde* / Sujeito 02: *Pois* / Sujeito 03: *Ou seja* / Sujeito 04: *Assim* / Sujeito 05: *Então* / Sujeito 06: *Isto é* / Sujeito 07: *Portanto* / Sujeito 08: *Com*.

24 Escolha dos sujeitos durante o teste-modelo aplicado (**Lacuna 16**) – Sujeito 01: *Sem resposta* / Sujeito 02: *Prejudicam* / Sujeito 03: *Julgam* / Sujeito 04: *Segregam* / Sujeito 05: *Sem resposta* / Sujeito 06: *Oprimem* / Sujeito 07: *Frustram* / Sujeito 08: *Cidadãos*.

25 Escolha dos sujeitos durante o teste-modelo aplicado (**Lacuna 20**) – Sujeito 01: *Fazer* / Sujeito 02: *Fazer* / Sujeito 03: *Fazer* / Sujeito 04: *Fazer* / Sujeito 05: *Fazer* / Sujeito 06: *Fazer* / Sujeito 07: *Fazer* / Sujeito 08: *Fazer*.

de referenciação etc. Esses pontos demonstram a capacidade dos alunos de interpretar e estruturar o texto de maneira coesa e coerente, mantendo a continuidade das ideias apresentadas, percebendo quais são os pontos primários e secundários do teste-base²⁶. Logo, a análise dos resultados indica que os alunos enfrentaram desafios diversos, porém conseguiram manter um nível satisfatório de coesão e de coerência nas unidades finais do teste.

Com base nos resultados obtidos pelos participantes do estudo, a turma pode ser categorizada, predominantemente, com leitores instrutivos. A maioria dos alunos alcançou entre 11 e 16 acertos, indicando um nível moderado de competência leitora em desenvolvimento. Alguns participantes, por outro lado, apresentaram uma competência ainda em estágio considerado frustrante, com menos de 10 acertos, refletindo dificuldades significativas na leitura e na compreensão. Não houve alunos classificados como leitores independentes, que requerem um nível mais avançado de competência leitora, demonstrando um perfil heterogêneo na turma em relação às habilidades de leitura. Como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro – Perfil heterogêneo na turma

RESULTADO DO TESTE CLOZE – REPÚBLICA DE EMAÚS - TURMA PRÉ-ENEM -	
CLASSIFICAÇÃO	QUANTITATIVO
Independentes	0
Instrutivos	6
Frustrantes	2

Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

É possível observarmos que as principais dificuldades dos alunos estão relacionadas à coesão textual e à utilização adequada de elementos sintáticos complexos. Essas dificuldades refletem a necessidade de um enfoque mais estruturado no ensino dessas competências, integrando atividades que

26 Escolha dos sujeitos durante o teste-modelo aplicado (*Lacuna 21*) – Sujeito 01: Sujeitos / Sujeito 02: Alunos / Sujeito 03: Sujeitos / Sujeito 04: Jovens / Sujeito 05: Sujeitos / Sujeito 06: Sujeitos / Sujeito 07: Sujeitos / Sujeito 08: Indivíduos.

promovam a prática e a reflexão sobre a construção de frases e parágrafos coesos e coerentes. Outrossim, é importante considerar que o ambiente sociocultural dos alunos influencia diretamente suas habilidades de leitura e compreensão. O contexto em que vivem, suas experiências e os recursos a que têm acesso podem explicar as variações no desempenho entre um teste e outro, conforme já pontuado.

É essencial, então, criarmos estratégias educacionais que levem em conta essas variáveis, proporcionando um suporte adequado para todos os indivíduos, independentemente de suas condições socioculturais etc. Até porque, de acordo com Antunes (2003):

[...] sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres), ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relativamente, para, assumindo a palavra, serem autores, de uma nova ordem das coisas (Antunes, 2003, p. 37).

Portanto, é um ato de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com muita responsabilidade, o desafio de rever e de reformular a nossa prática de ensino de línguas. Afinal, para nós no âmbito do programa “*Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: articulações interdisciplinares entre a vida na comunidade e no trabalho*”, com base em Antunes (2003), o perfil docente sempre almejado e trabalhado é aquele do professor-pesquisador, que, com seus alunos (e não, para eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. O que engloba, em interface com os processos de ensino-aprendizagem, tanto as revisões historiográficas, estudos de caso, a recuperação de alguns conceitos básicos que envolvem a estruturação da língua portuguesa, as formulações (re) conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas e práticas de variados circuitos pedagógicos.

Considerações finais

A dinâmica de análise da competência leitora no contexto do Movimento República de Emaús foi de extrema importância, porque ofereceu uma oportunidade interessante para avaliarmos e compreendermos como os alunos do projeto voltado ao PRÉ-ENEM enfrentaram os desafios da leitura e da produção de textos na fase inicial do programa PROEXIA EMAÚS (UFPA). Nosso objetivo foi alcançado com sucesso ao analisarmos panoramicamente a competência leitora desses indivíduos por meio do Teste Cloze, o que direcionou a identificação de áreas de dificuldades, que ao longo do ano receberam tratamento especial pela equipe de bolsistas, voluntários e professores.

A análise também revelou não apenas os níveis variados de competência leitora dos discentes, mas também enfatizou a importância de uma abordagem que a considera como uma prática dialógica. Logo, compreender a leitura como um processo interativo, onde o leitor e o texto estão em constante diálogo, permitiu que os docentes e monitores/bolsistas responsáveis pelo projeto “Mediadores de Produção Textual”, pudessem adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz, crítica e contextualizada.

Característica instituidora de que é cada vez mais necessário, segundo Silva & Lavareda (2024), colocar, na escola, o aluno em situações de interação que sejam o mais próximo possível das reais conjunturas existentes fora dela. Assim sendo, pensamos que os gestos de leitura que envolvem outras reflexões sobre a competência leitora em um ambiente não formal de ensino são situações privilegiadas para possibilitar a construção de conhecimentos na ação, o que exige, por conseguinte, dos professores uma preocupação contínua com o entrelaçamento da relação que cada aluno estabelece com o conhecimento, com os colegas, com os adultos e com o meio em que se insere.

O fortalecimento do papel do professor-pesquisador, torna-se essencial para o avanço educacional. Até porque esse profissional não se limita a usar somente conhecimentos alheios, mas também gera saberes sobre suas próprias práticas e desafios, adaptando e aprimorando sua atuação em sala de aula. Essa abordagem permite integrar pesquisa e prática pedagógica,

refletindo um compromisso com uma educação de qualidade e engajada socialmente.

A Linguística Aplicada Indisciplinar foi crucial nesse processo, porque ofereceu um terreno fértil e multidisciplinar que combina diferentes estratégias para a análise de textos e discursos. Falamos aqui, especificamente em consonância com a postura indisciplinar citada, da análise textual ajudar a entender a estrutura e as argumentações dos textos, enquanto a postura discursiva aplicada nos debates esclarecer as razões pelas quais determinados sentidos são escolhidos em interações, considerando contextos e restrições semânticas. Logo, a articulação responsável entre diferentes campos do saber enriqueceu nossa compreensão, oferecendo, do mesmo modo, suporte mútuo para a interpretação de textos e novas estratégias de ensino-aprendizagem.

A grande contribuição de estratégias como as que mobilizamos nesse texto é permitir que o envolvimento com a Língua Portuguesa no ensino básico possa ir além do mero reconhecimento e da classificação de unidades abstratas (quase que autônomas) e, cada vez mais, se encaminhe, “[...] para atividades que permitem o desenvolvimento de uma variada competência comunicativa, justamente porque compreende como os recursos linguísticos funcionam nos textos e nos discursos como pistas de instrução de sentido” (Silva; Lavareda, 2024, p. 29).

Com este trabalho, portanto, buscou-se revisar a abordagem das aulas de produção textual no ensino básico (em um ambiente não formal de ensino) e aprimorar o planejamento das aulas de produção textual, promovendo uma construção prática de conhecimentos. Esse processo exigiu dos professores, bolsistas e voluntários uma atenção constante à mediação das relações que os alunos estabelecem com o conhecimento, com seus colegas, com os adultos e com o contexto em que estão inseridos. Ao enfatizarmos essa mediação, buscamos, igualmente, criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente, no qual todos os alunos pudessem desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e de interpretação, contribuindo para uma educação mais participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – Encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENEVIDES, Araceli. S. A Leitura como prática dialógica. In: Zozzoli, R. M. D; OLIVEIRA, M. B. **Leitura, Escrita e Ensino**. Editora EDUFAL; 1ª edição, 2008. p. 87-107.
- BORTONI-RICARDO, Stella. **O professor-pesquisador** – introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDILEONE, Ana Paula; OLIVEIRA, Vanderléia (Orgs.). **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica**. Campinas-SP: Pontes Editores: 2020.
- GERALDI, W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *et al.* (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo. 2012 [1984].
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAVAREDA, Welton. O governo da língua portuguesa na modernidade recente. In: **Revista Heterotópica**, v. 4, p. 44-63, 2022.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 167-189.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo da. **O português no século XXI** – cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SEVERO, Cristine; SITOE, Bento; PEDRO, José. **Estão as línguas nacionais em perigo?** Lisboa: Escolar Editora, 2014.
- SILVA, Ana Luíza ; LAVAREDA, Welton. Cidade, escola e letramentos de reexistência: um percurso discursivo. In: **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 11–32, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/71340> Acesso em: 2 ago. 2024.
- ZOZZOLLI, Rita; OLIVEIRA, Maria (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE EXTENSÃO INCLUSIVA AVANÇADA – REPÚBLICA DE E M A U S
PATRIMÔNIO, DECOLONIALIDADES E FORMAÇÃO CIDADÃ: ARTICULAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE A VIDA NA COMUNIDADE E NO TRABALHO
COORDENADORA: PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA FRANÇA RODRIGUES (EMCI) / MEDIADOR DO ENCONTRO: PROF. DR. WELTON LAVAREDA (ILC)
ALUNO(A): _____

Entre o dizer e o fazer na educação de surdos

Se atentarmos que as Instituições de Ensino Superior - IES ____1____ inseridas em cenários multiculturais ____2____ que há necessidade de ____3____, cada vez com mais força, o conceito de pluralização de identidades, significa, também, ____4____ para as diferentes possibilidades ____5____ produzir e divulgar 'saberes' para que todos possam se sentir parte de um mesmo universo de ____6____.

____7____, a conscientização de tornar real o ensino e o uso da ____8____ Brasileira de Sinais - LIBRAS nas ____9____ é mais do que necessário, ____10____ compreender, de fato, a legitimidade da legislação em vigor sobre a LIBRAS é um dos pilares ____11____ uma possível reestruturação do cenário acadêmico. E nesta conjuntura, o saber científico não se pode deixar levar pela obtenção de disfarces ao nível explícito, ____12____, precisamos dar voz à cidadania e verossimilhança ____13____ interações sociais dos sujeitos surdos e, mais do que nunca, ____14____ algumas práticas educativas que, ____15____, espelham formações discursivas carregadas de (pré) conceitos que discriminam e ____16____.

Isto posto, vale ressaltar a importância de uma atividade mais interativa de reflexão e debate em torno de ____17____, que põem em pauta a relação de ____18____ linguísticas com a verdadeira realidade dos indivíduos ____19____, para que cada vez mais se diminua esta enorme distância entre o dizer e o ____20____ na educação destes ____21____.

1.	8.	15.
2.	9.	16.
3.	10.	17.
4.	11.	18.
5.	12.	19.
6.	13.	20.
7.	14.	21.

Desempenho – () Independente () Instrutivo () "No aquecimento"

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez, 2007.
ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
CAZARIN, Ercilia; RASIA, Gesualdo (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas – Língua Portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



DINÂMICAS VERBAIS: FLEXÕES, DERIVAÇÕES E USOS DE NEOLOGISMOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Lana Lima Pereira (SEMEDMaracanã/PROFLETRAS/LEDAP/UFGA)

Welton Diego Carmim Lavareda (ILC-FALE/PROFLETRAS/LEDAP/UFGA)

Introdução

A língua se constitui como instrumento principal de interação dos seres humanos, utilizada para nos referirmos às coisas e aos objetos do mundo e para estabelecermos trocas de conhecimentos. Assim, por exemplo, utilizamos o léxico da língua a serviço da interação verbal e da nossa necessidade comunicativa. Por concordarmos com a tese de Basílio (2014) de que o sistema lexical está em constante expansão nos últimos anos, em especial no ambiente virtual das redes sociais, blogs, sites, e até em meio acadêmico (a exemplo do vocábulo *literaturizar* – escrito por Marcia Abreu, ao comentar a *Literaturização* proposta por Jorge Larrosa), observamos uma recorrente forma de criar palavras, por meio da utilização de flexão verbal em nomes, ou seja, por um processo de derivação de nomes que são verbalizados.

Esse fenômeno ocorre com nomes em português brasileiro, como em “sextar” (“usufruir” da sexta-feira), “trilhar” (de fazer trilhas – entendido aqui como um percurso terrestre por um campo), “musealizar” (verbo derivado do nome “museu”); mas também, principalmente no ambiente virtual, com lexemas tipicamente estrangeiros, como em “tuitar” (usar o *Twitter*, atualmente, nomeado “X”, rede social muito popular), “escanear” (verbo derivado do nome em inglês “scanner”, adaptado para a fonologia e morfologia do português), entre muitos outros exemplos.

A idealização do presente capítulo se deu no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFGA, como uma etapa da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, ministrada pelos professores doutores Marília Fernanda Pereira de Freitas (UFGA) e Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (IFPA), em consonância com práticas pedagógicas desenvolvidas

no interior do Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará (LE-DAP). Dinâmica que instituiu, inclusive, outros olhares para o movimento de sala de aula que atravessa o Programa de Extensão Inclusiva Avançada – PROEXIA EMAÚS.

A escolha pelo tópico gramatical *verbo, suas flexões e derivações* foi motivada pela atuação dos professores-pesquisadores, autores deste texto, para que pudesse haver coincidência do tópico gramatical selecionado com um dos planejamentos didáticos desenvolvidos com alunos da turma do projeto “*Apoio Escolar*” (*sétimo ano*)²⁷.

Conforme foi se desenvolvendo o tema *verbo* na referida turma, com atividades metalinguísticas – isto é, relacionadas à análise direcionada para a classificação de itens da língua -, exercícios e atividades que trabalhassem a dinâmica verbal de forma mais contextualizada, com foco em seu uso em contextos de interação (atividades epilinguísticas), pensou-se em abordar com os alunos o fenômeno de criação de verbos a partir de nomes, como forma de trazer uma reflexão sobre a corrente necessidade em atribuir um sentido de ação, de acontecimento, de evento e de processo no tempo e no espaço para o que pode ser considerado estaque, fixo e preso, como é o caso da designação de seres ou entidades do mundo. Essa nova forma de uso gera a criação de uma outra unidade lexical, com sentido de processo, não de entidade, mas mantendo o significado essencial do nome a partir do qual o verbo foi derivado (por exemplo, “televisonar” ou “ensacolar”, verbos derivados, respectivamente, dos nomes “televisão” e “sacola”).

Nesse sentido, podemos identificar esse processo de formação de palavras (de nomes para verbos) como inverso à derivação regressiva, conforme definido por diversas gramáticas escolares. A fim de discutirmos o processo de derivação envolvendo a formação de verbos a partir de nomes, baseamo-nos em Bechara (2009), Cunha (2013) e Basílio (2014).

27 O projeto citado é parte integrante do quadro de socialização da *República do Pequeno Vendedor* - RPV, em parceria com o programa *Criança Esperança*. Desse modo, todo o movimento de orientação dos monitores foi desenvolvido pensando a realidade do Programa de Extensão Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús “*Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: articulações interdisciplinares entre vida na comunidade e no trabalho*”, coordenado pela Professora Doutora Isabel Cristina França (UFPA).

Conforme Basílio (2014, p.24), “[...] os verbos são definidos como a classe de palavras que representa relações (estados, eventos etc.) no tempo, com a função de predicação e com flexões de tempo e modo, entre outras”. A partir dessa definição, entendemos que o verbo permite diferentes possibilidades de uso, indicando estados, ações, processos, eventos. A conversão de nomes em verbos, nesse sentido, permite estender essa noção de “evento”, “movimento no espaço tempo”, ampliando as possibilidades dos usuários da língua por meio da criação de neologismos verbais.

Na próxima seção, discutiremos de maneira mais detalhada a definição da classe dos verbos e a maneira como tal classe de palavras é apresentada em materiais didáticos de Língua Portuguesa.

Ensino do verbo, suas variações e o material didático

Partimos da compreensão de que a língua é um organismo vivo, histórico, complexo e se apresenta em constante transformação, conforme já mencionado. Logo, considera-se que ela está subordinada ao uso dos seus interatuantes. Com ela, vamos estruturando e construindo enunciados diversos, com o auxílio das famílias lexicais, para enriquecermos a interação verbal e tornar real aquilo que desejamos expressar de maneira produtiva e eficiente.

No contexto da sala de aula, é comum ensinar o verbo com a visão restrita do que seja uma classe de palavras, com conceitos morfológicos e os tipicamente semânticos repetidamente reproduzidos. Habitua-se, ainda, a ensinar as suas flexões de maneira mnemônica (com atividades decorativas, repetitivas e estritamente classificatórias, exercitando suas conjugações de maneira isolada da realidade concreta), ao considerar o cabedal de flexões que essas palavras sofrem. No entanto, nossa proposta dentro da filosofia pedagógica da turma do *Apoio Escolar*, foi ensaiar atividades que pudessem transpor um ensino descontextualizado e que abordassem fenômenos múltiplos de linguagem, contribuindo, assim, para que o aluno pensasse de maneira autônoma, refletindo sobre a própria língua, neste sentido, sabendo usá-la com mais consciência e habilidade. Posto dessa forma, entende-se que verbo é “[...] uma palavra de forma variável que exprime o que se passa,

ou seja, um acontecimento representado no tempo. Na oração exerce a função obrigatória de predicado” (Cunha, 2013, p.207).

Como afirma Ferrarezi Junior (2023), cada classe de palavras tem suas características próprias e são essas características que definem as regras de combinações entre essas palavras. O autor ainda conceitua verbo de maneira diversa do anteriormente citado, porque apresenta algumas especificidades dessa classe de palavras, focalizando, além da marcação de número, tempo, modo, pessoa, características que são vistas separadamente na nomenclatura da gramática normativa, quando se aborda o tema da concordância, afirmando que:

[] quando estão ligados a um nome ou pronome que funcionem como a base do verbo, combinam com ele em número e pessoa. Quando estão sozinhos, são sempre de 3ª pessoa. Quando estão servindo de base para um nome ou pronome, não combinam com ele. [...] a) Quando o nome corre na frase como base do verbo, o verbo é obrigado a combinar com o nome. Ex.: Nós *comemos* muito. [...] Quando o verbo é a base do nome, nesse caso, o verbo não combina com o nome. Ex.: Nós *achamos* o endereço. [...] Nos exemplos do tipo “b”, o nome só entra na estrutura por causa do verbo. É o verbo que manda, ele que exige um nome para completar a estrutura (Ferrarezi Junior, 2023, pp.58-59).

O verbo, então, pode variar em número, pessoa, modo, tempo, aspecto e voz, de acordo com Cunha (2013). Bechara (2009, p.173) afirma que “[...] além de ser pensado como significado verbal, o verbo se combina, entre outros, com instrumentos gramaticais (morfemas) de tempo, de modo, de pessoa, de número”. O autor ainda associa a qualidade de tempo e aspecto na mesma categoria de entendimento, só mostrando alguns desdobramentos a mais para a característica do aspecto.

Entendemos a necessidade de ensinar a referida classe de palavras e apresentá-la de maneira contextualizada e reflexiva, prioritariamente, para que os alunos entendam a lógica de suas regras de combinações e, assim, possam empregá-la de maneira mais autônoma, não apenas a fim de “decorar” as diferentes possibilidades e formas de cada uma de suas conjugações e variações nos diferentes contextos. Por isso, ao longo do trabalho desenvolvido com alunos da turma do *Apoio Escolar*, no que concerne ao estudo

do verbo, fez-se necessário o uso de mais de um tipo de material didático, já que apenas as aulas de produção textual não contemplavam, de maneira mais potente, um ensino que apresentasse diferentes formas de abordagem do assunto.

Os materiais didáticos são recursos fundamentais para que a educação ocorra, principalmente, quando nos deparamos com esses instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa, em que o acesso a textos diversos é imprescindível para que haja uma formação de qualidade. Contudo, este ainda representa um imbróglcio. Dificilmente um único livro didático, por exemplo, conseguirá dar conta de apresentar com qualidade e variedade uma transposição didática que não reduza o conhecimento a uma didatização simplista e acrítica.

Desse modo, a biblioteca do Movimento República de Emaús disponibilizou para os nossos encontros com a turma o livro didático *Tecendo Linguagens*, da editora IBEP, organizado por Tânia Oliveira e Lucy Araújo (2018). Nele, trabalhou-se com o conteúdo “Estrutura das Palavras” e “Formas Nominais do Verbo”, a partir da proposta de atividades e da forma com que o conteúdo foi apresentado no livro.

O processo de estruturação das palavras foi um conteúdo abordado no 1º semestre do ano de 2023, ficando, assim, com um intervalo entre esse conteúdo e o estudo de verbos. Já para os verbos, foram enfocadas as formas nominais da categoria em destaque, abordadas no tópico do livro denominado de “Reflexão sobre o uso da Língua”. Observamos, ao longo do trabalho com verbos na turma do *Apoio Escolar*, que as atividades relacionadas ao conteúdo verbo foram contextualizadas por meio do trecho de uma crônica trabalhada anteriormente e de outros textos multissemióticos. No material didático em questão, foi apresentado um quadro-síntese contemplando o conceito, as funções que cada forma pode assumir, as terminações e os exemplos das referidas formas do verbo no infinitivo, gerúndio e particípio.

Ainda sobre o livro didático, não há nele um trabalho mais sistemático com a classe de palavras verbo, também não apresenta as diferentes possibilidades de flexão dessas palavras. Por isso, o trabalho com esses conceitos iniciais foi retratado em sala utilizando um material próprio, organizado pelos professores tutores em diálogo com os estagiários do LEDAP atuantes no Programa de Extensão Inclusiva Avançada – PROEXIA EMAÚS e repassado no quadro. Foram utilizados, também, “do livro do professor” fornecido, textos diversificados para a identificação das formas verbais.

Em uma das atividades do livro, a título de exemplificação, quando é apresentada uma tirinha com o título “*Eu vou estar ficando louco*”, as autoras sugerem deixar em aberto as possibilidades de resposta dos alunos, quando abordam erroneamente o tema do gerundismo, em uma determinada questão, ao questionarem se o uso está adequado, ou não, ou se deveria ser utilizado daquela maneira.

No livro do professor, entretanto, como exposto na **Figura 3** (mais adiante, na seção 4), no espaço destinado às reflexões docentes, há a presença de um direcionamento ao professor, colocando o que ele deveria fazer com os alunos naquela atividade, quando afirma: “Espera-se que os alunos relacionem o uso do gerúndio de forma desnecessária e exagerada à linguagem utilizada por algumas pessoas, constituindo, assim, um vício de linguagem” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 34). Logo, observamos uma dada concepção de linguagem que se mostra altamente prescritiva, já que não considera o uso do gerúndio de maneira reflexiva e usual, sem apresentar a ponderação de que esse uso é recorrente nos usuários do português brasileiro, e sim apresentando-a como um vício a ser combatido no uso.

Considera-se que, para o ensino da classe gramatical verbo, portanto, o uso diversificado do material didático é imprescindível, visando a abrangência de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, conforme aponta Geraldi (1993), tornando possível uma abordagem que apresente a abordagem gramatical em formas diversas, não se restringindo apenas à gramática normativa, mas considerando aquelas cunhadas por Travaglia (2005): normativa, descritiva e internalizada.

A arte de criar palavras e ‘verbalizar o mundo’

Para um efeito mais didático, é importante demarcarmos que o sentido de ‘verbalizar o mundo’, atribuído nesse espaço de reflexão, não significa a ação de se expressar por meio das palavras ou de representar o mundo por meio de palavras; aqui adotamos essa expressão no sentido de transformarmos uma palavra em verbo ou, ainda, transformarmos em evento aquilo que antes designava um ente, ou seja, transformarmos um nome em um verbo.

Para criar palavras, formalmente, há dois mecanismos gramaticais já amplamente estudados: o formal (a composição, derivação) e o semân-

tico (atribuição de novo significado a um vocábulo já existente), conceitos estudados no tópico gramatical Estrutura e Formação de Palavras. Para este trabalho, demarcamos o olhar para os processos de formação de palavras que resultam na formação de verbos.

Autores como Bechara (2009) e Cunha (2013) encontraram a utilização de certos sufixos verbais como possibilidade do que denominamos aqui de verbalização. Os sufixos verbais indicam matizes de significados que podem ser denominados, segundo Cunha (2013), de frequentativo (ação repetida), factivo (atribuição de uma qualidade ou modo de ser), diminutivo e pejorativo. Por exemplo, o sufixo *-ear* possui sentido de frequentativo e durativo, como nas palavras “cabecear” e “folhear”. Outros sufixos formadores de verbos podem ser: *-ejar*; *-entar*; *-(i)ficar*; *-icar*; *-ilhar*; *-inhar*; *-iscar*; *-itar*; *-izar*.

Sabemos que a língua é viva e o uso reflete as necessidades interacionais dos falantes da língua, nesse sentido, é importante retomar a concepção de língua enquanto interação verbal, segundo os pressupostos de Bakhtin (2014), para que compreendamos que a criação de novas palavras é uma ação inerente ao uso da língua pelos seus usuários.

A fim de criar novas palavras, para atender nossas necessidades de interação verbal, entre outras questões, fazemos uso do léxico e da morfologia. Basílio (2014) afirma que o léxico é ecologicamente correto, já que o léxico de uma língua apresenta máxima eficiência quando há um banco de dados e um padrão de formação de novas palavras a partir de material já existente nesse léxico. Esse fato exige menos da memória do usuário, pois existe o léxico real (conjunto de palavras de uma língua) e o virtual (conjunto de padrões de elaboração lexicais e de sua interpretação), sendo estes o conjunto de mecanismos que permitem a criação de novas palavras. Neste sentido, entendemos que

[...] são essas regras que nos permitem fazer o “jogo” da língua, usando as palavras para criar tudo o que falamos e escrevemos. Essas regras atribuídas às palavras dizem o que pode e o que não pode ser combinado, de que forma e quando (Ferrarezi Junior, 2023, p. 53).

Por esse motivo, acrescentou-se à proposta de ensino do verbo, no trabalho desenvolvido com a turma do *Apoio Escolar* já citada, a reflexão

sobre os neologismos por dois motivos fundamentais, a saber: O primeiro leva em conta que ao tomarmos a língua como interação, observamos que este é um processo natural de evolução e transformação; o segundo considera que, pelo contexto sócio-histórico de produção de linguagem midiaticizada, especialmente no ambiente virtual, encontramos, com muito mais recorrência esse processo. Por esse motivo, vem ocorrendo cada vez mais a criação de novas palavras, como reflexo do hibridismo cultural de um mundo globalizado, fato este que se verifica a ocorrência de uma tendência à “verbalização” das palavras nas redes, usos estes que se expandem para outros espaços sociais de interação, como, por exemplo, o acadêmico.

Adotamos aqui a concepção de neologismo proposta por Bechara (2009, p. 293), segundo o qual salienta que:

[...] os neologismos ou criações novas penetram na língua por diversos caminhos. O primeiro deles é mediante utilização da prata da casa, isto é, dos elementos (palavras, prefixos, sufixos) já existentes no idioma, quer no significado usual, quer por mudança do significado, o que já é um modo de revitalizar o léxico da língua.

Desse modo, a reflexão sobre a tendência de ‘verbalizar o mundo’, especialmente em decorrência da cultura virtual, busca compreender que esse processo de criação de neologismos, em especial, de criação de verbos, corresponde a um reflexo das novas dinâmicas sociais, que inserem em nossa sociedade novas categorizações para as quais, muitas vezes, sentimos necessidade de converter em eventos, processos, ações, ocasionando, com isso, a criação de um verbo a partir de um nome. Para tanto, nossa língua dispõe de mecanismos morfológicos, como a flexão, que também auxilia nesse processo. Por exemplo: temos o nome “chip”, que deu origem ao verbo “chipar” (juntar, ligar), em que houve o acréscimo do sufixo verbal de infinitivo, derivando um verbo a partir de um nome.

Daí evidencia-se a importância de refletirmos no ensino básico sobre os fenômenos de verbalização, enquanto “arte” de criação de palavras, que tem se constituído como fenômeno linguístico atual, recorrente e muito produtivo nas diferentes esferas da prática social, especialmente no ambiente virtual. Logo, trazer esse fenômeno de maneira a complementar o ensino do

verbo, ampliando aquilo que, geralmente, é apresentado nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mostrou-se uma proposta atrativa e relevante para o ensino da língua no Programa de Extensão Inclusiva Avançada – PROEXIA EMAÚS.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas propostas de atividades aplicadas na turma referida anteriormente, focalizando a classe de palavras verbo e a criação de neologismos verbais.

Propostas de atividades

O trabalho com o tópico gramatical *verbo* se organizou, como já mencionado, na turma do projeto *Apoio Escolar (sétimo ano)*, no período de setembro a dezembro de 2023. As aulas sobre este conteúdo se deram de maneira sistemática, na seguinte sequência de atividades: 1) Apresentação e revisão dos conceitos iniciais sobre o verbo e suas flexões de tempo, modo e pessoa; 2) Continuação do conteúdo com a flexão de tempo e um exercício de fixação, identificação e classificação (atividades metalinguísticas); 3) Estudo das formas nominais do verbo e exercício de compreensão, incluindo as diferentes formas de flexão verbal; 4) Atividade de compreensão de verbos em manchetes de notícias (atividade epilinguística); 5) Atividade sobre o fenômeno neologismo, voltado para “verbalizar” os seres e as coisas (atividade epilinguística).

A seguir, seguem as atividades numeradas conforme às aulas trabalhadas.

AULA 1 – Conceitos iniciais sobre verbo e suas flexões de modo, tempo e pessoa (3 aulas de 45 minutos cada).

Objetivo: Analisar o conceito de verbo e as suas possibilidades de flexão em tempo, modo e pessoa.

Procedimentos metodológicos: Inicialmente, foi apresentada a música “Todos os Verbos”, de Zélia Duncan, para que os alunos identificassem que a qualidade sónica dessas palavras expressam um conceito relacionado à realização de alguma tarefa, à consecução de uma ação, evento, processo ou estado, alguns com um sentido mais abstrato, outros, concreto. Foi perguntado o que os alunos acharam da música, o que eles perceberam de recorre-

te nela, em termos de sentido, e questionou-se quais palavras pareciam ser verbos naquela música.

A partir desse primeiro contato, foi passado no quadro o conceito de verbo, as flexões de modo e pessoa, e um exercício que tinha como objetivo a identificação e a classificação do modo e das pessoas verbais.

Importante explicar que, ao apresentar as pessoas verbais, foi retomada a classe de palavra pronome pessoal e também se explicou para os alunos a noção de pessoas do discurso. Em relação ao modo, para o indicativo foi-se tentando criar analogias com a ideia de indicar algo como um fato certo no tempo; para o subjuntivo, trabalhou-se a ideia de algo subjugado ou subordinado a uma determinada situação para que esta ocorra. Já o imperativo, foi associado com “império” e “imperador”, com as noções de ordem e pedido.

AULA 2 – Continuação do conteúdo com a flexão de tempo e exercício de fixação, identificação e classificação (3 aulas de 45 minutos cada).

Objetivo: Analisar os tempos pretérito/passado, presente e futuro e exercitar o conteúdo já explanado.

Procedimentos metodológicos: Apresentou-se uma linha do tempo no quadro e os exemplos que foram dados se referiam ao cotidiano dos alunos ao irem à escola, ao entrarem ou saírem da sala de aula, à entrega de trabalho para os professores tutores. Exemplos de contextos escolares se fazem bem produtivos, para que os alunos possam compreender que o uso dessas palavras está mais próximo deles do que se costuma identificar nos materiais didáticos já prontos.

A apreciação desses exemplos estava intimamente relacionada aos conceitos apresentados no quadro, para que os alunos tomassem nota no caderno para futuras consultas. Foram apresentadas as flexões dos verbos no pretérito, presente e futuro. Ao final, mais um exercício foi apresentado, para ser resolvido em casa, conforme **Figura 1**. Este teve o objetivo de fazer com que o aluno trabalhasse as diferentes possibilidades de flexão que cada verbo pode ter em seu modo, tempo e pessoa, não com um objetivo repetitivo, mas sim criativo, fazendo com que os alunos pudessem ter o cuidado de pensar antes de responder. Na figura abaixo, segue o exercício passado aos alunos.

Figura 1 – Exercício sobre as flexões verbais

Reescreva as frases flexionando adequadamente os verbos em destaque.

a- Se ele (**saber**) a verdade, ficará decepcionado.
b- Talvez nós (**conseguir**) um bom lugar na plateia.
c- Tudo acabará bem se ela (**dizer**) o que sabe.
d- Se você (**fazer**) um trabalho completo, será elogiado.
e- Não (**haver**) mais alunos na sala após o sinal.
f- Assim que (**sair**) os resultados, façam a matrícula.

Complete o quadro com a flexão adequada ao tempo e à pessoa verbal abaixo:

VERBO	PRÉTERITO	PRESENTE	FUTURO
SONHAR	Ela	Tu	Eu
DANÇAR	Eu	Ele	Nós
ESTUDAR	Nós	Ela	Vós
EMAGRECER	Elas	Eu	Tu
COMER	Tu	Eles	Elas

Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

AULA 3 – Formas nominais do verbo e exercício de compreensão incluindo as diferentes formas de flexão verbal (3 aulas de 45 minutos cada).

Objetivo: Compreender as formas nominais do verbo e internalizar as variações verbais conforme as pessoas, os modos e o tempo.

Procedimentos metodológicos: Primeiramente, discutimos que o verbo pode assumir outras formas, além das flexões que comumente sofre. Nessa atividade utilizamos o livro didático fornecido pela biblioteca, selecionando o conteúdo sobre o verbo e suas flexões. Comentamos o texto “Comunicação”, de Luiz Fernando Veríssimo, do qual fizemos a leitura em uma aula no início do semestre. No tópico “Reflexões sobre o Uso da Língua” do livro didático, o qual continha o conteúdo referido, encontravam-se exercícios para que os alunos identificassem as formas nominais verbais.

Mais adiante, o livro continha um tópico em destaque com fundo azulado que conceituava e exemplificava o infinitivo, o particípio e o gerúndio enquanto formas nominais que o verbo pode assumir em um enunciado. Abaixo, as **Figuras 2 e 3** representam o trecho contido no livro didático sobre o assunto.

Figura 2 – Imagem do resumo do conteúdo de formas nominais do verbo

2. Leia estas informações sobre as formas nominais do verbo.

Os termos **infinitivo**, **particípio** e **gerúndio** são denominados **formas nominais do verbo**, porque podem desempenhar a função de substantivo, adjetivo e advérbio.

O **gerúndio** indica uma ação prolongada ou em continuidade, mas também pode ter função de advérbio ou de adjetivo em muitos contextos. Nas locuções verbais, vem acompanhado de um verbo auxiliar, como em *estou entrando*. No gerúndio, os verbos terminam em **-ndo**.

O **particípio** indica uma ação acabada e pode ter função de adjetivo, caracterizando o substantivo. Na função de verbo, também vem acompanhado de um verbo auxiliar, como em *tinha/havia fechado*, *tinha/havia montado*. No particípio, os verbos terminam em **-ado** ou **-ido**.

O **infinitivo** é a forma verbal apresentada pelos dicionários e que mais se aproxima do substantivo. Pode ser classificado em **infinitivo impessoal** (verbo não flexionado) e **infinitivo pessoal** (verbo flexionado).

O **infinitivo pessoal** é usado, em geral, em situações em que há um sujeito definido ou em que se pretende definir esse sujeito. Exemplos:

- Pedi para eles **venderem** o objeto.
- É essencial os clientes **saberem** o nome do produto que desejam.

No **infinitivo impessoal**, o verbo é empregado, habitualmente, em locuções verbais e quando não há um sujeito definido. As terminações do infinitivo impessoal são **-ar** para os verbos da 1ª conjugação, **-er** para os verbos da 2ª conjugação e **-ir** para os verbos da 3ª conjugação. Exemplos:

- Bom, preciso **saber** mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez...
- Não! Escuta aqui. Vamos **tentar** de novo...

g) Na função de verbo, seria necessário que se acrescentasse o verbo auxiliar *estar* ao gerúndio, como em *estou entrando*. Sem o verbo auxiliar, essa forma nominal tem a função de advérbio de modo, como na frase em questão. Retorne a frase a seguir e depois responda as questões que se seguem a ela.

Imagine-se **entrando** numa loja para **comprar** um... um... como é mesmo o nome?

a) O que é preciso observar para identificar a forma nominal *entrando* em sua função de verbo? Exemplifique. _____

b) Nessa frase, o termo *comprar* tem função de verbo ou de substantivo? Explique.
Nessa frase, *comprar* tem função de verbo e indica uma ação.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.33).

Figura 3 – Imagem do exercício sobre as formas nominais do verbo



a) Qual situação é retratada nos quadrinhos? **Resposta possível:** Um homem ouvindo um som idêntico, provavelmente de um serviço de atendimento ao cliente.

b) O que pode provocar humor? **Quando a musiquinha parou, o homem ficou irritado, pensando que alguém iria atendê-lo. Porém, a música não parou e ele ficou mais irritado.**

c) Falele o título dos quadrinhos. Que formas nominais você encontrou nesse título? Transcreva-as: *estar* (infinitivo) e *ficando* (gerúndio).

d) Em sua opinião, na frase "eu vou estar ficando louco", o gerúndio é usado de maneira adequada? Explique. **Resposta possível:**

e) Em sua opinião, por que o autor utilizou esse título para os quadrinhos? **Resposta possível:**

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.34).

AULA 4 - Atividade de compreensão de verbos em manchetes de notícias (3 aulas de 45 minutos cada).

Objetivo: Refletir sobre o emprego das flexões de tempo, modo e pessoa verbais em manchetes de notícias, além de compreender a composição textual de manchetes de notícias por meio dos usos de verbos.

Procedimentos metodológicos: Nessa aula, houve a correção do “exercício para casa”, passado na aula anterior. Posteriormente, foi trabalhada uma atividade elaborada previamente com questões padronizadas para que os alunos pudessem identificar os verbos presentes, focalizando o modo, a pessoa e o tempo a que se referiam nas manchetes. A primeira manchete foi lida e respondida junto aos alunos, em seguida, os alunos tentaram realizar sozinhos as demais análises.

AULA 5 - Atividade sobre o fenômeno de neologismo para criar verbos a partir dos seres e das coisas (3 aulas de 45 minutos cada).

Objetivo: Identificar e refletir sobre a criação de palavras que possuem a característica de um verbo.

Procedimentos metodológicos: Após a verificação de que os alunos sabiam identificar o que é um verbo, para que ele serve e onde pode ser usado, foi organizada uma atividade em que eles visualizassem como são usados os verbos, as lógicas de criação dessas palavras e pensassem sobre a necessidade de criação dessas palavras. A referida atividade encontra-se no *Anexo 01* e foi elaborada pela professora-pesquisadora Lana Pereira.

Discussão sobre as propostas das atividades

Diante das atividades propostas aos alunos, observamos algumas ocorrências que serão discutidas neste tópico. Importante apresentar que a elaboração e seleção das atividades foi desenvolvida ao longo da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* (PROFLETRAS/UFPA), em diálogo com práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará (LEDAP). Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorriam as aulas no curso de Mestrado, acontecia a implementação das atividades propostas para os alunos da turma do *Apoio Escolar*.

Com efeito, iniciar o tópico gramatical do verbo com a música foi uma atitude assertiva para gerar uma expectativa sobre o conteúdo a ser abordado com os alunos, fato que chama atenção para o ensino. Entretanto, foi percebido que grande parte dos alunos não se interessaram pela melodia, alguns ficaram um tanto entediados com os momentos de repetição apresentados na música. Apesar disso, a tutora e os estagiários foram explicando o significado dos verbos apresentados e ao questionarem os alunos sobre o conhecimento deles, alguns foram participando e se estimulando a responder, efetivando, assim, um importante ponto de partida no contato com esse conteúdo.

Na **Aula 2**, em que os alunos tiveram que analisar os tempos pretérito, presente e futuro e praticar os exercícios, eles tiveram facilidade na maior parte das sentenças que compunham a atividade, em que o aluno deveria flexionar o verbo conforme o indicado no contexto. No exercício para completar o quadro, a maioria teve facilidade e conseguiu realizar a atividade sem maiores dificuldades. No entanto, em alguns casos, percebemos mais dificuldade por parte dos alunos, por exemplo, em se tratando dos verbos “saber” e “haver”.

Assim, optou-se por exercícios como esse, que fortalece mais a visão da língua em uso, defendendo a ideia de que existe uma gramática internalizada, que “[...] faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade” (Antunes, 2007, p. 27) para, em seguida, desenvolver no aluno a gramática mais normativa, porém que “[...] vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando” (Antunes, 2007, p.29).

Na **Aula 3**, em que foi trabalhada a compreensão das formas nominais do verbo e a internalização das variações verbais conforme as pessoas, os modos e os tempos, observou-se que os alunos tiveram facilidade para identificar essas formas nominais, porém, quando questionados sobre a função que assumiam em determinado enunciado, como o apresentado no texto do livro didático, eles tiveram dificuldades. Nessa atividade utilizamos o livro didático disponível na escola para o ano em questão, com isso, as atividades, majoritariamente, eram de identificação e classificação, como percebido nas **Figuras 2 e 3**, anteriormente apresentadas.

Ainda, como já exposto anteriormente nesse trabalho, há uma observação a respeito do gerundismo. Tal fenômeno, conforme livro didático adotado pela escola, é considerado como um vício de linguagem, diferente do que prevê Antunes (2007), quando reflete sobre o porquê do julgamento

dos erros, mesmo sendo algo atestado como um discurso recorrente, entre as pessoas mais escolarizadas, como é o caso da preferência pelo uso do gerúndio no português brasileiro. Nesse sentido, cabe passar aos alunos que o uso dessa forma verbal segue determinada norma, sentidos e valores, sendo frequente na fala do brasileiro, conforme apresentado no texto do livro didático (“vou estar ficando”).

A **Aula 4**, que tinha o objetivo de refletir sobre tempo, modo e pessoa verbais em manchetes de notícias e, ainda, de compreender a composição textual de manchetes de notícias através dos usos de verbos, foi uma aula de extrema produtividade, em que os alunos conseguiram realizar, com bastante segurança, as atividades propostas, a partir de um padrão de questões elaboradas pela professora-pesquisadora para esta aplicação.

O foco do trabalho eram dois: compreender para que servia uma manchete, discussão realizada oralmente com os alunos, e, também, identificar e compreender o emprego do verbo nas manchetes, designando o evento central da notícia a ser veiculada. Então, organizou-se, primeiramente, a pergunta relativa à identificação, em uma dada manchete, de todos os verbos presentes, depois apenas do verbo que denominei “nuclear” para aquela manchete. Em seguida, pensou-se no entendimento dos verbos em seu modo, tempo e pessoa, a partir de perguntas que estavam relacionadas, especificamente, ao sentido da notícia que se objetivava informar. Essa atividade está alinhada ao entendimento de Bagno (2012):

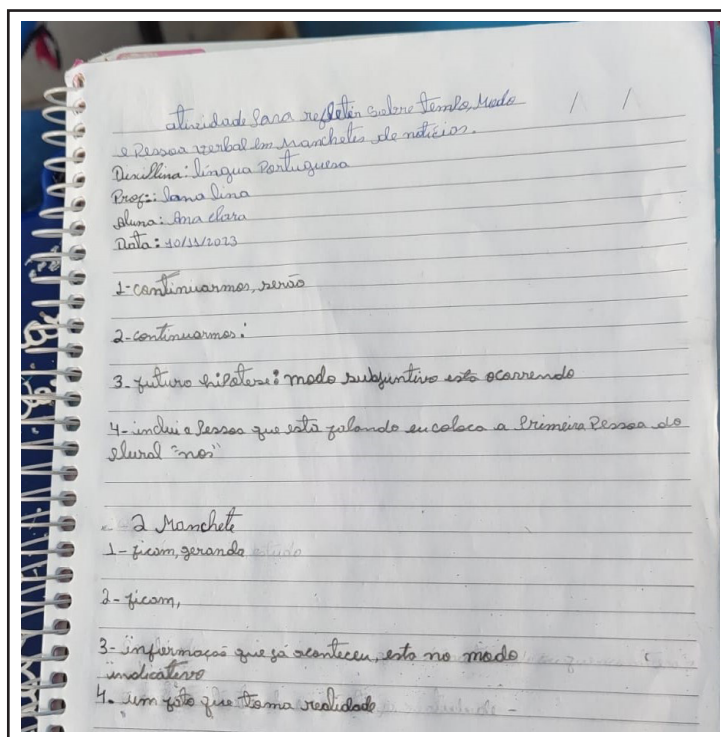
[...] as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social (Bagno, 2012, p. 20).

Após a resolução da primeira atividade junto aos alunos, eles conseguiram, com certa facilidade, realizar a identificação dos verbos presentes e do verbo nuclear. Já para uma resposta mais elaborada, a respeito do tempo, modo e pessoa, eles apresentaram certa dificuldade em responder os desdobramentos relativos às questões, eles apenas buscavam rotular ou responder uma só questão, quando havia mais de uma pergunta em uma mesma questão.

Por exemplo, quando perguntados “A notícia trata de uma certeza, de uma hipótese ou de uma ordem?” ou “Os Super-ricos ficaram realmente mais ricos, ou é um fato que pode vir a se tornar realidade?” (ver **Anexo 02**), os alunos respondiam, muitas vezes, apenas: “um fato que se tornou realidade” ou “certeza” ou ainda, “ficaram mais ricos” ou “eles ficaram realmente mais ricos”. Esperava-se, no entanto, que eles respondessem tanto que se tratava de uma certeza, quanto que eles se tornaram mais ricos.

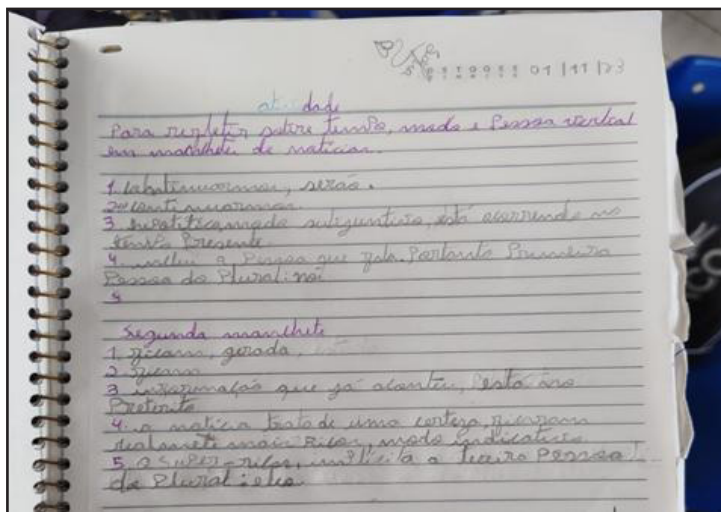
Apresentaremos a seguir algumas imagens dos cadernos dos alunos, contidas nas **Figuras 4 e 5**, para explicitação relativa à resposta das duas primeiras questões da atividade da **Aula 4**.

Figura 4 – Resposta de uma aluna referente ao exercício da aula 4



Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

Figura 5 – Resposta de uma aluna referente ao exercício da aula 4



Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

Continuando a discussão sobre as aulas realizadas com os alunos, na **Aula 5**, decidiu-se abordar o fenômeno do neologismo com os alunos, em especial, aqueles que produzem verbos, fato muito recorrente na nossa fala cotidiana e na escrita no ambiente virtual das redes sociais. Por se tratar de um fenômeno que tem tudo a ver com o cotidiano da geração de que os alunos fazem parte, de como a língua está funcionando entre esses sujeitos, essa atividade se mostrou bem produtiva e objetivou a reflexão sobre o fenômeno linguístico neologismo e que possui um potencial didático importante para o trabalho com os conteúdos gramaticais. Comungamos com a visão de Neves (2011, p. 80), quando afirma que:

[...] Cada indivíduo de uma comunidade linguística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações, numa simples ligação entre esquemas cognitivos e linguagem, isto é, em decorrência, simplesmente, de a linguagem ser uma das manifestações do funcionamento da mente.

Nesse sentido, a compreensão de que cada indivíduo apresenta conhecimento prévio da sua língua, anterior ao ensino escolar, inclusive das

mínimas noções das regras de formação de palavras, temos, então, que essa atividade corresponde ao entendimento da língua em seu uso, isto é, o uso determina as “regras” da língua, e não ao contrário.

E para refletirmos sobre os neologismos formados a partir do acréscimo de sufixos verbais, selecionaram-se imagens em que aparecessem as ocorrências desses neologismos e em seguida, questionou-se aos alunos se eles os reconheciam como neologismos, se eles conseguiam compreender os sentidos das palavras no contexto empregado, também, foi exposto aos alunos a atividade de comparar o significado de certas palavras no dicionário e no texto apresentado.

Além disso, a atividade trouxe aos alunos a reflexão de onde circulam tais neologismos. Houve também, a comparação entre a classe de palavras dos nomes e a classe dos verbos, para que o aluno consiga diferenciá-las e compreender a relação de sentido que elas podem estabelecer, dependendo da situação. Ainda houve a proposta de produção de um neologismo, objetivando a criação de um verbo.

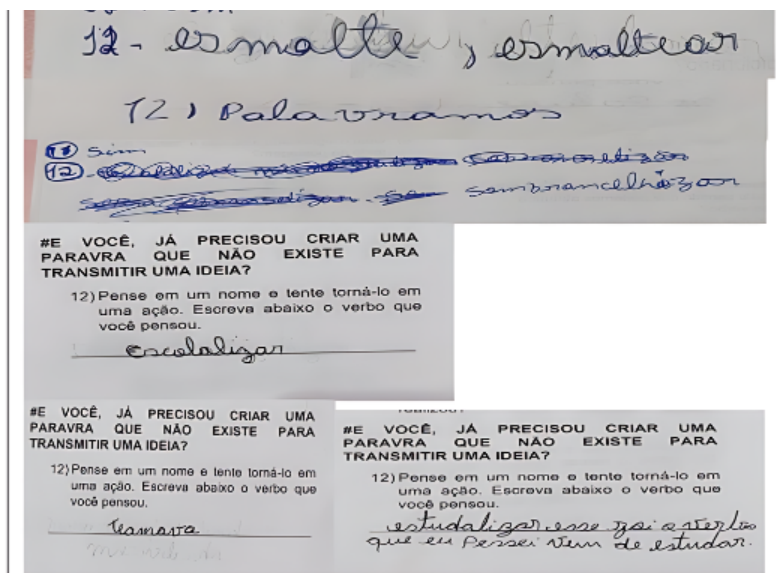
Foi necessária uma explanação sobre a lógica de formação de palavras, com exemplos concretos, mobilizando os processos de formação de palavras derivação e aglutinação. Em seguida, foi feita uma explicação sobre os sufixos que podem formar verbos. Percebeu-se que os alunos conseguiram se identificar previamente com esse fenômeno, compreendendo a existência da criação de verbos e entendendo em que contextos e para que finalidade são usados. O que mais facilitou essa leitura foram os exemplos explicitados na atividade contida no *Anexo 1*, os quais se aproximam do cotidiano deles, sendo o meio digital o lugar de maior recorrência em que se pode encontrar essas novas palavras. Sendo bem compreendido por eles, não houve dificuldades para compreensão dos sentidos atribuídos àqueles vocábulos nos textos apresentados.

Na proposta de produção de um neologismo, os alunos demonstraram bastante criatividade, ao apresentar oralmente ideias de combinação de palavras para formar outras, porém, foi preciso um direcionamento maior para que eles entendessem plenamente o objetivo proposto, que foi o de pensar em um nome e, a partir dele, formar um verbo, utilizando as terminações verbais explicitadas. Alguns deles pensaram em criar qualquer palavra, sem reconhecer se seria verbo ou não. Diante dessa dificuldade apresentada,

materializamos no quadro as terminações do verbo no infinitivo e os sufixos verbais explicitados por Cunha (2013), e explicamos que, ao empregar essas terminações em um nome de objeto, por exemplo, eles poderiam formar um verbo. Dessa forma, eles conseguiram desenvolver de maneira mais intuitiva a criação de verbos.

Outra dificuldade percebida foi ao pensar sobre a finalidade da criação dessa palavra, já que a atividade não foi só para empregar morfologicamente o sufixo e assim criar um verbo, mas também os alunos tinham que explicar para que eles poderiam ser usados. Nesse momento, os alunos consultaram a professora-tutora, constantemente, para saber se fazia sentido o que eles tinham produzido. Por diversas vezes, alguns deles precisaram refazer a palavra. Mas foram persistentes, interessados e a maioria conseguiu produzir uma palavra conforme a proposta. Assim, algumas palavras produzidas por eles estão na **Figura 6** (importante explicar que a maioria colocou somente a resposta na folha de trás, por isso, algumas respostas vão aparecer o número 12, referente à questão, seguida da palavra respondida).

Figura 6 – Recorte dos verbos produzidos pelos alunos na aula 5



Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

Considerações finais

O ensino do verbo é um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa, em especial nas escolas públicas e nos ambientes não formais de ensino, em que na maioria das vezes não se dispõe de material didático diversificado, cabendo ao educador, na maior parte de sua aula, prepará-lo, e também, garantir sua impressão. Apesar dessa dificuldade, nosso trabalho mostrou que é possível pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir da reflexão de fenômenos que se apresentam no cotidiano dos alunos, sendo de extrema relevância tratá-los em sala de aula de maneira sistemática e contextualizada com os movimentos reais da língua em uso.

O ensino da dinâmica verbal, então, requer que haja uma preparação antecipada dos materiais a serem utilizados em sala, haja vista a necessidade de que, quando se pensa a língua em funcionamento, é preciso refletir sobre as diferentes possibilidades de sentidos atribuídos, de caminhos de interpretação e de formas possíveis para um mesmo contexto de uso, como é o caso das variações que o verbo pode sofrer, a depender da intenção do enunciador.

A sequência de atividades trabalhadas com os alunos contribuiu para que eles tanto conseguissem rotular as nomenclaturas da gramática tradicional normativa, quanto para refletirem sobre seus usos. Nesse sentido, foi importante a diversificação dos objetivos e da forma das atividades, além de trabalhá-las de maneira contextualizada, o que permitiu que os alunos pudessem compreender que existem nomes para cada fenômeno da língua, mas não apenas isso, que esses usos estão no nosso dia a dia e nós não apenas estamos submetidos a regras da língua, como também somos agentes e produtores de formas e sentidos da nossa linguagem.

Compreendemos, portanto, que a criação de neologismos verbais a partir de nomes faz parte da dinamicidade da língua e que cada um de nós tem internalizado um conjunto de regras de uso da língua e apreendemos, a partir de mecanismos de funcionamento e de algumas normas, a nos tornar protagonistas nessa produção. Logo, realizando a arte de criar palavras, nós não só ‘verbalizamos o mundo’ para criar verbos, mas também somos capazes de, no sentido de Paulo Freire, pronunciá-lo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKTHIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 2014.
- BASÍLIO, Margarida. **Formação e Classes de Palavras no Português do Brasil.** 3ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2014.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CUNHA, Celso. **Gramática essencial.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sintaxe para a Educação Básica:** com sugestões didáticas, exercícios e respostas. São Paulo: Contexto, 2023.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- NEVES, Maria Helena Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4 e.d. São Paulo: Contexto, 2011.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens:** Língua Portuguesa. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

ANEXO 01

COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA
PORTUGUESA

PROFESSORA LANA LIMA

ALUNO (A): _____

TURMA: _____

Leia os textos que aparecem na sequência
e responda às questões no caderno:

Neologismo

Beijo pouco, falo menos ainda.

*Mas invento palavras
que traduzem a ternura mais funda*

E mais cotidiana.

inventei, por exemplo, o verbo teadorar:

Intransitivo

Teadora, Teadora.

Manuel Bandeira

- 1) A palavra "teadorar" existe no dicionário?
- 2) Qual o sentido que podemos atribuir a esse verbo?
- 3) Com que objetivo o eu-lírico criou essa palavra?

musealizar

1. colocar ou integrar em museu
2. *pejorativo* associar ao passado

meudicionario.org

- 4) Podemos classificar a palavra "musealizar" como verbo, por quê?
- 5) Você consegue pensar em outra palavra que atribua o mesmo significado dado a musealizar no texto acima e que pertença a classe gramatical dos verbos?



Trilhas de Floripa e Região

Paula Sade · 2 h · @

Oi gente, eu gostaria de fazer um grupo de trilha apenas para mulheres. Um grupo de minas que curtem aventura e querem acampar e trilhar pela ilha, se você quiser entrar me dá um oi 😊



18

61 comentários

- 6) Você conhece a palavra "trilhar"? Ela existe no dicionário? Pesquise o significado.
- 7) O significado que se apresenta no dicionário é o mesmo que está contido no texto acima?
- 8) Qual o significado atribuído a "trilhar" no texto da postagem?



- 9) O vocábulo "coisar" vem de coisa, e esta é classificada com que classe gramatical?
- 10) Você já utilizou uma dessas duas ocorrências na sua fala cotidiana?
- 11) O significado dado no texto acima pode ser enquadrado no uso que você já realizou?

#E VOCÊ, JÁ PRECISOU CRIAR UMA PARAVRA QUE NÃO EXISTE PARA TRANSMITIR UMA IDEIA?

- 12) Pense em um nome e tente torná-lo em uma ação. Escreva abaixo o verbo que você pensou.

Fonte: PROEXIA EMAÚS/LEDAP (2023).

ANEXO 02

Super-ricos ficam com 82% da riqueza gerada no mundo em 2017, diz estudo

Metade mais pobre da população mundial não ficou com nada do que foi gerado no ano passado, diz pesquisa da Oxfam.

Por Helton Simões Gomes, G1
21/01/2018 23h01 - Atualizado há 5 anos



- 1) Identifique os verbos presentes na manchete.
- 2) Identifique o verbo nuclear que define o evento que gerou a notícia.
- 3) Quando analisamos este verbo nuclear, percebemos que ele se trata de uma informação que já aconteceu, que está acontecendo ou que acontecerá?
- 4) A notícia trata de uma certeza, de uma hipótese ou de uma ordem? Os Super-ricos ficaram realmente mais ricos, ou é um fato que pode vir a se tornar realidade?
- 5) Para identificarmos a pessoa do verbo, devemos fazer a pergunta: quem? A resposta inclui a pessoa que fala ou só está falando de outro? Quem ficam com 82% da riqueza gerada? Na resposta está implícita a pessoa do “eu”, do “tu” ou do “ele/(a)s”?

Massagem cardíaca: aprenda a salvar uma vida

Por Bem Estar
01/09/2023 16h43 - Atualizado há um mês



- 1) Identifique os verbos presentes na manchete.
- 2) Identifique o verbo nuclear que define o evento que gerou a notícia.
- 3) Quando analisamos este verbo nuclear, percebemos que ele se trata de uma informação que já aconteceu, que está acontecendo ou que acontecerá?
- 4) O acontecimento trata-se de uma certeza, de uma hipótese ou de uma ordem, conselho ou pedido? Quando ele afirma que na notícia está dizendo para você fazer a ação de aprender, ela quer designar o quê?
- 5) Para identificarmos a pessoa do verbo, devemos fazer a pergunta: quem? Quem deve aprender a salvar uma vida? Na resposta está implícita a pessoa do “eu”, do “tu” ou do “ele/(a)s”?

PRODUÇÃO TEXTUAL NO MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS: DO PRÉ-ENEM À PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ecília Braga de Oliveira (SEMEC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Francisco Alves da Silva (GALPDA/PROEXIA/UFPA)

Gerson Corrêa da Costa (SEDUC/GALPDA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Monica Silva da Silva Araujo (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Renan Venancio Ferreira Lopes (MRE/UFPA)

Introdução

A produção textual pela perspectiva dialógica considera a escrita um evento comunicativo que se dá de forma processual e interativa. Logo, ela é um processo que requer revisão dialógica e reescrita; não é, portanto, um produto com viés avaliativo como equivocadamente foi compreendido. Essa concepção está ancorada no processo de ensino e aprendizagem com o qual a Linguística Aplicada concebe a linguagem como prática social.

O *corpus* da pesquisa são os textos dissertativo-argumentativos em prosa produzidos em oficinas de produção textual sobre temas de caráter social e político. Os sujeitos participantes foram cursistas que concluíram o Ensino Médio, vindos de classes populares. Em geral, com baixa renda e vulnerabilidade social, assistidos pelo *Movimento da República de Emaús*. Os mediadores foram estudantes e pesquisadores do *Grupo de alfabetização, letramentos e prática docente na Amazônia* (Galpda/UFPA): Graduandos, pós-graduandos dos cursos de Letras e Licenciatura Integrada, coordenados por professores da UFPA, estudiosos dos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin e da pedagogia decolonial e colaboradores (funcionários, voluntários ou sócios solidários) do Movimento de Emaús.

À luz da contextualização, a pergunta que conduziu a pesquisa foi “Como o Movimento de Emaús e a Extensão Universitária promoveram o desenvolvimento da escrita do gênero dissertativo-argumentativo dos cur-

sistas com foco no ENEM 2023?”. Para responder à pergunta, traçamos o objetivo: “Analisar as produções escritas dos cursistas do PRÉ-ENEM 2023 pela perspectiva da análise dialógica do discurso (ADD), respaldada em Brait (2008)”.

Para isso, os encaminhamentos do trabalho, no que concerne à escrita, foram o da *Escrita como Trabalho* (Geraldi 2005[1984] 1996); Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), seguida por Menegassi (2009, 2010, 2016), referência teórica e metodológica, também, nos documentos oficiais PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018) e da *Revisão Dialógica* (Ciavolella e Menegassi, 2021); Menegassi e Gasparotto, (2019); Menegassi e Lima, (2018). Já a metodologia para as análises do texto tem base nos conceitos-chave de Bakhtin (Brait, 2008, p. 10), que leva “em consideração a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos que instauram os estudos da linguagem como lugares da produção do conhecimento”.

Assim, no processo do desenvolvimento do eixo escrita, verificou-se que os materiais produzidos, as aulas do mediador e as produções dos estudantes sustentam os pressupostos teóricos da teoria Enunciativa-dialógica e da Pedagogia Decolonial. Nessa articulação, ambas promoveram o alargamento da consciência linguístico-enunciativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a reflexão da prática pedagógica que engloba sujeitos subalternizados com fins emancipatórios.

Movimento de Emaús

O Movimento de Emaús Amor e Justiça surgiu na França em 1949 como um ponto de acolhimento de sujeitos vulnerabilizados, organizado pelo padre francês Abbé Pierre, em um albergue para juventude, o qual chamou de “Emaús”, com caráter religioso e com objetivo de auxiliar pessoas em situação de vulnerabilidade. Em 1986, o Movimento chegou ao Brasil, com a primeira unidade em Cachoeira Paulista/SP, sob a liderança de Pe. Henri Le Boursicaud. Posteriormente, em 1992. Desse ponto em diante, outras unidades foram fundadas, somando a experiência da França às de trabalhos comunitários coletivos de comunidades desassistidas.

Ao longo da história desse movimento no Brasil, ele encontrou muitas parcerias, as quais se tornaram sócios ativos. A primeira atividade foi reciclagem de latinhas em que os lucros eram ínfimos. Em seguida, organizaram

bazar para a recuperação e a revenda de objetos usados por meio das doações que tiveram um rápido crescimento. Dessa maneira, o grupo acreditou na força da comunidade, no trabalho e na partilha; sobretudo, no compromisso social com o educativo para mudar as realidades de várias famílias.

Diante do exposto, o movimento se difundiu para outros países. Em vista disso, em 1969, foi organizada a primeira reunião internacional, com representantes de vários países no Palácio Federal Suíço, em Berna. Na ocasião, foi aprovado um manifesto universal. Entre os objetivos estavam: “Atuar para que cada homem, cada sociedade, cada nação possa viver, se afirmar e realizar-se na troca e na partilha, mas também em igual dignidade”.

Em 1970, foi criado o “Restaurante do Pequeno Vendedor”, acolhimento para meninos vendedores do Mercado Ver-o-Peso, que depois virou “República do Pequeno Vendedor” (RPV) e em seguida, o “Movimento República de Emaús” (MRE), o movimento se consolida na capital paraense com a unidade *Cidade de Emaús* no bairro do Benguí.

O PRÉ-ENEM no Movimento de Emaús

O PRÉ-ENEM em parceria com o *Grupo de alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia* (GALPDA/UFPA/2023), como parte das atividades de extensão universitária, conforme **Figura (1)**.

Figura 1 – Primeiro encontro PRÉ-ENEM



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Situada à Av. Padre Bruno Sechi, nº. 17, no bairro do Benguí, o trabalho do curso PRÉ-ENEM contou com a colaboração de graduandos, pós-graduandos e egressos da Pós (PROFº Letras e PPGL/UFGA), professores e formadores da educação básica, envolvidos com a extensão universitária no intuito de preparar jovens para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses jovens e adultos tinham entre 17 e 39 anos de idade, concluintes do ensino médio (EM) com o sonho de cursar a educação superior (ES). As turmas eram formadas por um grupo de 30 cursistas. As atividades de produção textual ocorriam aos sábados (manhã/tarde). Além do desenvolvimento da escrita, os estudantes eram assistidos com lanche e com concepção ecológica de vida, pois faz parte da filosofia e da identidade do Emaús/Belém, conforme Figura (2) e Figura (3).

Figura 2 – Ações e parcerias



Figura 3 – Concepção ecológica de ensino

Fonte: Site Movimento de Emaús (2023).

Fonte: Acervo Autores (2023).

Com a parceria laboral associada às atividades socioeducativas oferecidas à comunidade, principalmente, às crianças e aos jovens, o movimento de Emaús nasce como movimento religioso católico para assumir um caráter mais filantrópico e político de combate à pobreza e à exclusão social.

Para Américo Freire (2022), o Movimento de Emaús é um movimento de fé e política. O primeiro adjetivo agrega o conceito pela trajetória das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na história da Igreja Católica brasileira; o segundo qualificador, por sua vez, define as discussões entre o marxismo e o cristianismo que embasaram o campo político-religioso e social aos quais foram alcunhados por “Cristianismo da Libertação”.

Por fim, as ações do curso PRÉ-ENEM resultaram em onze aprovações de jovens e adultos em instituições de ensino superior, por meio de processos seletivos nacionais (Prouni, Sisu) e institucionais (Fies), com bolsas integrais para o ano acadêmico de 2024. Além disso, por meio das atividades realizadas, alguns cursistas manifestaram interesse pela área da educação; inclusive, inscrevendo-se nos cursos de licenciaturas e pedagogia. Percebe-se, assim, que a extensão universitária e a parceria com Emaús obtiveram resultados que foram além do curso de preparação para o acesso ao nível superior.

Escrita como trabalho, com foco na revisão dialógica da linguagem

Para Ciavolella e Menegassi (2021), a escrita como trabalho se baseia nas ideias do Círculo de Bakhtin e se orienta sobre três pilares: 1) a noção de produção de texto versus redação; 2) o professor enquanto coautor e mediador do processo de produção e desenvolvimento da escrita e 3) o aluno sujeito do dizer, não mais aquele ser passivo em sala de aula.

No que tange ao primeiro pilar, a noção de produção de texto *versus* redação, Geraldi (2005[1984]; 2013[1991]) salienta que na produção textual, o processo de escrita ocorre *na* escola com fins sociais; já a redação, parte de uma visão conceitual mais tradicional, em que a escrita é *para* a escola, cuja finalidade é gerar uma nota final. A primeira está ancorada na perspectiva dialógica de linguagem, em que o texto é um enunciado concreto na interação entre sujeitos socialmente ativos, enquanto na segunda, há um caráter artificial, sendo um produto final.

Quanto ao segundo pilar, o professor enquanto coautor e mediador do processo de produção e desenvolvimento da escrita, o docente auxilia o estudante a alcançar os propósitos comunicativos (Geraldi, 1996; 2005 [1984]). Para que isso aconteça, é necessário que o professor coloque em prática propostas de produção de texto que não se limitem a apontar e corrigir inadequações gramaticais, mas que leve o aluno a refletir sobre o seu papel social. Na sequência, sobre o terceiro e último pilar, o aluno é o sujeito do dizer, logo escreve a partir de circunstâncias “reais”. Ele é instrumentalizado com leituras e discussões orais para ter *o que dizer, para quem* dizer e escolhe *como dizer* por meio de um gênero discursivo. Nessa condição, o professor estimula “o estudante a refletir sobre o projeto de dizer do seu texto e sobre as escolhas linguísticas, textuais e discursivas efetuadas” (Ciavolella e Menegassi, 2021, p.775)

Pela perspectiva da escrita como trabalho, o ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica tem uma ênfase no eixo escrita, detalhado na BNCC (Brasil, 2018) como prática social discursiva. Dessa maneira, prepara o discente para participar de forma crítica e ativamente na sociedade, conforme propõem os documentos orientadores (Brasil 1998; Brasil, 2018). Para Menegassi (2010; 2016), a escrita enquanto trabalho envolve diferentes etapas processuais e recursivas: planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação, conforme **Quadro (1)**

Quadro 1 – Etapas da escrita como trabalho

Etapas	Descrição
Planejamento	Atividades de leitura por meio de um gênero discursivo – busca-se a compreensão das características temáticas, estilísticas, composicionais e de organização do texto. Também leva-se em consideração as condições de produção, recepção e circulação do gênero.
Execução	Primeira escrita do texto - O professor é um incentivador desse processo, com orientações previamente estabelecidas pelo comando de produção textual, respeitando a autoria e as idiossincrasias de cada estudante.
Revisão	Reflexão sobre o texto - Pode ser realizada individualmente pelo aluno, por pares de estudantes e/ou pelo professor. Contempla aspectos linguísticos, textuais e discursivos. É no trabalho colaborativo que se desenvolvem as habilidades de escrita. Na revisão textual-interativa de natureza responsiva, concede-se o direito à contrapalavras na etapa da reescrita.
Reescrita	Reescrita do texto - reflexão sobre os apontamentos da revisão e execução da reescrita do texto para aperfeiçoá-lo. É nesse momento que a consciência enunciativa-discursiva se expande, pois o produtor textual consegue refletir mais amplamente sobre as etapas anteriores.
Avaliação	Etapa que avalia a adequação do texto – verifica-se se o texto está adequado à situação sociocomunicativa e pronto para a publicação pelo docente.

Fonte: Autores 2024 a partir de Menegassi (2010; 2016).

Tais direcionamentos convergem com as ideias de Antunes (2003), de que a escrita pelo viés do dialogismo é polifônica, autoral, e está relacionada ao ambiente social dos/as alunos/as; afastando-se de frases de-

sarticuladas do contexto, porque “a escrita de palavras ou de frases soltas só fazem inibir a competência, que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes.” (Antunes, 2003, p. 62). Ao tecer seu projeto de dizer, o/a estudante precisa ter ciência do real contexto de produção, concepção e circulação do texto que escreve. Nessa compreensão, a escrita produzida na escola tem função social para além dos muros dela.

Outro aspecto levantado por Antunes (2003) abrange as questões externas que interferem no ambiente escolar e nos resultados positivos que o/a aluno/a poderia avançar no que diz respeito às práticas de uso da língua. Isso ocorre porque a escola reflete as condições sociais em que está inserida. Nessa conjuntura, Geraldi 2005[1994]) sustenta que a educação é também um problema social e não apenas pedagógico. Então, uma das funções da escola é buscar estratégias para que os fatores internos sejam propositivos, busquem a qualidade para alcançar resultados exitosos que superem as questões externas à escola (Antunes, 2003).

Assim sendo, o professor é coautor e mediador do processo de produção. A atuação do docente não se limita a apontar inadequações gramaticais e/ ou textuais, mas como “sujeito do discurso da situação de interação da qual participa juntamente com seus alunos”. (Ciavolella; Menegassi, 2023, p. 267). Como os autores, Freire e Horton (2003, p. 52) relatam que “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer e de alegria”.

Diante do exposto, podemos problematizar as lacunas da formação do professor para o ensino da produção de texto. Principalmente, da formação continuada do professor de língua portuguesa, para que internalize os pressupostos da escrita como trabalho, colocando-se não como um “corretor”, aquele que dá ênfase para o que se convencionou chamar de “erros”, sobretudo, o que colabora significativamente, apontando o que precisa ser melhorado, cooperando para que a consciência discursiva e linguística do sujeito-aluno seja expandida.

Percurso metodológico

A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, ancorada numa perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem em diálogo com a pe-

dagogia decolonial. Os pressupostos teóricos usados para a pesquisa foram: (Geraldini 2005[1984] 1996); Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), seguida por Menegassi (2009, 2010, 2016); as referências teóricas e metodológicas, assumidos pelos documentos oficiais (Brasil, 1998; Brasil, 2018), que embasam o ensino da escrita como um trabalho colaborativo.

Reportamo-nos, também, à Revisão *Dialógica* (Menegassi e Gasparotto, 2019, p. 108), “no sentido de compreender quais princípios orientam a ação docente a uma prática de revisão voltada à interação, internalização e desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno”. Isso inclui a revisão e a reescrita como etapas processuais e recursivas – de planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação. As etapas de revisão e de reescrita são fundamentais na prática de escrita, pois possibilitam que o diálogo entre professor e aluno perpassasse todo o processo de produção textual” (Menegassi e Lima, 2018, p. 311).

O processo de construção do *corpus* se pautou nas produções do curso PRÉ-ENEM, produzidas entre março e outubro de 2023, com aulas aos sábados com grupos de mediadores que se organizavam na mediação, acolhimento e encorajamento desses sujeitos. Parte desses cursistas reproduziam nas oficinas o silenciamento que experienciaram ao longo das suas trajetórias.

Inicialmente, foram produzidas cartas de intenção nas quais os participantes apresentaram suas motivações e expectativas para a realização do curso, as quais os ministrantes aplicaram como atividade diagnóstica. Quando realizamos a leitura dessas cartas, chamou nossa atenção que, além das motivações, pelo menos duas participantes apresentavam preocupação quanto à “dificuldade com a escrita” (destaque nosso): “*Tenho dificuldade na escrita em acrescentar ideias e opiniões*”.

A aluna internalizou as dificuldades não superadas ao longo da educação básica sobre a escrita. Cortella (2008) analisa o fracasso escolar, chama-o de “pedagocídio”, uma “epidemia” escolar alicerçada na evasão e na repetência que assassina o sonho dos jovens brasileiros. Fatores como falta de um trabalho efetivo com o eixo escrita, processo de alfabetização com falhas e avaliação quantitativa contribuem para a situação. Esse sentimento de fracasso pode ser constatado no trecho: “*Já participei do ENEM 2 vezes como treineira, e tenho encontrado dificuldade em escrever a redação*”.

Conforme é observado, a participante acabou sentindo-se insegura em relação à escrita. Isso sinaliza que é preciso mudarmos a metodologia, a escrita como forma de uso da língua precisa ser trabalhada em sua concretude, de maneira que o produtor textual tenha clareza da função social do seu projeto de escrita: o que escrever, para quem escrever e como escrever.

Após essa fase de atividade diagnóstica, foram organizadas oficinas de leitura voltadas à produção textual do texto dissertativo-argumentativo, convencionalmente chamado de “Redação do ENEM”. De acordo com os autores Cavalcante e Silva (2023, p.52), “é um gênero muito frequentemente trabalhado nas escolas brasileiras, especialmente durante as últimas séries do Ensino Médio, visando à preparação dos estudantes para o contexto de situação da avaliação”.

Desse modo, o curso elaborou estratégias por meio de um trabalho decolonial e dialógico. A escrita do gênero discursivo sob essa proposta não pode ser uma receita, mas o desenvolvimento do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo (Bakhtin, 2011[1979]). Além de despertar para aspectos do contexto de produção, recepção e circulação do gênero que contemplam a finalidade social do texto.

Nas aulas da oficina de produção textual; foram planejadas e realizadas atividades de leitura; oralidade e escrita da seguinte forma: *a)* leitura a partir da apresentação do gênero e observação dos aspectos contextuais, *b)* oralidade pela organização de rodas de conversa coletivas nas quais os participantes eram incentivados a manifestar-se criticamente em relação às temáticas abordadas no dia, *c)* escrita que se constituía após essas duas importantes etapas de compreensão de gênero, debate acerca da temática e reflexão crítica coletiva.

Os organizadores do curso pretendiam realizar uma ação comprometida e consciente de seu papel enquanto educadores sociais cujas contribuições poderiam ir além das exigências acadêmicas, pois contribuem para a formação de pessoas que encontram em movimentos sociais como o Emaús a chance de realizar sonhos pela aprovação no ENEM ou buscar melhores condições socioeconômicas.

Assim, as oficinas da escrita ocorreram em etapas:

- No decorrer da semana, antes do encontro presencial, os mediadores escolhiam um tema e encaminhavam vídeos, contos, crônicas, músicas acerca do assunto, em geral pelo grupo do *WhatsApp*. Textos relacionados às questões sociais com possibilidade de ser explorados no ENEM 2023;
- No encontro presencial, debatiam o conteúdo do material encaminhado. Nesse momento, exploravam imagens slides, debates, roda de conversas em que os cursistas refletiam e debatiam mais sobre a questão;
- Ainda no encontro presencial, havia a proposta da primeira escrita do gênero discursivo; os estudantes tinham aproximadamente 1h para escrever a primeira versão do texto, pois esse é o tempo máximo que os estudantes têm para escrever o texto no ENEM sem comprometer a resolução das questões;
- Na semana seguinte, os mediadores digitalizavam o texto, corrigiam a primeira versão por meio de balões orientadores interativos, que Menegassi e Gasparotto (2019) consideram relevante para ampliar as reflexões na etapa da reescrita textual;
- No sábado seguinte, os cursistas tinham orientações personalizadas, em que o mediador discutia ponto a ponto da revisão feita, reforçando conceitos debatidos, exemplos da realidade do aluno e dando ênfase para os textos debatidos. Depois, os estudantes tinham mais 1h para a reescrita.
- Por fim, a segunda versão do texto era digitalizada, a produção dos alunos era corrigida e encaminhada pelo aplicativo do *WhatsApp*. Caso houvesse a necessidade de uma terceira escrita, essa orientação era feita de forma virtual para otimizar o tempo.

Vejamos esse processo de escrita com o tema meio ambiente em dois trechos da primeira escrita:

Primeira escrita

Trecho 1: *A ruptura da camada de ozônio, a poluição de recursos hídricos e do solo, a poluição do ar, essa é a atual fotografia do Brasil, podem causar doenças graves, como a covid 19, câncer e doenças pulmonares, Por consequência do crescimento desordenado das indústrias e o descaso do poder público.*

Trecho 2: *A Revolução Industrial de 1871, trouxe varias consequências, vividas até os dias atuais, havendo o aumento do mão de obra barata, causando maior produtividade das indústrias, que até hoje despejam toneladas de resíduos tóxicos em rios, prejudicando o meio ambiente e a própria saúde do ser humano.*

Análise

No trecho (1), a autora apresenta o tema e os tipos de poluição que ela conhece. Em seguida, apresenta as doenças causadas pela poluição, porém nesse primeiro momento, ela não escreveu um termo que fizesse a ligação entre a poluição e os impactos ambientais. Outro fator que chama a nossa atenção, foi que ao falar sobre a camada de ozônio, a escritora o situa como um inconveniente brasileiro, quando, na verdade, é um problema que ocorre em escala mundial.

No trecho (2), a cursista apresenta uma hipótese sobre a origem da poluição, contextualizando o tema com o período histórico da Revolução Industrial. Também introduz outras problemáticas relacionadas às condições de trabalho e produção que tiram, momentaneamente, o texto do foco principal ao qual retornou quando citou o descarte irregular de resíduos nos rios, um argumento potente se exemplificado com a realidade regional ou nacional. Porém, ela finaliza o parágrafo reiterando que a poluição causa prejuízos à saúde e ao meio ambiente.

A partir desses dois trechos da primeira versão do texto, fizemos a intervenção para que ela pudesse atentar-se às várias possibilidades de ampliação. Isso inclui uma compreensão de que seu texto será lido por outros autores, assim pode melhorá-lo, expandi-lo para deixá-lo coerente. Esse entendimento de um destinatário previsível, segundo Geraldi (2013[1991]) faz da escrita uma prática e não um rito avaliativo.

Intervenção e Revisão

Após a produção e digitalização dessa primeira escrita, foram anotados os principais problemas e potencialidades dos cursistas que eram colocados em um quadro e tratados ao longo dos próximos encontros.

No encontro de retorno realizava-se a dinâmica da mediação, individualizada no primeiro momento e coletiva no segundo momento tratando das dificuldades maiores observadas em todas as escritas da turma e no terceiro momento, a reescrita. Tinham atendimentos de acompanhamento pelos grupos de WhatsApp e/ou e-mail.

Após a intervenção e a revisão dos mediadores, a autora amplia o texto conforme exemplificamos no quarto trecho abaixo a etapa da reescrita:

Reescrita

Trecho 1: *O rompimento da camada de ozônio, a poluição de hídricos e do solo, a poluição do ar. Essa é a atual fotografia do Brasil. Causando doenças transmissíveis, como a covid 19, câncer e doenças pulmonares. Por consequência da negligência do Estado, bem como, falta de auxílio aos cidadãos sobre a importância da sustentabilidade.*

Trecho 2: *Dessa forma, o filme da Disney “Wall-E”, contar a história de um robô destinado a coletar o lixo deletado no inóspito Planeta Terra. Mesmo sendo uma ficção retrata o futuro do Brasil sem a sustentabilidade, já que os altos níveis de resíduos produzidos não têm reciclagem de forma correta por parte do governo.*

Trecho 3: *Sob esse viés, “Quando uma atitude hostil ocorre constantemente às pessoas param de vê-la como errada”, frase emblemática da filosofia Hanna Arendt. Refletindo sobre a constante atitude agressiva do cidadão com o meio ambiente. Pois, com o descarte irregular do lixo contamina o solo e o ar. Sendo prejudicial à saúde da população. Logo, se faz necessário o desenvolvimento sustentável.*

Trecho 4: *Portanto, o objetivo de um desenvolvimento sustentável no Brasil é dever do Estado, ao fazer coletas seletivas, e assim, reciclar os resíduos coletados, bem como, conscientizar a população da importância da sustentabilidade por meio de palestras. Em virtude de preservar o meio ambiente, e como consequência, melhorando a saúde e o bem estar social.*

A partir dos textos reproduzidos acima, podemos identificar que a autora ampliou sua visão sobre o tema, ao associar causa e consequência nas questões ambientais, como se verifica no trecho (1). Ao ampliar a compreensão temática, a autora consegue “aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema e selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Inep, 2023, p. 5), atendendo às competências II e III especificadas na Cartilha do ENEM em que os avaliadores do Exame mensuram a nota. Para que a autora alcançasse essa e as demais competências, os mediadores implementaram oficinas pelo viés dialógico da linguagem, cuja articulação dos enunciados buscam trabalhar o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo (Bakhtin, 2011[1979]).

Percebe-se, então, o alargamento da consciência enunciativa quando a estudante articula os parágrafos com marcadores como “dessa forma”, “sob esse viés” e, “portanto”, no início dos parágrafos, garantido a progressão do projeto do texto. Isso demonstra “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Inep, 2023, p.5). Nessa compreensão, Antunes (2005) afirma que os elementos coesivos são fatores que corroboram para a textualidade do texto, visto que o trabalho é desenvolvido para a organização sequencial do conteúdo temático do texto conforme o gênero dissertativo-argumentativo.

Diante do exposto, as relações dialógicas foram se estabelecendo no texto, à medida que a estudante foi se apropriando de repertórios sobre o tema, relacionando as ideias do texto, com o repertório cultural adquirido na trajetória de estudante. Pois um texto é concebido como tal no diálogo com outras vozes. É a partir delas que o autor se posiciona criticamente, concorda, discorda, refuta as coisas já-ditas.

Nesse prisma, o processo de desenvolvimento da escrita pelas etapas da Escrita como trabalho, mostrou-se propositiva, pois embora os estudantes tivessem, inicialmente, o foco no ENEM, a proposta do curso tinha como propósito o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita para que esses estudantes tenham a oportunidade de atuar de forma consciente e crítica em espaços que lhes foram negados.

Considerações finais

A consolidação de uma política inclusiva para que estudantes de classes populares acessem o ensino superior ainda não está efetivamente implementada. Acreditamos que isso ocorre, entre outros fatores, pela deficiência não sanada na educação básica, conforme verificamos nos textos analisados dos cursistas do curso PRÉ-ENEM e pela quantidade de vagas insuficientes ofertadas no ES. Assim, o trabalho de Produção textual por meio de parcerias, como o Movimento de Emaús e Extensão Universitária, auxilia estudantes a superarem deficiências na escrita para alcançar o ES em instituições públicas ou por meio de programas como Prouni e Fies.

Respondendo à interrogação inicial: “Como o Movimento de Emaús e a Extensão Universitária promoveram o desenvolvimento da escrita do gênero dissertativo-argumentativo dos cursistas com foco no ENEM 2023?”, defendemos que por meio de um trabalho sistematizado, com foco no eixo escrita, alicerçado em objetivo, metodologia e bases teóricas que refletem a escrita como prática social cujo ensino seja por meio dos gêneros discursivos, possibilita construir um aprendizado com significados e relação prática com a vida. O desenvolvimento da escrita ocorre, alicerçado a uma metodologia, como a da *Escrita como Trabalho*, que envolvam ações tais como: o planejamento, a escrita, a revisão dialógica, a reescrita e a avaliação.

Por fim, quando se pensa em um trabalho com sujeitos de classes subalternizadas, o diálogo com a Pedagogia Decolonial se mostrou potente para implementar atividades em espaço educacional não formal, em um bairro estigmatizado com grupos sociais subalternizados. Esse tipo de pedagogia tem caráter sociopolítico: a comunidade passa a ser o centro da formação, o lugar de onde partem as reflexões. Ademais, a articulação do programa de extensão UFPA (educação formal) com o Movimento República de Emaús (educação não-formal) viabiliza mudanças significativas na vida dos estudantes e no Bairro onde as ações vêm acontecendo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016[1979], 176p.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos chaves**/ Beth Brait. (org), 2008.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível on-line em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2003.
- CIAVOLELLA, B; MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/g7MFbcz9NSCLkcQkK4ydpMN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63
- FREIRE, A. Teologia da Libertação brasileira em rede: Emaús, CESEEP e Movimento Fé e Política (1970-1990). *Rev. hist.* (São Paulo), n.181, a06321, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.18590>. Acesso em 29 jul. 2024.
- FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- GERALDI, J. W. A escrita como trabalho. **Contexto: Revista do Departamento de Línguas e Letras**, Ufes, 1996, n. 4, p. 136-139. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/6975/5134>. Acesso em 07 jun. 2024
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula – leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 3ª ed. 2005 [1984]
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991]
- MENEGASSI, R. J. A internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009. p. 27-47.
- MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARAES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 71-102.
- MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: MENEZES, C. L. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC*, v. 19, n.1, p. 107- 124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, R. J; LIMA, N. E. A Contrapalavra em Processos de Revisão e de Reescrita. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 3, p. 308-327, dez. 2018, p. 308-327. Disponível em: DOI: 10.5433/2237-4876.2018v21n3p308. Acesso em 7 mai. 2024.

SITE MOVIMENTO DE EMAÚS. **Álbum de fotos/multimídia**, 2023. disponível em: <https://www.movimentodeemaus.org/v2/multimidia/#>. Acesso em 13 mai. 2024

NEUROEDUCAÇÃO E INCLUSÃO NAS AÇÕES DO EMAÚS

Alessandra Monteiro Chagas Campelo (GALPDA/ PPGL/FPA)

Cinara Lopes Rodrigues (SEMED/GALPDA/UFPA)

Elainne Cristina Santana de Lima (SEDUC/SEMED/GALPDA/UFPA)

Ellen Christian Assunção Matos (GALPDA/PPGL/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (GALPDA/SEDUCPROFLETRAS/
UFPA)

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFPA)

Introdução

A pesquisa foi realizada no ambiente de ensino não formal, Movimento República de Emaús, uma Organização não governamental (ONG), a qual possui parceria com várias instituições, dentre elas, a Universidade Federal do Pará (UFPA), que por intermédio do Programa de Extensão Inclusiva (PROEXIA) coordenado pela Professora Dra Isabel Cristina França dos Santos e o Professor Dr. Welton Lavareda mobiliza bolsistas, não bolsistas e pós-graduandos para realizar o trabalho de Alfabetização com jovens e crianças a partir da perspectiva decolonial. Nesse sentido, remetendo ao ambiente que estão localizados, o bairro do Bengui, situado em uma área periférica de Belém do Pará.

A partir disso, o trabalho discorrerá sobre a Neuroeducação e a Inclusão nas ações recorrentes no Emaús, destacando a importância de mobilizar ações a fim de tornar a comunidade presente e trazê-la como ponto positivo dentro das atividades do Emaús que por ser um bairro localizado em uma área periférica, acaba comportando estereótipos e quando se extrai vivências e mobiliza para a sala de aula, acaba reverberando positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, visto

que esses sujeitos apresentam algumas dificuldades como a aquisição de conhecimentos na escola e por esse motivo procuram o apoio nas ações realizadas no Emaús.

Nesse sentido, a partir das observações realizadas no âmbito escolar, pode-se inferir que um possível motivo das dificuldades de aprendizagem dos alunos seria a não compreensão na maneira como é conduzida a aula, por intermédio de metodologias tradicionais, as quais inviabilizam o saber do aluno e descartam sua realidade em questão, assim, os desmotivando em relação ao aprendizado. Desse modo, Paulo Freire afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9), ou seja, é importante considerar as particularidades desses estudantes.

Muitos possuem déficits, transtornos e/ou deficiências que, em boa parte, acabam não tendo a atenção necessária, assim como não dispõem de condições adequadas por várias questões, sejam financeiras ou por formação acadêmica adequada. Nesse contexto, é importante ressaltar que a Neurociência possibilita um trabalho mais detalhado no que tange às questões afetivas, uma vez que “a aprendizagem emocional é uma parte integral da aparente aprendizagem cognitiva” (Relvas, 2015, p.95), isto é, quando o estudante é motivado a aprendizagem torna-se mais dinâmica.

Com isso, realizam-se planejamentos e abordagens diversas multisseriadas e transdisciplinares, que na visão decolonial contempla os sujeitos, os quais participam como protagonistas de sua própria história. Nesse contexto, a Decolonialidade visa desconstruir a postura elitista estabelecida, reforçando a ideia de que os alunos podem aprender mediante seus conhecimentos de mundo e de suas realidades, colocando em prática o papel de uma ONG, que atua para a comunidade, na intenção de fortalecer essa camada, cuja realidade é desvalorizada e sem perspectiva de um futuro empreendedor pelas diversas faltas de oportunidades.

Nesse sentido, o apoio de ensino e aprendizagem mobiliza atividades com os alunos, as quais podem gerar novas estratégias para a progressão na trajetória acadêmica e conduzi-los. Dessa forma, a aquisição da aprendizagem, a qual venha se tornar um objetivo alcançado para os discentes.

Neuroeducação e inclusão na formação docente

O tema da formação de professores tem sido bastante discutido no Brasil, especialmente nos últimos anos, e no que tange à formação voltada para a inclusão; porém, embora muito se discuta a respeito e nosso país tenha alcançado avanços significativos na legislação relacionada às questões de inclusão e neurodiversidade, na prática, ainda são necessárias muitas transformações no meio educacional e nos sistemas não formais de ensino, a fim de que a legislação que trata dessas questões seja efetivamente respeitada fazendo valer os direitos dos estudantes garantindo, assim, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Como pontuamos, o que se observa na grande maioria das escolas é a realidade de uma equipe docente e técnica recebendo alunos com as mais diversas singularidades, vindos de contextos diferenciados e que necessitam de um olhar de forma individualizada. No entanto, paradoxalmente, temos educadores que não receberam (nem recebem) qualificação adequada para trabalhar na perspectiva da inclusão, por vezes, desorientados no que se refere a esse assunto. Eles são cobrados pelas secretarias de educação e gestões escolares. Romanowski (2010), sobre essa temática, pontua:

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldades para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podemos, ainda, citar discordâncias com o objetivo da formação contínua entre o professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática (Romanowski, 2010, p. 137-138).

Apesar de termos conhecimento acerca da realidade dos insuficientes investimentos na formação continuada dos docentes brasileiros, e embora essa atribuição seja dos órgãos governamentais de educação, não há como desconsiderar as necessidades dos estudantes. Por esse motivo, muitos educadores têm investido, autonomamente, em formação continuada e na adoção de metodologias diferenciadas e inclusivas objetivando a melhoria da prática docente e o consequente desenvolvimento de todos os alunos, pro-

movendo a equidade no ensino. Freire (1996, p. 21), acerca disso, destaca que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na perspectiva defendida por Freire (1996), dentre outros pesquisadores, o professor assume uma postura dialógica no processo de ensino e aprendizagem a fim de compartilhar saberes com os alunos. Tal compartilhamento precisa se dar por meio de uma mediação adequada, conforme defende Fonseca (2015):

O mediador, pela sua interação intencional e solidária, fornece ao mediando instrumentos psicológicos (não verbais e verbais, não simbólicos e simbólicos) que lhe permitem moldar com mais precisão e significado as suas experiências e vivências. Ao focar a mediação no desenvolvimento de instrumentos cognitivos mais aperfeiçoados, o mediando, guiado pelo mediador, manipula o envolvimento de forma mais significativa, a atividade colaborativa daí resultante torna-se, por consequência, socialmente mais organizada, na medida em que a intervenção deste visa expandir a adaptabilidade naquele (Fonseca, 2015, p. 116).

A mediação, destacada por Fonseca (2015), pressupõe, assim, não apenas o trabalho com fatores cognitivos, mas também socioemocionais, visto que é impossível haver aprendizagem sem emoção. Dessa forma, é fundamental que o docente invista em metodologias que proporcionem maior interatividade entre professor e alunos e entre os alunos visando à efetivação da aprendizagem, conforme Lent (2019), o qual afirma:

Embora ainda sobreviva um modelo unidirecional de educação, antigo e de baixa eficácia – a aula totalmente expositiva, com alunos passivos –, cada vez mais surgem modelos bidirecionais que exploram a interação recíproca entre as partes. Neste caso, o professor também aprende com os alunos, e estes não apenas absorvem informação, mas desenvolvem as chamadas competências socioemocionais, que os capacitam a produzir informação, ou obtê-la de modo mais criativo e ativo (Lent, 2019, p. 105).

Nesse sentido, Rodrigues (2019) corrobora que o envolvimento dos estudantes em práticas de linguagem entrelaçadas às suas memórias, de maneira comunitária, traz valores na “Construção de sentidos e signifi-

cados do que se vive, do que são e daquilo em que acreditam” (Rodrigues, p.4, 2019).

Desse modo, é importante lembrarmos que podemos trabalhar com as especificidades socioculturais dos estudantes que não apresentam algum tipo de deficiência, assim como aqueles que venham a apresentá-las e refletirmos o quanto ressignificaremos nossas práticas pedagógicas a partir do conjunto de experiências de nossos alunos.

Nesse contexto, a Neuroeducação, uma ciência interdisciplinar que abrange a Psicologia, a Educação e a Neurociência, auxilia a embasar ações pedagógicas, as quais poderão auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias a partir da compreensão de como o cérebro aprende, dependendo do contexto, as informações. Dessa maneira, (Cosenza; Guerra, 2011) apontam que:

O cérebro é o órgão da aprendizagem. Essa constatação, hoje, aparentemente tão óbvia, não foi sempre assim. Embora o educador atribuísse, frequentemente, as dificuldades de aprendizagem a um problema neurológico, não havia clareza de que o processo de aprendizagem normal fosse mediado por estruturas cerebrais com suas respectivas propriedades e funções.[...] O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. (Cosenza; Guerra, 2011, p. 142-143).

Nesse sentido, a compreensão da organização, das funções do cérebro, dos períodos receptivos no que concerne ao ensino e aprendizagem a partir da Neuroeducação, contribuirá com os docentes a relacionar o funcionamento do cérebro com o desempenho e o avanço dos alunos. Segundo Espinosa (apud Zaro et al. (2008), p. 203-204), há 14 princípios enumerados, os quais apresentam noções acerca da Neuroeducação e que colaboram para o avanço do ensino e aprendizagem dos estudantes, são eles:

- a) estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação;
- b) stress impacta aprendizado;
- c) ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado;

- d) estados depressivos podem impedir aprendizado;
- e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador;
- f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e., intenções boas ou más);
- g) feedback é importante para o aprendizado;
- h) emoções têm papel-chave no aprendizado;
- i) movimento pode potencializar o aprendizado;
- j) humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado;
- k) nutrição impacta o aprendizado;
- l) sono impacta consolidação de memória;
- m) estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo;
- n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos (Espinosa, 2008, Apud Zaro et al. (2008), p. 203-204).

Os princípios de Espinosa apresentados no trabalho de Zaro et al (2010) fazem referência às particularidades dos estudantes. Podemos inferir que, por intermédio deles, teremos importantes referências quanto à observação do aprendizado dos alunos e quais ações interventivas poderão ser pensadas a fim de motivar a interação no ambiente escolar.

Nota-se que tais princípios dialogam com Relvas (2018), uma vez que a pesquisadora evidencia em seus estudos que um “fator importante no processo de aprendizagem é a memória, pois ela é a base de todo o saber e da existência humana desde o nascimento” (Relvas, p.39, 2018). Ou seja, as motivações mediante o registro dos contextos vividos pelos estudantes, do que eles apresentam a partir de suas experiências de vida poderão auxiliar os professores a ter outros olhares para os seus planejamentos, assim como construir outras metodologias a fim de possibilitar aprendizagens com significados mais atrativos aos alunos em sala de aula.

Conforme Aguilar (2019), as áreas do cérebro têm que ser estimuladas para um melhor resultado no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, visto que os estudantes aprendem com mais facilidade quando

conseguem atribuir significados no que está sendo ensinado a eles. Sendo assim, destacamos três princípios de Espinosa que Zaro et al (2010) destacam em sua pesquisa: a) estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação. Percebemos a necessidade de adaptar a maneira pela qual os conteúdos são abordados e, assim, ampliar as conexões que os alunos, os quais apresentam alguma deficiência, possam realizar nas circunstâncias que estão inseridos.

Inferimos ainda sobre o princípio que destaca que as emoções têm o papel-chave no aprendizado, que no âmbito escolar a forma como tratamos nossos alunos faz toda a diferença para o andamento de nossas aulas. Em virtude de ser criado um ambiente acolhedor aos estudantes e desse modo eles venham a criar com os professores afetividade e empatia o que os levam a uma melhor confiança em compreender o que está sendo desenvolvido com eles.

O princípio, ao qual destaca que “estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidos à estrutura única do cérebro de cada indivíduo”, assim como o que enfatiza que a “diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos”, verificamos que cada aluno apresenta uma especificidade e podemos apontar que os alunos que apresentam deficiências, dependendo do grau e até mesmo graus semelhantes, as atividades direcionadas a eles precisam ser elaboradas de maneira específica. Diante disto, Relvas (2018) evidencia que:

A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicológicos, sociais e culturais. A aprendizagem é resultado do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações. [...] O humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. (Relvas, p. 91, 2018).

Dessa forma, percebemos que no contexto brasileiro, onde a diversidade social e cultural é marca registrada, um tema amplamente discutido é a questão da inclusão no ambiente escolar. Porém, para que o processo de inclusão seja de fato eficaz, deve-se considerar não somente discussões acer-

ca dos aspectos estruturais e pedagógicos, mas também sobre o importante papel da emoção e da afetividade nesse processo.

As emoções e a afetividade são elementos intrínsecos à experiência humana, e influenciam, diretamente, o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Wallon (1995), “a afetividade é a matriz essencial do desenvolvimento infantil”. Esse entendimento nos leva a refletir sobre como a inclusão deve ser abordada não apenas como um direito, mas também como uma necessidade emocional que garante o pleno desenvolvimento dos indivíduos para a vida em sociedade.

O sentimento de pertencimento, no ambiente escolar, é fundamental para que os alunos se sintam valorizados e motivados a aprender. Como destaca Freire (1996), “a inclusão começa com o ato de reconhecer o outro em sua totalidade, com suas emoções, afetos e contextos de vida”. Nesse contexto, o autor nos lembra que o processo educacional é, acima de tudo, um processo humanizador, onde a emoção e afetividade são fundamentais para que o aluno se sinta acolhido e parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e da comunidade escolar como um todo.

Além disso, Zaro et al (2010) reforça que as emoções têm importante papel no aprendizado, o que evidencia que o sucesso acadêmico dos alunos não depende somente de técnicas e conteúdo, como também de um ambiente emocionalmente seguro e afetivo. Uma vez que as emoções são ignoradas ou reprimidas, o aprendizado é comprometido, resultando em uma exclusão que se manifesta na desmotivação e baixo rendimento escolar, entre outros prejuízos. Nesse contexto, o feedback também é um elemento chave, pois a comunicação afetiva entre o professor e o aluno é indispensável para que se faça da escola um ambiente inclusivo e acolhedor.

Desse modo, a inclusão é real quando se considera a emoção e a afetividade como elementos centrais no processo, devendo toda a equipe escolar estar atenta a esses aspectos a fim de se garantir que a inclusão saia, de fato, do campo da teoria e se torne uma prática cotidiana que transforme vidas.

Neurociência e linguagem

A educação tem avançado e trilhado caminhos que levam a um horizonte de possibilidades de interpretações do processo de ensino e aprendi-

zagem. Nesse contexto, a colaboração da neurociência tem sido de grande importância pois nos permite compreender como o cérebro aprende: como processa, armazena e recupera informações. Isso possibilita um planejamento de metodologias pedagógicas que levem em conta as particularidades dos alunos e seu desenvolvimento. Entender que cada cérebro é único e que cada pessoa aprende de diferentes formas torna o processo de ensino aprendizagem mais efetivo.

Todos os indivíduos tem possibilidades de aprender, em maior ou menor grau, o importante é realizar uma observação e investigação precoce das estruturas que envolvem os fatores da aprendizagem. (Chaves, 2022, p. 20)

Muitos de nós somos remanescentes de uma época em que o aprendizado era mensurado por meio da leitura e escrita. Se uma criança sabia ler e escrever era considerada capaz. Caso apresentasse dificuldades de leitura e escrita era alvo de críticas e geralmente considerado incapaz, pois o processo de ensino e aprendizagem, provavelmente, não era pensado à luz da neurociência. Os estudos acerca do encéfalo foram iniciados no início do século XIX. A frenologia, uma pseudociência, cujo objetivo era deduzir as capacidades mentais e as características morais de cada pessoa por meio da análise do crânio, teve grande influência na Neurociência ao sugerir que diferentes funções estariam relacionadas a diferentes partes do cérebro. A frenologia não se constituiu a partir de métodos científicos, ao contrário da Neurociência, cujos métodos eram extremamente rigorosos e ofereciam uma compreensão mais precisa acerca do funcionamento cerebral e do sistema nervoso. Dessa forma, tornou-se possível através dos tempos, compreender que cada ser humano é único e que “os atrasados não existem no processo educacional, e que todos independentes de suas dificuldades têm direito a uma escola que promova uma aprendizagem cognitiva, motora, afetiva e social.” (Chaves, 2022, p.20). É importante que o trabalho em sala de aula seja adequado à turma, considerando sua heterogeneidade possibilitando o desenvolvimento máximo das aptidões de cada aluno.

As neurociências

A Neurociência é interdisciplinar e abrange subáreas voltadas para o estudo do cérebro e do sistema nervoso central (SNC), incluindo aspectos cognitivos e comportamentais considerando várias abordagens da Neurociência molecular que investiga a química e a física envolvidas na função neural; Neurociência celular que estuda a distinção entre tipos de células no SNC e seu funcionamento; Neurociência de sistemas que investiga os grupos de neurônios que por meio de conexões executam funções comuns; Neurociência comportamental que estuda a interação entre os sistemas que influenciam o comportamento e a Neurociência cognitiva que se ocupa de estudos referentes à área do pensamento, da aprendizagem, da memória.

Ao aprofundar nosso entendimento sobre o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso central, a neurociência oferece um conhecimento valioso que pode ser aplicado à educação. Integrando esse conhecimento às práticas educacionais, é possível aprimorá-las, promovendo métodos de ensino mais eficazes e resultados mais significativos no processo de aprendizagem. No presente capítulo pretendemos abordar a importância das emoções no processo de ensino e aprendizagem.

Neurociência e as áreas que regulam as emoções

Várias áreas do cérebro processam as emoções, porém, pontuaremos as regiões mais importantes envolvidas nesse processo.

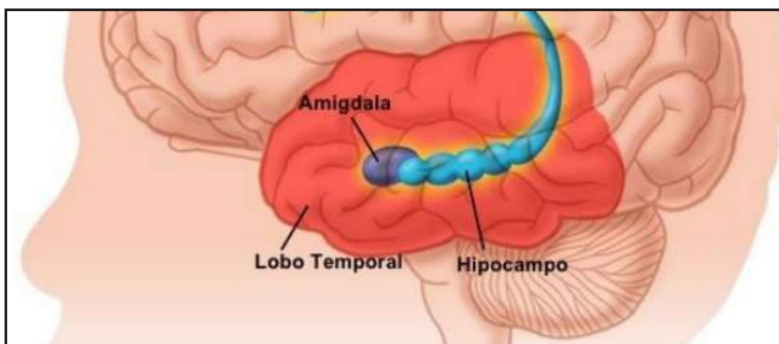
1-Sistema Límbico: Esta é a principal área do cérebro relacionada às emoções. Tem a função psíquica de avaliar afetivamente as circunstâncias de vida, realizar a interação do sistema nervoso, endócrino, imunológico e organizar uma reação adequada.

As emoções quando não racionalizadas sobrecarregam os órgãos e descontrolam a produção hormonal, deixando o corpo enfraquecido imunologicamente e suscetível a doenças psicossomáticas. (Chaves, 2022, p.35)

As nossas emoções são processadas pelo sistema nervoso central. O sistema límbico possui várias estruturas neuronais que são encarregadas de regular nossas emoções são elas:

Hipotálamo: Possui um papel importante na coordenação e na integração dos processos emocionais. Atua como um centro de comando, que ajuda a coordenar as respostas do corpo a diferentes estímulos internos e externos, mantendo o equilíbrio e o bem estar geral.

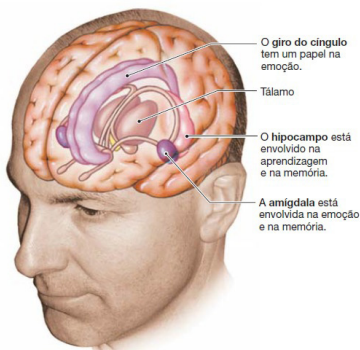
Figura 1 – Hipocampo



Fonte: Silverthorne (2016 p.290).

Hipocampo: Está envolvido na aprendizagem e na memória (de longa duração), na consciência espacial. Quando é destruído, nada mais é gravado na memória.

Figura 2 – Tálamo



Fonte: Silverthorne (2016 p.290).

Tálamo: Atua como um centro de retransmissão que envia informações sensoriais ao córtex e desempenha um papel na percepção e regulação emocional.

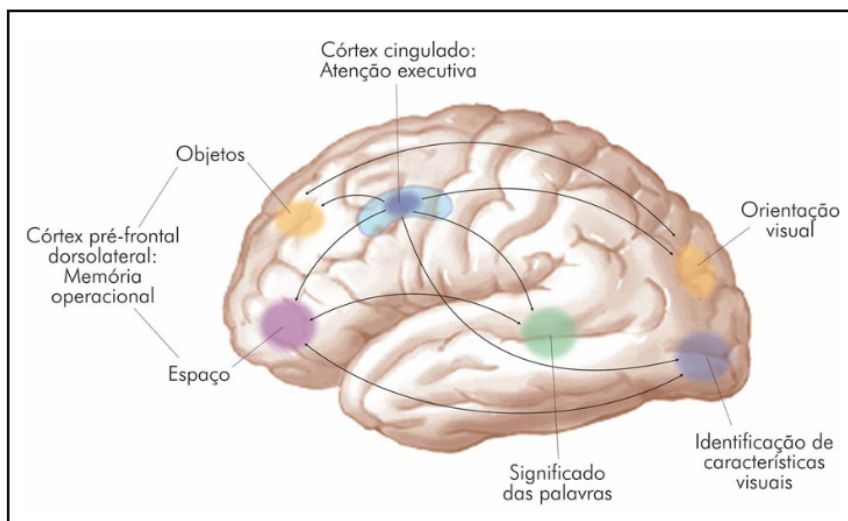
2-Córtex Pré-frontal: Esta área do cérebro está envolvida na regulação e controle das emoções. O córtex pré-frontal ajuda a moderar as respostas emocionais e a tomar decisões racionais com base nas emoções experimentadas.

3-Córtex Cingulado Anterior: Participa na regulação das emoções, na detecção de conflitos emocionais e na tomada de decisões emocionais. Também está envolvido na empatia e na resposta à dor emocional.

4-Insula: Envolvida na consciência emocional e na percepção de estados corporais internos, como a dor e o prazer, contribuindo para a experiência subjetiva das emoções.

Essas áreas trabalham em conjunto para processar e regular as emoções, influenciando tanto as respostas imediatas quanto as ações mais ponderadas relacionadas às experiências emocionais.

Figura 3 – Esquema explicativo simplificado das funções do córtex pré-frontal



Fonte: Researchgate.

Razão x emoção

Razão e emoção geralmente são vistas como opostas, mas ao contrário do que se pensa, elas estão interligadas e se influenciam mutuamente.

Responsável pelas funções executivas como planejamento e consequência das ações, o **córtex pre-frontal** é a região cerebral associada à tomada de decisões. Ele pode avaliar uma resposta, modulando ou controlando a reação com base em uma análise mais racional da situação. Enquanto a amígdala é uma estrutura associada à emoção, especialmente ao medo, ansiedade e respostas emocionais intensas. Diante de estímulos considerados ameaçadores, ela é capaz de ativar reações rápidas.

O córtex pré-frontal atua como moderador das emoções geradas pela amígdala, ajudando-nos a responder de maneira mais adequada e controlada e menos instintiva. Mas é importante considerar que, apesar desse controle o córtex pré-frontal se desenvolve lentamente. Começa a se desenvolver por volta dos 4 quatro anos e se torna madura por volta dos 25 anos de idade e continua mudando até por volta dos 30 anos. Sendo assim é necessário que a criança e o adolescente sejam sempre amparados em suas decisões e ações. “Quando pensamos e agimos racionalmente, adquirimos uma bagagem para enfrentarmos novos desafios e dificuldades. Assim podemos afirmar que a Razão deve agir diretamente na emoção.” (Chaves, 2022, p.36)

O córtex cingulado e o hipocampo também participam da integração entre razão e emoção. Essas áreas ajudam a processar as emoções em contexto com a memória e a experiência passada, o que permite uma avaliação que considere todos os valores relevantes, como dados objetivos, contexto emocional, impactos sociais, valores pessoais e as consequências. Dessa forma, percebemos que razão e emoção desempenham papéis complementares no comportamento humano.

[...] por mais que uma pessoa pense que sua mente estará sendo treinada para a racionalidade, esta jamais deixará de ser influenciada pela emoção. Sendo assim, podemos afirmar que existe um elo anatômico e funcional entre Corpo, Razão e Emoção. (Chaves, 2022, p.37)

É importante perceber que a emoção deve ser usada a favor do processo de aprendizagem, pois a complexidade do mundo moderno, a crescente exposição das crianças a estímulos digitais e sociais agregados a fatores como ambiente familiar conturbado ou ainda problemas de relacionamento na escola com os colegas e professores podem gerar uma instabilidade emocional prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é importante que o professor seja um observador atento às manifestações emocionais de seus alunos e aos impactos que elas causam no contexto da sala de aula; a fim de interceder quando possível para minimizar situações que venham a gerar uma instabilidade emocional que interfira negativamente nas aulas.

A observação ajudará o docente a intervir, por meio de ações pedagógicas que priorizem o desenvolvimento emocional dos discentes. Em um primeiro momento, talvez, se sintam inseguros e não queiram expressar seus sentimentos. Mas, é importante que o docente se prepare para o desafio de caminhar lado a lado com o aluno, a fim de criar uma relação de confiança para que ele se sinta convidado a participar das atividades propostas que fomentem seu protagonismo, permitindo a ele expor seus sentimentos.

Entendemos que o ponto de partida é estabelecer uma comunicação aberta. Perguntar sobre seus sentimentos, preocupações e frustrações, considerando o contexto no qual estão inseridos. Aprender a identificar e lidar com emoções, praticar a empatia e cultivar habilidades de comunicação eficaz são competências valiosas. “O ser humano é constantemente afetado por circunstâncias que provocam sentimentos e emoções, podendo influenciar ou mesmo determinar o resultado do processo de ensino aprendizagem.” (Francelino, 2022, p.18).

É importante ressaltar o envolvimento da família no cotidiano escolar dos alunos. De acordo com a LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Art.12, inciso VI

As ligações/escola/família/comunidade requerem, para sua consolidação, estratégias diferenciadas, dependentes do tempo social e do ritmo cultural de cada contexto. À escola cabe, neste particular, criar mecanismos indutores para um diálogo permanente e consequente com o seu entorno. Sem esta interlocução não se poderá falar em diretrizes sociais da educação.

O papel da família é fundamental. É o primeiro grupo social com o qual a criança convive, sendo um alicerce para o seu desenvolvimento e para a transmissão de valores. Mas nem sempre essa participação acontece. Apesar de a participação dos pais ser prevista em lei, ela ainda é ínfima e deixa muitas lacunas que impactam na vida da criança. Considerando essas questões o PROEXIA fomenta formações que contemplem tanto os alunos do Movimento de Emaús quanto seus respectivos pais para que os temas e metodologias trabalhadas no espaço sejam vivenciados também em suas casas.

Além disso, entendemos que a escola e a família desempenham papéis fundamentais no contexto da educação emocional. Ao investir no desenvolvimento dessas habilidades, as crianças se tornam mais preparadas para enfrentar as demandas do mundo atual e futuro com equilíbrio emocional e mental.

As habilidades emocionais incluem autoconsciência emocional, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades sociais. Desenvolver essas habilidades emocionais é muito importante para que uma pessoa esteja bem mental e emocionalmente, a fim de que possa lidar melhor com o estresse, a ansiedade e os mais diversos desafios que possam aparecer em sua trajetória de vida. Assim como, estabelecer relacionamentos saudáveis. Crianças que desenvolvem a inteligência emocional têm mais probabilidade de construir relacionamentos saudáveis, tomar decisões ponderadas e enfrentar desafios com resiliência.

Dessa forma, a postura pedagógica do professor torna-se ponto essencial no processo de aprendizagem de modo que seja significativo para os alunos. Suas ações precisam fundamentar-se na empatia e na compreensão.

Linguagem e emoção

A relação entre linguagem e emoção, à luz da neurociência, é um tema que revela como essas duas funções cerebrais estão profundamente interligadas.

A linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação; ela também está envolvida na expressão, modulação e interpretação das emoções. Através da linguagem articulamos e expressamos nossas emoções. Ela

nos permite expressar sentimentos de forma detalhada e influencia nossa interpretação acerca de nossas próprias emoções, assim como a emoção dos outros.

A escolha das palavras que usamos para externar nossas emoções pode interferir na demonstração da intensidade da emoção externada; ou ainda oferecer uma oportunidade de adentrar o contexto no qual vive o aluno. Observem a resposta de um aluno à solicitação da professora ao falar sobre uma emoção: *“Quando eu estiver com raiva, eu vou conversar com alguém/estou cansado”*.

A raiva é uma emoção que surge em situações consideradas ameaçadoras, injustas, frustrantes. Diante de uma situação marcada pela raiva pode-se entender “o cansaço” como uma reação do corpo submetido a uma situação de exaustão ou estresse. As áreas do cérebro envolvidas na linguagem: regiões de Broca e Wernick no hemisfério esquerdo interagem com a amígdala cerebral e o córtex pré-frontal. Dessa forma, a emoção é integrada ao processamento linguístico.

Anteriormente, pontuamos que a interação entre o cortex pré-frontal e a amígdala cerebral gera uma reação mais racional. Observamos que, na escrita do aluno, a raiva é expressa de forma comedida, o que não elimina a necessidade de que ele receba amparo e orientação especialmente por meio do diálogo. Não esqueçamos que a maturidade do cortex pré-frontal ocorre por volta dos 25 anos.

Na frase *“vou conversar com alguém/ estou cansado”* podemos pressupor que talvez ele não tenha com quem conversar. Ou esteja, cansado de procurar por alguém com quem conversar, ou ainda dependendo do contexto a frase *“estou cansado”* pode ser uma forma de dizer: *“não quero falar sobre isso”*.

Isso mostra o quanto é importante que ações pedagógicas sejam repensadas e desenvolvidas à luz da Neurociência, pois, suas contribuições são relevantes para o aprofundamento de nossas análises acerca da relação complexa das interações neurais que sustentam a nossa capacidade comunicativa considerando a profunda relação existente entre a linguagem e as emoções.

Decolonialidade e inclusão no processo de ensino e aprendizagem

O conceito de decolonialidade surge como uma perspectiva crítica que desafia a produção de conhecimento moderno/ocidental e oferece alternativas para a transformação social (Barbosa, 2023), principalmente através dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade), compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo. Ela está sendo considerada como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos colonizados, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. E, como a educação faz parte desse processo de colonização eurocêntrica, a decolonialidade se faz necessária nela também.

Educação é um direito fundamental de todos os indivíduos pertencentes a uma sociedade (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, a decolonialidade pode promover diálogos entre os mais diferentes grupos sociais, contribuindo para o processo de inclusão escolar e social. Sobre inclusão, Xavier (2009), ratifica que:

Constitui-se um direito de TODOS, sendo dever da escola e dos educadores firmar este compromisso, por meio da promoção e criação de currículos, práticas e espaços que permitam o desenvolvimento de ações que contribuam para a remoção de barreiras na aprendizagem e para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática (Xavier, 2009, p. 22)

Implementar educação inclusiva de qualidade nas instituições escolares ainda é um desafio, que aos poucos vem sendo concretizado, mediante ações como esta aplicada no EMAÚS. Ensinar numa perspectiva decolonial visa superar os padrões coloniais no sistema educacional brasileiro, promovendo o reconhecimento positivo da diversidade cultural e étnica (Santos & Lucini, 2022).

Trazer para dentro da sala de aula uma temática como emoção através da alusão ao mês de combate ao suicídio, é um diferencial que até pouco tempo não se mensurava aplicar nas escolas, esse era um tema que não fazia parte da realidade escolar.

A decolonialidade surge, então, como uma resposta crítica aos legados da colonização, buscando desarticular as estruturas de poder que ainda

permeiam a educação. Sua relevância na educação está em promover uma abordagem que questiona e desafia as narrativas eurocêtricas predominantes, enfatizando a importância da educação inclusiva e plural, como a desenvolvida nesta pesquisa.

No contexto histórico, alguns grupos sociais ficaram à margem da socialização, tendo seus direitos subtraídos, como educação, por exemplo. Essa subtração adveio, desde a colonização em que deficientes físicos e mentais, com transtornos e déficits não eram vistos como indivíduos de direitos, dando margem à exclusão e à segregação social em razão de suas limitações. Decolonialidade propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, incentivando a valorização das culturas locais, dos conhecimentos ancestrais e atuais, como o abordado neste trabalho.

Essa abordagem não apenas amplia o processo educacional, mas também contribui para a construção de uma identidade cultural forte e autônoma entre os alunos que se sentem parte de um todo, podendo expressar seus sentimentos. O modelo tradicional de ensino, muitas vezes centrado na memorização e repetição, apresenta diversas limitações.

Esse formato pode perpetuar desigualdades ao deixar de considerar as diversas realidades e contextos culturais dos alunos, como os que participaram desta ação, por exemplo. Além disso, a falta de representatividade nos currículos, que sistematicamente privilegiam autores e histórias eurocêtricas, resulta na exclusão de vozes e narrativas locais. Essa ausência de diversidade não apenas desestimula o interesse pela aprendizagem, mas também enfraquece a identidade cultural dos alunos.

A crítica ao colonialismo perpetrado a nós, se baseia na análise das relações de poder estabelecidas durante o período colonial, que continuam a persistir hoje, manifestando-se em várias esferas, incluindo a educação. A busca por justiça social é evidente na luta contra as desigualdades e opressões históricas, promovendo a inclusão e o reconhecimento de vozes marginalizadas. A valorização do conhecimento e das culturas locais implica o reconhecimento da riqueza e da diversidade das tradições e conhecimentos ancestrais, que muitas vezes foram silenciados ou deslegitimados pelo discurso hegemônico.

Essa valorização é relevante, pois contribui para a construção de uma identidade cultural forte e autônoma, elemento fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. A decolonialidade desempenha um papel efetivo na construção de uma educação inclusiva, no

que diz respeito à valorização da diversidade cultural, étnica e social dos estudantes. A decolonialidade propõe um espaço educacional onde todas as vozes são ouvidas e consideradas.

Ao dar oportunidade de verbalização aos alunos, não apenas se combate a discriminação e a marginalização, mas também, enriquece-se o processo de aprendizagem ao permitir que os alunos compartilhem suas experiências e conhecimentos únicos. A diversidade torna-se, assim, um ponto de partida para a construção do conhecimento coletivo, fomentando o desenvolvimento de uma educação que não só transmite conhecimento, outrossim, forma cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

De acordo com os autores Zeferino, dos Passos e Paim (2019), as implicações da decolonialidade à educação são vastas e profundas, oferecendo uma oportunidade única de reconfigurar o ambiente escolar em um espaço de diversidade, respeito e aprendizagem significativa. À medida que trabalhamos para integrar esses princípios às práticas educacionais, nos aproximamos de uma educação que não apenas transmite conhecimento, ela também transforma vidas, promovendo um futuro mais justo e equitativo para todos.

A implementação da decolonialidade na educação se manifesta por meio de várias experiências e iniciativas que visam quebrar a homogeneidade dos currículos tradicionais. Escolas em todo o mundo estão adotando práticas pedagógicas que valorizam a neurodiversidade e promovem uma educação mais inclusiva e representativa. O impacto dessas práticas decoloniais no desenvolvimento dos alunos é significativo, como se pode observar, quando as crianças se veem importantes e valorizadas nas histórias que leem e produzem, elas têm mais probabilidade de desenvolver um senso mais forte de pertencimento àquele ambiente, além do engajamento emocional e social.

Portanto, a adoção da decolonialidade na educação representa um passo propositivo em direção a uma prática pedagógica mais justa e equitativa. As experiências e iniciativas que incorporam esses princípios demonstram que é possível criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade cultural, promovendo inclusão e justiça social. À medida que continuamos a explorar e implementar essas práticas, é essencial reunir dados e evidências para apoiar os impactos positivos da decolonialidade na

educação, contribuindo assim à construção de um futuro mais igualitário e representativo.

Metodologia

A pesquisa é de cunho qualitativo e a metodologia utilizada foi de pesquisa-ação, visto que com o desenvolvimento do trabalho há constante interação dos participantes envolvidos, de modo a se envolverem na pesquisa orientando e conduzindo os participantes, sendo a mais adequada para este tipo de interação com o meio ao qual se faz a pesquisa. Nesse sentido, Thiollent (2009) aponta que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1998, p.14)

A atividade fez parte da programação “Setembro Amarelo” e teve o intuito de compreender o que se passava nos sentimentos das crianças, visto que muitos jovens e crianças nos dias atuais passam por situações difíceis e acabam adquirindo sentimentos negativos, ressaltando para elas a importância de uma rede de apoio e apontando os diversos serviços que tem no programa ao qual fazem parte. A atividade teve a frequência de 6 alunos pela manhã e 15 alunos pela tarde sendo realizada no dia 28/09/2023.

Para realizar a atividade, foi confeccionada uma caixa com vários emojis que representavam diferentes sentimentos. Foram impressos vários emojis e fixados em palitos de picolé. O aluno deveria sortear uma emoção sem olhar para dentro da caixa, deixando o ar de suspense, emoção sobre a atividade e dinâmica.

Intitulada “Caixa das Emoções”, a atividade consistia em as crianças sortearem um sentimento da caixinha e falarem sobre ele, refletindo se estavam sentindo aquela emoção no momento, se tinham alguma lembrança relacionada a ela ou o que aquele sentimento significava para elas. Depois de interagirem, os alunos deveriam escrever em um papel A4 sobre a emoção que haviam escolhido. Além disso, desenhavam o emoji correspondente e

descreviam o que fariam caso sentissem raiva, reforçando a importância de reconhecer que poderiam contar com alguém de confiança para compartilhar seus sentimentos, em vez de guardá-los para si.

No primeiro momento, os educadores perguntaram para cada criança: como estão se sentindo hoje? Qual sentimento está predominando em cada um agora? E por quê?. Após a realização das perguntas iniciais para começar o diálogo e fomentar a interação entre as crianças, que passaram a compartilhar pensamentos semelhantes com seus colegas, os educadores intervieram na conversa, após muitos terem falado sobre o sentimento de raiva, para entender o que cada um fazia quando experienciava esse sentimento.

No segundo momento, foi distribuída uma folha A4 para cada criança, acompanhada de um lápis ou caneta e lápis de cor. Cada criança escreveu seu nome e a data, enquanto os educadores preparavam a explicação. Em seguida, foi apresentada às crianças a 'Caixa das Emoções', da qual cada uma retirou um sentimento e deveria refletir e se expressar sobre ele, pensando se o estavam sentindo no momento ou se já o haviam experimentado anteriormente. Após refletirem sobre o sentimento, cada criança realizou um desenho representando esse sentimento no papel, acompanhado de uma breve descrição sobre se o estavam sentindo ou se já o haviam sentido. Por fim, foi solicitado que cada criança escrevesse sobre o sentimento de 'Raiva' e, também, sobre o que consideravam ser a atitude apropriada ao experienciar tal sentimento.

Figura 4 – Caixa das emoções



Figura 5 – Palitos com emojis



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

No terceiro momento, cada criança apresentou aos colegas sua atividade qual foi o sentimento que sortearam na caixa das emoções e suas respectivas respostas, manifestando assim de forma oral suas atividades e seus pensamentos, dialogando com os colegas e com os educadores.

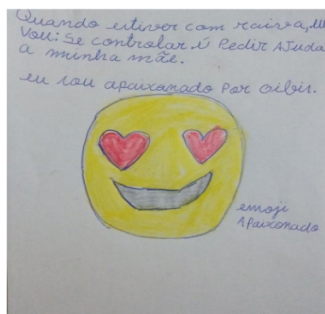
Análise dos dados

Nessa atividade, foi possível trabalhar a oralidade dos jovens e crianças, além de realizar as tarefas propostas, eles precisavam interagir e dialogar sobre seus sentimentos. Muitos tiveram dificuldades em organizá-los de modo que pudessem falar de forma mais convicta. Essa tarefa permitiu identificar a grande dificuldade dos educandos na prática da oralidade, que o fato de não conseguirem organizar os sentimentos, poderia ser também pela falta de diálogo em grupo, pois muitos acabavam ficando retraídos ao falarem do que sentiam.

Figura 6 – Atividade 1 do aluno José (manhã)



Figura 7 – Atividade do Aluno Patrick



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Atividade escrita pelo aluno José

Quando eu estiver com raiva, eu vou conversar com alguém estou cansado.

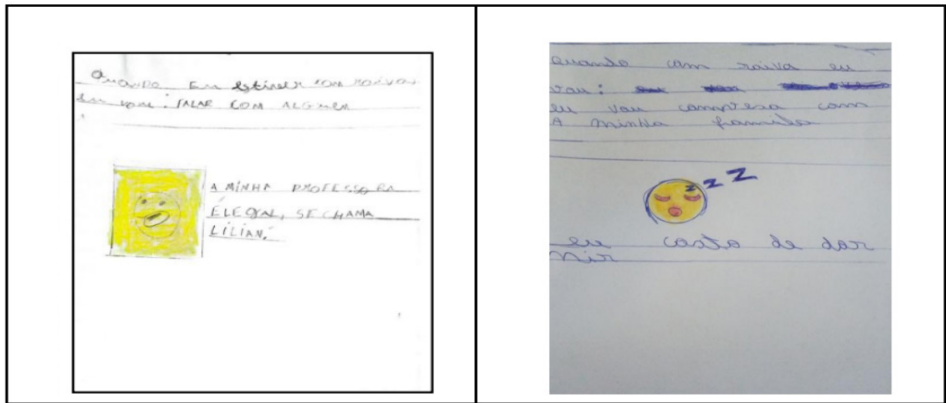
Atividade escrita pelo aluno Moysés

Quando Eu estiver con raiva, eu vou: falar com Alguem
A MINHA PrOFESSORA
ÉLEgAL, SE CHAMA LILIAN:

Quando iniciaram a discussão sobre o sentimento de raiva, muitos alunos responderam que preferiam guardar os sentimentos para si, pois não se sentiam seguros e às vezes não tinham abertura para falar deles, com suas próprias famílias. Não se tinha uma conversa, uma vez que muitos familiares acabavam não tendo tempo de conversar com seus filhos, o que criou essa parede de dificuldades em expressá-los e saber que precisam falar sobre isso.

Quando não se fala e não se põe para fora sentimentos fortes de momentos, os quais acontecem no desenvolver de uma criança, ela acaba naturalizando isso e guardando para si ela tende a se prejudicar, seja em casa como também na escola, pois isso impacta no aprendizado de maneira negativa.

Figura 8 – Atividade do aluno Moysés (tarde) **Figura 9 – Atividade da aluna Joana**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Atividade escrita pelo aluno Patrick**Atividade escrita pela aluna Joana**

Quando estiver com raiva, eu vou: Se controlar é Pedir Ajuda a minha mãe. Eu sou apaixonado Por emoji apaixonado	Quando com raiva eu vou: eu vou conversa com a minha família eu gosto de dormir
--	---

Os educadores ressaltaram para os alunos a importância de conversar com alguém, que inclusive o Emaús dispõe de recursos como psicólogos que estão disponíveis para ouvi-los e atendê-los sempre que possível.

Considerações finais

Constatamos que, tanto professor quanto aluno, precisam de ações que os tire de sua zona de conforto para uma zona de confronto. Destacamos ainda, o confronto entre os parâmetros estabelecidos no passado e os que devem nortear um processo educativo significativo valorizando os saberes. Parâmetros que considerem as diferenças e as incluam verdadeiramente. As práticas educacionais decoloniais são muito importantes nesse processo, já que por meio delas, buscamos ressignificar formas tradicionais de conhecimento e poder moldados outrora pelo colonialismo.

Com base na análise das atividades aplicadas pelos educadores do Movimento de Emaús, no Apoio escolar, observamos que cada vez mais torna-se necessário escutar os nossos alunos e valorizar suas vivências, considerando seus conhecimentos de mundo e suas práticas cotidianas alicerçadas na convivência com sua comunidade nos encontros.

Segundo Vygotsky (1984) o processo de construção do conhecimento ocorre em uma complexa dinâmica interativa, da qual participam três elementos essenciais: o aluno, como sujeito do conhecimento; os conteúdos e os significados; o professor que atua como mediador.

Nesse sentido, o aluno é sujeito do conhecimento, protagonista do processo de aprendizagem e o professor o mediador, que deve centrar suas ações na necessidade de aprendizagem do aluno, sem descartar o cabedal de conhecimento e experiências que ele traz do seu convívio familiar para o âmbito escolar. Tais experiências, constantemente, são elos emocionais

que interferem positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno.

Diante disso, precisamos observar as questões acadêmicas e as questões emocionais que devem ser trabalhadas pelo professor, a fim de que o aluno se sinta confiante para expor seus sentimentos e aprenda a lidar com eles de forma equilibrada.

Como já citamos antes, escola e família desempenham papéis importantes nesse processo. Porém nem sempre essa união acontece de forma satisfatória, contudo, quando acontece o papel do professor torna-se essencial no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. É importante que os docentes estabeleçam comunicação com os discentes. Dessa maneira, ofereçam apoio emocional e motivações a partir de estudos da Neurociência a fim de que esses sintam-se seguros e consigam expressar-se a partir de suas trajetórias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula.** – 2.ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CHAVES, Carolina Relvas.[et.al]**Que cérebro é esse que chegou à escola; as bases neurocientíficas da aprendizagem.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora,2022.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre-RS: Armed,2011.

DOS SANTOS, Andréia; LUCINI, Marizete. **Decolonialidade, ensino de história e educação das relações étnico-raciais. Cadernos Cajuína**, v. 7 n. 2, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i2.577>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ESQUEMA **funções córtex pré-frontal.** Researchgate: João Paulo Machado Torres, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dXwIB>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRANCELINO, Ricardo. **Emoções e sentimentos no processo de ensino aprendizagem contribuições da teoria de Henri wallon.** São Paulo: editora Dialética, 2022

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982a.

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

LENT, R. **O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

_____. **Neurociência e Transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RODRIGUES, Isabel C. França dos S. **Formação leitora e escritora: sujeitos que leem, contam e encantam na formação inicial e continuada**. Revista Latino americana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 05, ed. especial, mai., 2019, artigo nº 1529. Disponível em : <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1529>> Acesso em 16 agosto 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia Da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Gisele. **Educação Inclusiva**. In: **Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação** . Org: CANEN, A.; SANTOS, A. R. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 17- 40, 2009.

ZARO, M.. A. et al. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional**. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (1): 199-210 <<http://www.cienciasecognicao.org>> 2010.

ORALIDADE NO PRÉ-ENEM DO EMAÚS

Clébia do Socorro Salvador Maciel (SEDUC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Elizandra Fernandes Reis da Silva (SEMEC/GALPDA/UFPA)

Francisco Alves da Silva (ILC/PROEXIA/GALPDA/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Jeocle Marília Vaz da Silva Cardoso (SEMED/SEDUC/GALPDA/
PROFLETRAS/UFPA)

Leidiane Pereira de Oliveira (SEDUC/GALPDA/PPGELL/UEPA)

Marcele Monteiro Pereira (ILC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Introdução

A tríade: (oralidade, leitura e escrita) encontra articulada no trabalho necessário ao PRÉ-ENEM do Movimento de Emaús. O curso surgiu a partir da necessidade socializada pelos representantes da comunidade aos coordenadores do Programa que se destinava aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A solicitação se justificou pelo fato de que a redação do ENEM sempre foi responsável por um alto percentual de conquista ou não de uma vaga no curso desejado.

Os jovens e adultos que viviam no entorno do Movimento República de Emaús não poderiam custear aulas particulares ou cursos de redação, como é bastante comum nas classes média e alta. Diante desse desafio e se apoiando nas experiências no “Ateliê de oralidade, leitura e escrita” dos projetos de pesquisa coordenados pela professora Isabel França, as equipes de mediadores foram articuladas à proposta do curso.

Para fins deste capítulo, mostraremos as ações consideradas como práticas decoloniais por articularem, tanto aspectos que incidiriam na produção textual, quanto serviriam para que os cursistas potencializassem suas habilidades orais para além das feições do ENEM, mas de manifestações

de ser, viver e sentir nas correlações com suas comunidades e, em especial, com os encaminhamentos da educação emancipatória peculiar ao Movimento República de Emaús.

A Oralidade no ENEM pode ser utilizada em prol da produção escrita e da leitura, tendo em vista que ao debater sobre as temáticas, tanto nas equipes específicas, quanto nas socializações mais gerais, os cursistas tiveram a oportunidade de exercitar a reflexão e ampliar seus repertórios semânticos e temáticos, como passaremos a discutir nas correlações com as diferentes linguagens, em especial, o cinema e a literatura.

Pressupostos teóricos:

Oralidade e ENEM

Para Cardoso (2024), o ato de educar é uma ação que possibilita atuação prática e ativa do sujeito nos mais diversos contextos. Assim, deve-se compreender que as vivências de mundo do aluno devem ser valorizadas e fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem. Conforme afirma Freire (2005, p. 85), “Não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo”. Dessa forma, antes de adentrarem na escola, os estudantes já mobilizam em seu cotidiano os gêneros primários, isto é, aqueles que exprimem a comunicação espontânea e imediata. Entender a oralidade considerando essa perspectiva, permite abordá-la em sua dimensão comunicativa como meio de interação social nas situações de interlocução, em conformidade às condições de comunicação.

Já Antunes (2003), faz uma abordagem reflexiva sobre como o estudo da língua portuguesa acontece em sala de aula. Partindo do pressuposto de que as estratégias utilizadas para o ensino da língua materna têm se pautado na persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, a autora enfatiza a limitação da compreensão dos objetivos relevantes que a linguagem pode suscitar.

Dentre os aspectos negativos imbricados por suas reflexões, a autora aponta a persistência de um quadro do insucesso escolar. As dificuldades dos educandos nas práticas de leitura, escrita e oralidade estão diretamente ligadas às estratégias utilizadas em sala de aula para a pro-

moção do desenvolvimento de tais habilidades. Dessa forma, no que tange ao trabalho com a prática da oralidade em sala de aula, Antunes (2003) observa uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, além da visão da fala como um lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. Soma-se a isso a concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal sem que se promova análise mais consistente de como a conversação acontece, bem como da falta de oportunidade de explicitar em sala de aula, os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais.

Contudo, sobre o exercício oral nos ambientes de ensino, ressaltamos que:

[...] Não se trata apenas de saber distinguir o grau de formalidade ou informalidade da língua, mas saber fazer uso dela nas diferentes situações que exigem a prática da oralidade, como na participação em um debate público ou qualquer outra manifestação oral que exija certa formalidade do usuário da língua (Ferreira Junior; Forte-Ferreira, 2020, p. 12).

Por conta disso, aponta-se para os limites conceituais que envolvem a concepção da oralidade. Entender que esta é de caráter interacional e sua realização acontece em diferentes gêneros. Dessa maneira, é necessário compreender que a prática da oralidade em sala de aula deve ser orientada para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, as suas especificidades, além de abarcar orientações para a variedade de tipos de discursos orais, além de facilitar o convívio social, entre outros.

Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020, p. 12) apontam em sua obra, que quando se leva em consideração a existência de uma “grande multiplicidade de textos que circulam na sociedade, é imprescindível pensar nos gêneros orais desenvolvidos nas práticas comunicativas”. Os autores também chamam atenção para o que é preconizado para o ensino da modalidade oral da língua desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, ao asseverar que os PCNs:

Chamam-nos a atenção para o papel da escola no tocante ao ensino de linguagem e atribuem a ela a competência de ensinar o aluno a utilizar a língua oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. Isso não significa atribuir à escola a responsabilidade de ensinar o aluno a falar. Até mesmo porque a fala é adquirida muito antes de as crianças frequentarem o espaço escolar (Ferreira Junior; Forte-Ferreira, 2020, p. 12).

Analizando as recomendações dos PCNs, os autores se questionam sobre qual seria a função da escola diante do desafio de exercitar a oralidade que por seu turno, ela precisa ser trabalhada tanto quanto a leitura e a escrita. Para Ferreira Junior e Forte-Ferreira em diálogo com Marcuschi (2007), na escola, como ambiente de aprendizagem, os alunos precisam ter situações que favoreçam usar todas as formas orais, mesmo que ainda nem todas sejam de uso corrente.

Ao considerarmos as afirmações dos autores, as recomendações dos PCNs e ao refletirmos acerca do papel que é necessário ser desempenhado pela escola, no que tange às práticas da oralidade nos ambientes de ensino, inferimos que, no contexto escolar, é importante o planejamento de atividades que mobilizem a oralidade envolvendo o diálogo, a conversa, o debate, entre outros. E, neles, os aspectos que envolvem os turnos de fala, da mobilização de vocabulário, conforme as necessidades comunicativas, argumentos, etc.

No que se refere à mobilização da oralidade em convergência com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tais aspectos são relevantes considerando que possibilitam ao aluno a ampliação de repertório linguístico e cultural do sujeito, bem como na organização e progressão das ideias, argumentação e proposições. Por isso, um dos encaminhamentos essenciais dos projetos desenvolvidos no Movimento República de Emaús é articulação da tríade (oralidade, leitura e escrita). Nesse sentido, observamos que a oralidade foi mobilizada e trabalhada em prol dos avanços comunicativos no âmbito de organização das ideias, da impoção da voz, nos usos dos turnos de fala com polidez e uso dos argumentos tratados ao longo dos encontros, para além das convergências que são solicitadas no ENEM sob o aspecto da produção textual.

A oralidade no PRÉ-ENEM EMAÚS mobilizou a prática relacionada às competências 03 que visa selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Acrescente-se a isso os aspectos que integram a competência 04, que trata do conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, e ainda a competência 05, que contribui para que o aluno desenvolva a prática da cidadania respeitando os direitos humanos.

Ademais, um outro aspecto trabalhado nas atividades do PRÉ-ENEM foi a perspectiva de ensino inter/transdisciplinar, que mobilizou não só os conhecimentos necessários para a construção formal do texto dissertativo-argumentativo (solicitado na redação do ENEM), como também os conhecimentos de várias áreas, para promover uma maior composição de repertório sociocultural para os alunos.

A perspectiva inter/transdisciplinar e os gêneros orais

Como sabemos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é, atualmente, o principal meio de acesso dos alunos concluintes da educação básica ao nível superior. Nele são avaliados os conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer de sua vida escolar, em especial, nos anos cursados no ensino médio. As provas, que ocorrem com o intervalo de uma semana, estão assim divididas: no primeiro dia, os candidatos realizam as provas da área de Linguagens e suas tecnologias (que inclui os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira) e mais a prova de redação; fazem ainda as provas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias (com os componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia). No segundo dia, as provas compreendem as áreas de Ciência da Natureza e suas tecnologias (com os componentes de Biologia, Física e Química), e de Matemática e suas tecnologias.

Todas as grandes áreas de conhecimentos abordam questões dentro de suas especificidades, tratando assuntos relacionados às matrizes curriculares de cada componente. Entretanto, a prova de redação vai além, pois se propõe a aludir acerca de uma multiplicidade de saberes, das várias áreas de conhecimento, em âmbito social, cultural e político; além, é claro, dos conhecimentos relativos à língua materna. Desse modo, o que ocorre é

uma abordagem interdisciplinar, cuja perspectiva atua sobre um contexto pluralista e transversal, como informa o próprio Manual da Redação do ENEM (Brasil, 2023, p. 4):

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade.

Entretanto, o ensino tradicional tem se ocupado de uma visão mais voltada para a estrutura que para o conteúdo em si, no que tange ao trabalho à preparação da redação do ENEM. Tanto a escola pública, quanto muitos cursinhos preparatórios elaboram fórmulas, estruturas, repertórios gramaticais para se chegar a “tão sonhada” nota mil na redação, e acabam negligenciando, em certa medida, o desenvolvimento do repertório sociocultural que também é exigido nas competências²⁸ da redação do ENEM.

Nesse sentido, Pinto *et al.* (2023, p. 50), asseveram que:

Considerando o crescimento do ENEM e o peso da nota da redação, aprender e dominar o tipo textual dissertativo-argumentativo, exigido na prova dissertativa, tornou-se uma grande urgência para nossos estudantes e, conseqüentemente, para nós professores. *Todavia, não se trata apenas de domínio da estrutura genérica e da norma padrão, mas também, de repertório linguístico e sociocultural, da organização das ideias, da defesa de uma tese consistente, da capacidade argumentativa e de propor uma intervenção para o problema apresentado – grifo nosso.*

Ou seja, é necessário muito mais que o foco na abordagem gramatical e linguística, é necessário levar esse aluno a conseguir discutir temas de qualquer área de conhecimento, e mais, relacionar tal tema a outras áreas também.

28 [1] Competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; e Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2023, p. 5).

Desse modo, a questão recai sobre a seguinte pergunta: como fazer isso?

Antes de apresentarmos uma possibilidade, é preciso incitar algumas discussões. Primeiramente, é inegável o fato de que, em certa medida, todos os componentes curriculares estão interligados, num ciclo de dependência e complementação, pois mesmo que não se note, um componente puxa o outro, e se ajudam no processo global de aquisição de conhecimento.

Entretanto, como lembra Pinto *et al.* (2023, p. 52), “Historicamente o conhecimento tem sido fragmentado na escola. Os professores, mesmo especializados em suas áreas de atuação, apresentam dificuldades quanto à aplicabilidade do conhecimento, como também com a interligação com outras áreas”. Isso se dá em razão das limitações que os próprios docentes criam, o que tende a acarretar prejuízos à aprendizagem dos alunos.

Em vista disto, os autores recomendam haver “uma superação nos modos de fragmentação do processo pedagógico, em que os conteúdos não se relacionam, não havendo integração e interação.” (*ibid*). Em outras palavras, o que ocorre é a necessidade de uma outra abordagem para o ensino unilateral, uma alternativa **interdisciplinar**.

De acordo com os PCN’s, “**interdisciplinaridade** refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento [...] Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.” (Brasil,1997, p.27). Podemos entender assim, que a interdisciplinaridade se define como um meio de interação entre as várias disciplinas (hoje, componentes curriculares), de modo que haja um diálogo entre os diversos saberes que fundamentam tais componentes, e que esta fundamentação, mais completa e abrangente, sirva de repertório para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, temos a chamada **transdisciplinaridade**, que compreende um próximo passo na construção do conhecimento humano – talvez um dos mais importantes, pois inclui os sujeitos nesse processo.

Segundo Lobo e Suanno (2017, p. 366):

A transdisciplinaridade é um processo de ensino aprendizagem que tem por finalidade a compreensão da realidade e aumento do nível de percepção do aluno, abraça conhecimentos científicos e vivenciais, os articula, quebrando a fragmentação; está entre e além das disciplinas, gerando um novo saber, contextualizado.

Para as autoras, a ação transdisciplinar compreende a plenitude dos saberes, pois liga cada parte, articula-as, contextualiza-as, criando assim um novo conhecimento, uma nova realidade.

À vista disso, Rocha *et al.* (2022, p. 59), afirmam que:

A Transdisciplinaridade superaria as disciplinas isoladas, e estas se dariam a todos os níveis de conhecimento de forma dialógica. Como abordagem educativa nas escolas ela objetiva superar e romper o tradicionalismo estabelecido nos conceitos de disciplinas. A ideia de Transdisciplinaridade favorece o diálogo, possibilitando a troca entre os componentes curriculares e favorecendo a aprendizagem.

Ou seja, a transdisciplinaridade ofereceria aos alunos que se preparam para a redação do ENEM uma possibilidade mais completa de abordagem dos conhecimentos necessários para um desempenho de sucesso. E nesta perspectiva articulada a uma abordagem inter/transdisciplinar, um meio eficaz de se chegar a uma efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (especialmente os candidatos do ENEM), é por meio da oralidade.

Nesse sentido, nos voltamos especificamente à razão de toda a discussão apresentada neste estudo, que trata das atividades desenvolvidas pela equipe de formadores do PRÉ-ENEM do Movimento do Emaús (que será descrita mais minuciosamente a seguir), e que representa uma ação propositiva e eficiente no atendimento de jovens e adultos que almejavam ingressar na universidade.

A equipe de formadores, a partir de uma abordagem inter/transdisciplinar, desenvolveu mais metodologias que partiram da oralidade para promover uma interação efetiva entre os alunos. Quanto a isto, precisamos tecer algumas considerações acerca dos gêneros orais.

Segundo Ferreira e Magalhães (2023), a concepção de gêneros orais é entendida enquanto um agir social, pautada nas realizações interativas, a partir de materializações sonoras e corporais. Assim, as autoras compreendem que, ao pensar gêneros orais, deve-se levar em consideração a essencialidade da materialização sonora, mas que essa realização sonora, por si só, “não compreende o todo de sua manifestação, que também se dá a partir de aspectos corporais/ posturais” (*ibid.* p. 241).

As autoras dialogam, assim, com as ideias de Travaglia (2017), que afirma levar em consideração os gêneros orais aqueles que usam como suporte a voz humana, além de serem produzidos inicialmente para este fim, ou seja, para serem realizados oralmente, e isso independeria da existência de uma versão escrita. Logo, considera-se gênero oral “aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte” (Travaglia, 2017, p. 18), a exemplo das notícias divulgadas nos telejornais, telenovelas, ambas previamente redigidas, mas para serem realizadas unicamente de forma oral. Portanto, exclui-se dos orais aqueles previamente redigidos para um suporte escrito, tais como um livro, que pode ser lido em voz alta, oralizado, mas que não foi inicialmente criado para este fim.

Acerca disso, Marcuschi (2010) afirma a necessidade de se ter cuidado em relação à definição de gêneros orais ou escritos, tendo em vista a existência de gêneros originários da forma escrita, a exemplo das notícias no rádio, mas que só são recebidas pelo telespectador na forma oral. O autor parece divergir em relação às ideias de Travaglia (2017), uma vez que afirma tais ocorrências como sendo gêneros escritos, embora predominantemente realizados na forma oral. Isso porque ele passaria por todos os processos oriundos da escrita, tais como escrita, revisão, reescrita.

Antunes (2003), ao falar sobre o assunto, tece algumas afirmações não positivas em relação ao ensino da oralidade em sala de aula. Entre elas, a omissão da fala enquanto objeto do trabalho escolar. Isso, talvez, se dê em razão do fato de que o aluno, ao chegar à escola, já saiba se comunicar (ainda que em situações informais) utilizando-se a oralidade. Outra situação negativa apontada por ela, seria o pensamento de uma fala enquanto “lugar privilegiado para a violação das regras da gramática” (p. 24), ideia que, como sabemos, não condiz com a realidade, mas, segundo quem a defende, se daria em razão de haver uma crença de todo o “errado” ser oriundo da expressão oral.

Partindo-se disso, entende-se a importância do trabalho com a oralidade no projeto do Movimento República de Emaús, tendo em vista que os alunos, sobretudo oriundos da rede pública, não tiveram um ensino voltado à oralidade ou, ainda, se tiveram, não se detinham à importância de exercitar tais práticas.

Contudo, é válido dizer que as atividades realizadas pelos monitores do Movimento Emaús não foram voltadas para o ensino da oralidade, ou de gêneros orais, mas sim, que partiam destas práticas para favorecer a construção de um repertório sociocultural, capaz de fundamentar os alunos para o desenvolvimento de argumentos, teses e defesas, necessários à construção do texto dissertativo-argumentativo requerido na redação do ENEM. Neste caso, a oralidade funcionou como subsídio e meio de compartilhamento de saberes, pois, além da escuta, proporcionou ainda a expressividade dos alunos, ocorridas nas rodas de conversas, debates e avaliações feitas durante as oficinas do PRÉ-ENEM.

Dito isso, Pinto *et al.* (2023) reitera que o trabalho transdisciplinar ultrapassa os limites do texto, chegando a um contexto social de produção que o gênero²⁹ requer, tornando-se uma abordagem eficiente para tal ensino. Desse modo, surge uma ação interativa que envolveria várias áreas de conhecimento, e para tanto, um caminho para tal fim seria justamente as práticas orais, como as desenvolvidas nas oficinas do PRÉ-ENEM no Movimento de Emaús.

Tradicionalmente, a produção textual em sala de aula costuma, muitas vezes, ser uma atividade isolada, cada estudante produz a sua própria redação. Todavia, somado a isso, a abordagem transdisciplinar pode ser realizada de maneira bastante efetiva de modo coletivo. Desse modo, a realização de rodas de conversa, debates, seminários, trocas de correções de redação entre os estudantes, produções coletivas de roteiros para redação e produções textuais coletivas [...], leituras compartilhadas das redações dando preferência a uma leitura comentada, possibilita o trabalho transdisciplinar por meio de metodologias de ensino capazes de promover a apropriação de uma variedade de saberes. (*ibid.* p. 58)

Desse modo, observamos que uma perspectiva inter/transdisciplinar, atrelada à utilização de gêneros orais, pode atuar positivamente nos processos de aprendizagem quando nos referimos ao ensino da redação do ENEM, especialmente no que tange à competência II, pois possibilita aos

29 Gênero dissertativo-argumentativo, exigido da prova de redação do ENEM.

alunos uma interação produtiva com seus colegas e professores e, consequentemente, uma visão mais ampla sobre a realidade e o conhecimento científico, além de proporcionar o compartilhamento de saberes, o que favorece a aprendizagem de todos.

O oral em foco no PRÉ-ENEM Emaús

A Oralidade é uma prática social que usa a modalidade oral da língua que é materializada por meio de gêneros orais, que vai além do diálogo. De acordo com Marcuschi, os gêneros orais possuem características estruturais, linguísticas e discursivas específicas que não podem ser confundidas com oralização, que é a leitura do texto em voz alta (Marcuschi, 2008 *apud* Almeida, 2019, p. 74).

Para o autor, “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2009, p. 126). As atividades orais desenvolvidas em sala de aula, sejam elas formais ou não, precisam ser oportunizadas aos alunos no que se refere ao conhecimento e domínio da estrutura composicional e estilo dos gêneros discursivos orais, uma vez que os textos orais possuem características específicas que precisam ser desenvolvidas em sala de aula.

As atividades orais não podem ser tratadas apenas como uma atividade de leitura em voz alta, ou como uma atividade de expressão no sentido de serem apreciados por outros colegas de classe, sem saberem como falar, o que fazer com as mãos, como se posicionar e olhar para o público.

Para que haja bom engajamento do aluno numa atividade oral, seja ela a mais simples, os alunos precisam entender, que antes de mais nada, precisam de organização sobre o que se vai falar e dependendo da atividade, a pesquisa e a preparação do conteúdo a ser socializado, principalmente no que se refere aos debates e discussões de temáticas sociais, são necessárias.

No PRÉ-ENEM, por exemplo, o objetivo principal da atividade de oralização não é a performance de apresentação do aluno, a voz, entonação, mas é o compartilhamento de experiências, de conhecimento de mundo e

principalmente de conhecimento de leituras realizadas sobre vários temas que podem ser desenvolvidos no exame.

A oralidade tem aplicação direta em vários campos da vida social do usuário da língua, portanto, o falante deve adequar a língua falada às suas necessidades, sejam elas mais ou menos formais, como por exemplo, o debate, roda de conversa, seminários, dentre outros (Goulart, 2005 *apud* Almeida, 2019, p.74). Todas essas atividades orais precisam atender às necessidades de uso cotidiano (e além dele) dos alunos, no sentido de criar ambientes de troca de conhecimentos e cultura e com isso dar condições para as autorias no texto escrito.

De acordo com Marcuschi (2001, *apud* Almeida, 2019), a fala tem forte influência na formação cultural e na preservação das tradições orais. Para o autor, os gêneros orais servem não só para a aprendizagem de Língua Portuguesa, como também para a construção de um arcabouço cultural que podem ser construídos no desenvolvimento de diferentes gêneros orais, como o seminário, a entrevista, o relato de experiência, exposição e outros que vão além de uma leitura em voz alta ou de um diálogo sobre determinado assunto.

Trabalhar com a oralidade requer o conhecimento e o domínio da funcionalidade do gênero oral num determinado contexto situacional, que proporcione mais engajamento na expressão oral sobre variados assuntos culturais, sociais, étnicos e políticos, como explica Marcuschi (2001) que diz que a fala é uma oportunidade para trabalhar questões relativas ao preconceito e à discriminação linguística, numa perspectiva do ensino decolonialista (*apud* Almeida, 2019).

Sobre isso, temos também as contribuições de Bakhtin. O filósofo russo defende a ideia de ter o gênero discursivo como objeto de ensino da LP, considerando as especificidades de cada gênero - composição, estilo e conteúdo temático - e as condições de produção num dado contexto social e histórico. Para ele, só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos, que estão no cotidiano e são carregados de repertório cultural. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero discursivo em uso real, usos concretos da língua (orais ou escritos) que são produzidos pelos falantes em alguma esfera da atividade humana, produzindo novos enunciados, novos discursos (Bakhtin, 2000 *apud* Almeida, 2019, p. 72).

De acordo com Bakhtin (2000), os enunciados refletem as condições específicas de produção e as finalidades de cada esfera comunicativa, não apenas seu **conteúdo temático**, seu **estilo verbal**, ou seja, a seleção de recursos da língua, recursos gramaticais, fraseológicos e lexicais, mas também uma **estrutura composicional** que o forma e que varia dependendo do contexto de produção, social, da época, dos sujeitos interlocutores, em que os enunciados (discursos) se constroem, pois o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Goulart (2005, p. 58 *apud* Almeida, 2019, p. 75) aponta três princípios fundamentais para o ensino do gênero oral nas escolas:

Primeiro: possibilitar aos alunos atividades de situações comunicativas das mais diversas como meio de conhecimento e domínio cada vez maior da língua.

Segundo: confrontar os alunos com situações de uso público da língua, para o desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, incentivando as capacidades de escrever e de falar.

Terceiro: conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deverá acontecer por meio de sua inserção em situações cada vez mais complexas e, por isso, é um trabalho lento e em constante elaboração.

Desse modo, todo o trabalho com a oralidade na sala de aula deve ocorrer no sentido de ampliar o repertório linguístico-discursivo da língua em experiências diversas, seja situações complexas ou simples, que desenvolvam as capacidades discursivas do falante da língua.

Com base em estudos e orientações desse tipo que a equipe de monitores atuantes no Movimento República de Emaús desenvolveu uma proposta didática para trabalhar a oralidade no PRÉ-ENEM, a partir da leitura de vários gêneros discursivos por meio de oficinas de leitura, oralidade e escrita.

Os mediadores e monitores, após uma densa pesquisa sobre temáticas diversas, oportunizaram aos alunos o contato com os gêneros variados (vídeos, canções, contos, poemas, reportagens, entre outros). Com isso, buscou-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos-participantes por meio de rodas de conversa, debates e exposição oral sobre os temas sugeridos previamente para as discussões.

É importante ressaltar que, dentre os temas trabalhados durante as oficinas PRÉ-ENEM, o tema “Violência contra a mulher” foi desenvolvido por meio de variados gêneros, como o conto “Moça Tecelã” de Marina Collassanti, e documentários como “Quem matou Eloá?”, momento que gerou a exposição de relatos de experiências que foram compartilhados a partir de uma abordagem reflexiva crítica e decolonialista. Outro conteúdo temático trabalhado se refere às questões ambientais, sustentabilidade e saúde, momento em que a roda de conversa sobre a temática abriu um leque de outras leituras e pesquisas a partir da exposição de ideias entre os participantes, considerando o contexto atual de mudanças climáticas.

Na fala dos participantes, muitas opiniões foram socializadas e permitiram que os mesmos falassem seus textos de forma oral, sobre o mesmo conteúdo temático. Mas, de uma forma particular de “dizer” seu conteúdo, que por conseguinte, se constituía num projeto de “dizer” por meio da escrita, visto que a “oralidade e a escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas” (Marcuschi, 2009, p. 135).

A oralidade e escrita possuem suas especificidades na atividade comunicativa. São práticas sociais de uso da língua inerentes ao ser humano, e uma não substitui a outra, ambas existem lado a lado. Portanto, a oralidade jamais desaparecerá das atividades escolares, “a oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (*ibid*, p. 134).

Nesse sentido, embasados em pressupostos teóricos da abordagem enunciativa da língua a partir do Círculo de Bakhtin, a proposta apresentada favoreceu a aproximação e interação entre os próprios alunos e os monitores, dando a chance a todos de aprenderem com seus colegas, e produzirem sentidos por meio da oralidade.

Metodologia

As discussões apresentadas neste artigo tratam a respeito da utilização da oralidade (por meio de gêneros orais), em encontros preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), denominado PRÉ-ENEM, que foram desenvolvidos no decorrer do ano de 2023 por mestrandos, doutorandos, egressos da Licenciatura Integrada e do curso de Letras Língua Portuguesa integrantes dos grupos de estudo e pesquisa dos coordenadores Welton Lavareda e Isabel França.

O objetivo do projeto foi atender jovens e adultos, concluintes ou que já haviam concluído o Ensino Médio, que almejavam uma vaga na universidade, mas não possuíam condições de manter um cursinho preparatório. Desse modo, tendo em vista tal público, e partindo dessa realidade, os membros do projeto desenvolveram atividades preparatórias à elaboração da redação do ENEM.

Partindo-se de uma abordagem qualitativa, realizada pelo viés metodológico da pesquisa-ação. Esta abordagem é realizada quando, de forma interativa, busca-se compreender as causas de uma situação, e a consequente produção de mudanças.

É nesse contexto de pesquisa social, a qual propicia a compreensão, tendo ela uma abordagem qualitativa, que a pesquisa-ação se configura como uma opção metodológica capaz de compreender a dinâmica de um problema, de um processo, considerando a realidade concreta e os aspectos presentes no movimento. (Silva; Oliveira; Ataídes, 2021, p. 4)

Nesse sentido, a atividade ocorreu durante o ano de 2023, no Movimento República de Emaús, no bairro do Bengui, com alunos moradores da área, em vulnerabilidade social. Os encontros ocorriam a cada 15 dias, manhã e tarde, aos sábados, com mediadores e alunos diferentes a cada turno. Houve o cuidado de utilizar o mesmo material, ou parecido, com cada público.

O projeto se desenvolveu em várias etapas, seguindo sempre uma perspectiva que partia da oralidade e, posteriormente, promovia-se a produção escrita, uma vez que o objetivo principal era a produção do texto dissertativo-argumentativo. Entretanto, a tríade (oralidade, leitura e escrita) sintetiza também uma postura decolonial por considerar que os cursistas precisavam problematizar e se posicionarem a respeito das realidades diversas que os atravessavam para além das competências do ENEM em termos da produção textual.

Inicialmente, houve a elaboração de uma carta de intenção, momento em que se deu um direcionamento a respeito das características do gênero. Nesta ocasião, por meio de uma roda de conversa, os participantes falaram sobre as dificuldades com a escrita, trajetória na educação básica e projetos de vida. Salienta-se, desse modo, que a oralidade estava contida nos

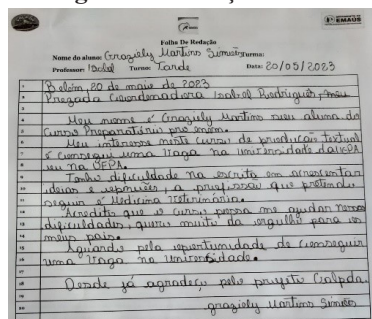
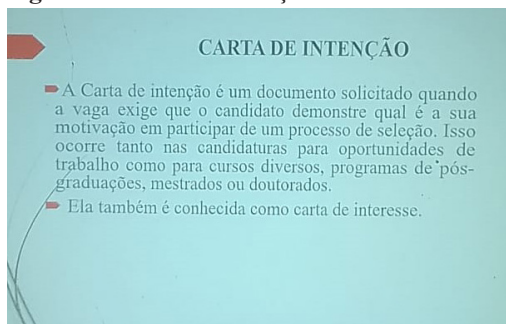
primeiros passos das atividades, para expressão dos alunos e, posteriormente, partia-se para a produção escrita. A oralidade, assim, era utilizada como atividade prévia para a escrita, visto que o objetivo do PRÉ-ENEM era o desenvolvimento da escrita do texto dissertativo argumentativo.

Imagem 01 – Roda de conversa



Fonte: Acervo PRÉ-ENEM Emaús (2023).

Imagem 2 – Slide de orientação sobre “carta de intenção” **Imagem 3** – Produção de aluno



Fonte: Acervo PRÉ-ENEM Emaús (2023).

Outro passo adotado nos encontros, foi a abordagem de vários temas já utilizados em redações do ENEM, e possíveis novos temas, como por exemplo: “Desafios para combater a violência contra a mulher no século XXI”, “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania”, “Saúde e meio ambiente”, “Inteligência Artificial”. Em geral, os temas eram apresentados (via *slides*) e discutidos inicialmente pelos monitores e, em seguida, abria-se a roda de conversa para compartilhamento de ideias, dúvidas e opiniões dos alunos.

Em alguns encontros, para que se abordassem os temas trazidos para discussão, os monitores apresentavam documentários, promoviam conversas com perguntas dirigidas e instigavam os alunos a responderem, conforme sua percepção da problemática exposta nos vídeos. Somente após essa interação era apresentado o tema da redação, para que eles pudessem produzir o texto escrito.

Imagem 4 – Comentários após exibição de documentário



Fonte: Acervo PRÉ-ENEM Emaús (2023).

Outra estratégia desenvolvida foi a confecção de uma “nuvem de palavras”, com termos que os alunos mais utilizaram em seus momentos de fala, a partir daí, os monitores orientavam como tais palavras poderiam ser utilizadas na produção escrita.

No último encontro, houve uma revisão geral acerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo (trabalhado também no decorrer dos encontros), e diálogos sobre possíveis temas para a redação do ano em cur-

so, como: “Caminhos para acabar com a arquitetura hostil”, “Desafios para combater o capacitismo no Brasil”, “A garantia de valorização dos enfermeiros”, “Desafios para conter a violência contra grupos LGBTQs no século XXI”, e “Bullying nas escolas: causas e consequências”.

Imagem 5 – Orientações dos monitores



Fonte: Acervo PRÉ-ENEM Emaús (2023)

Imagem 6 – Acompanhamento individual



Fonte: Acervo PRÉ-ENEM Emaús (2023)

Como podemos notar, toda a abordagem foi iniciada a partir da oralidade, com o incentivo dos monitores à expressão dos alunos, no sentido de buscar promover uma interação o mais coletiva possível, que pudesse

resultar na construção de um conhecimento que fosse comum para todos os envolvidos. Nesse sentido, os temas abordados versavam sobre as mais variadas áreas de conhecimento, dentro de uma perspectiva inter/transdisciplinar, pois, além de envolver diversos componentes curriculares, as discussões proporcionavam a inserção dos alunos na problemática, relacionando-os com as questões sociais trazidas para o centro dos debates.

Imagem 7 – Equipe de monitores, Coordenadora do projeto (centro) e alunos



Fonte: Acervo PRÉ-ENEM Emaús (2023)

Análise dos dados

À medida que desenvolvemos nossas considerações a respeito das atividades realizadas no Movimento República de Emaús, pelos monitores do projeto PRÉ-ENEM, orientados pela professora Isabel França, pudemos notar o quanto um trabalho inter/transdisciplinar é necessário para construção de um conhecimento mais abrangente e pleno para nossos alunos, especialmente, no que tange à participação destes num exame tão importante quanto o ENEM.

Outrossim, analisando a abordagem adotada pelos monitores, que valeram-se das práticas de oralidade para promover discussões e interações com os alunos, percebemos que as ações mais simples podem gerar os re-

sultados mais surpreendentes, pois é fato que a utilização dessa abordagem não proporcionou somente a interação dos alunos, como também uma maior expressividade de seus pensamentos e opiniões, suas dúvidas e aflições, ou seja, os alunos acabaram sendo preparados não só para a produção da redação, mas também, para uma expressão mais ativa na sociedade.

Desse modo, concluímos que a exemplo do que foi feito no movimento de Emaús, no atendimento dos jovens e adultos, a escola também pode executar tais ações, partindo de um ensino inter/transdisciplinar, que aborde as possibilidades interativas e dialógicas que a oralidade oferece, para promover um maior aprendizado para os alunos.

Sem mencionar que tais atitudes correspondem a uma postura decolonial de ensino, que ativa outras formas de ensinar, diferentes das arraigadas há tempos no seio da sociedade, que ditam regras e excluem o diferente. Um ensino decolonial busca agregar saberes e promover uma distribuição igualitária para todos aqueles que deles podem se valer, principalmente no que tange às classes menos favorecidas socialmente, como é o caso do público atendido no Movimento.

Por fim, o que queremos enfatizar é a importância de ações como esta, que rompem as barreiras do ensino formal e chegam a todos, indiscriminadamente, visando ao bem comum e o acesso às oportunidades. Mediante isso, acreditamos que este capítulo possa contribuir para que novas práticas pedagógicas decoloniais sejam mobilizadas, dentro e fora da escola, visando tanto a qualidade quanto o alcance de bons resultados para nossos alunos (como no caso dos que buscam um bom desempenho no ENEM), pois acreditamos que tal realidade possa causar impactos positivos na sociedade como um todo.

Considerações Finais

A tríade: (oralidade, leitura e escrita) assumida no PRÉ-ENEM Emaús teve um viés que, mesmo dando especial ênfase à oralidade, possibilitou verificarmos que as diferentes modalidades convergem suas potencialidades em prol da produção textual, sem desconsiderar que o sujeito precisa ter uma postura crítica se pautando em leituras e formas de dizer que reiteram tais posicionamentos.

Os monitores do PRÉ-ENEM Emaús mobilizaram temas e leituras diversas tratados em rodas de conversa, debates com fases que potencializam as experiências dos sujeitos, deixando em evidência práticas decoloniais no trabalho com a oralidade, mostrando as convergências necessárias em prol de sujeitos emancipatórios, críticos e que sabem como, onde e quando poderão fazer uso das diferentes modalidades. Isso evidencia que não podemos ter somente como meta a produção textual solicitada no ENEM, e sim, a construção de um repertório sociocultural, que agregue saberes e compartilhe diversas experiências.

Com a efetivação deste projeto, a equipe do PRÉ-ENEM ampliou suas experiências do “Ateliê de oralidade, leitura e escrita”, um dos eixos do projeto de pesquisa coordenado pela professora Isabel França, tendo em vista que os atendimentos anteriores eram direcionados aos graduandos dos diferentes cursos da UFPA.

Articular as experiências teve como contribuição, a geração de dados para uma dissertação e capítulos que envolveram a tríade (oralidade, leitura e escrita). Isso nos mostra a relevância acadêmica de termos no campo da extensão pesquisas que ampliem os horizontes temáticos, sociais e culturais. Além disso, os cursistas podem ter acesso a conhecimentos sem custos financeiros e valorizando suas identidades, sem deixar de lado as competências necessárias ao ENEM.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. L. L. O gênero seminário no ensino fundamental. In: SILVA, A. P. P.; OTTONI, M. A. R.(orgs.). **Contribuições oriundas do Profletras para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental**. Cáceres: Editora Unemat, 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do ENEM 2023: cartilha do participante**. Brasília: Inep, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC/ SEF, 1997.

FERREIRA JUNIOR, E. G.; FORTE-FERREIRA, E. C. O espaço da oralidade na escola: uma análise da base nacional comum curricular. In: FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NE-TO, V. (orgs.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

FERREIRA, E. C. F.; MAGALHÃES, T. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista Educação e Linguagens, Mourão**, v. 12, n. 24, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.236-269>. Acesso em: 18 ago 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOBO, E.; SUANNO, M. Transdisciplinariedade e práticas pedagógicas emergentes. **Revista Universidade, Formação e Cidadania**, Inhaumas, v. 4, n. 1, p. 363-397, set. 2017. Anais da VI Semana de Integração. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/>. Acesso em: 19 ago 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 17 ago 2024.

PINTO, M. G. S *et al.* Escrevendo em linhas transversais: a abordagem transdisciplinar no ensino de redação do ENEM. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 11, p. 27047-27066, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribu-cione>. Acesso em: 23 ago 2024.

SILVA, A. A. F.; OLIVEIRA, G. S.; ATAÍDES, F. B. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em: 23 ago 2024.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 12-24, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhare-setrilhas/article/view/40166>. Acesso em: 19 ago. 2024.

INTERFACES DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS COM A MÚSICA

Adriene Cristina de Sousa Ferreira (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/UFPA)

Carmen Lucia Braga da Conceição (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/PPGECM/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA//PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Luciane da Costa Araújo (GALPDA/PPGL/UFPA)

Marcele Monteiro Pereira (ILC/GALPDA/PPGL/UFPA)

Pablo Alex Barbosa Moraes
(IEMCI/GALPDA/UFPA)

Introdução

Ao abordarmos questões referentes às diferentes aprendizagens presentes nos espaços de ensino não-formais, torna-se importante destacar que o desenvolvimento de atividades que tenham relação com as experiências do cotidiano em outros espaços contribui para a superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos que são detectadas nas salas de aulas. Nessa perspectiva, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento adquirido ao longo de sua vida (Kleiman, 2002). Isto quer dizer que, o conhecimento com sua abrangência em diversas áreas influencia a real compreensão de um texto para o sujeito.

Considerando esses preceitos, a pesquisa teve como objetivo analisar como o processo de ensino e aprendizagem de língua materna associado ao trabalho com a música favoreceu articulações de gêneros discursivos e saberes do cotidiano aos contextos das atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelo projeto. O público atendido envolveu alunos de turmas com faixa etária de 9 a 17 anos. As atividades desenvolvidas consideraram a tríade: oralidade, leitura e escrita. Três práticas sociais de linguagem articuladas à linguagem musical, abordagem que mereceu destaque neste capítulo e que

foi resultado da parceria com o educador de Artes (música). Essa possibilidade de diálogos configurou-se como característica do trabalho desenvolvido pelo Movimento e foi uma das melhores fontes de ações formativas consistentes que percebemos na parceria UFPA e Emaús. Uma inter-relação favorecida pelo edital PROEXIA (UFPA) e que se articulou com a perspectiva decolonial que muito se aproxima das discussões freireanas basilares nos encaminhamentos das ações do Movimento.

As fases da investigação envolveram: levantamento das histórias de letramentos da turma; apresentação dos diferentes gêneros do acervo da biblioteca da sala de leitura do Movimento de Emaús; seleção e leitura dos livros; seleção do repertório musical; discussões envolvendo as temáticas apresentadas pelos livros na articulação com a seleção musical; ensaios; preparação da visita monitorada à UFPA para socialização da experiência; visita à UFPA e socialização; relatos da experiência.

Os resultados demonstraram que a articulação entre o repertório musical e o repertório de leitura potencializou o campo semântico para que os sujeitos tivessem temas sobre o que discutir, para quais finalidades ler e escrever, sem desconsiderar suas vivências. Além disso, desafiou a turma a ler outros materiais, desejar conhecer o espaço da Biblioteca Central da UFPA, o Museu de Geociências, o Clube de Ciências e as formas com que o conhecimento circulava também para além das suas comunidades. Essa ampliação do conhecimento nos revelou o papel que as Artes possuíam na ativação do cérebro, envolvendo emoção, conhecimento e desafios, dentre outros aspectos.

Neste sentido, este capítulo é resultado dessa experiência educacional em um espaço não-formal. Uma prática educativa que colaborou para a formação de cidadãos críticos, conscientes e usuários competentes da língua. Para melhor compreensão desse contexto, vale ressaltar que a atual conjuntura social é constituída por diversas iniciativas de cunho educacional em espaços não-formais de ensino e aprendizagem que ampliaram as possibilidades educativas propostas pelas escolas. Para melhor compreensão do conceito de educação não-formal, consideramos que:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierár-

quico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de ‘educação informal’ (Gadotti, 2005, p. 2).

Esse conceito de educação não-formal, foi aplicada ao trabalho desenvolvido pela República de Emaús, em Belém do Pará, em parceria com a UFPA. O projeto foi formalmente planejado sob o título “Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bengui e da Amazônia. (PROEXIA-UFPA)”. A partir desse planejamento, os participantes mobilizaram reflexões pautadas em teorias dos Novos estudos do Letramento, Linguística, Alfabetização, Decolonialidade, Práticas socioculturais e Interdisciplinaridade.

As temáticas descritas foram desenvolvidas em articulação com a música, uma linguagem artística mencionada em documentos oficiais para ser contemplada nas escolas e em ambientes não-formais, porém tem sido abordada, muitas vezes, de forma superficial por parte dos educadores durante o processo de ensino e aprendizagem. Considerando-se a potência da arte no ambiente escolar, quando a música passa a fazer parte do cenário educativo de algum projeto, consegue despertar o lado humano, crítico e poético dos indivíduos. Por essa razão, tem se destacado como uma alternativa para a construção da cidadania, pois:

O atual contexto social permitiu que a multiplicidade de possibilidades de espaços na educação musical tomasse dimensões nunca antes vistas. Hoje é possível ver o ensino musical presente em hospitais, ONGs, creches, hotéis, em grupos livres de estudo, programas de extensão de faculdades, orquestras infantis de ONGs, bandas de grupos militares entre outros. O movimento de conscientização da importância da aptidão na linguagem musical vem ganhando força entre a sociedade, [...] (Araújo, 2009, p. 59).

Nessas instituições, assim como no Emaús, a linguagem musical tornou-se um objeto de conhecimento e despertou o interesse dos sujeitos envolvidos no manuseio dos instrumentos musicais e na participação das atividades propostas. Esse movimento musical favoreceu o desenvolvimento de diferentes habilidades pertencentes às várias áreas do conhecimento. Além de ter se tornado uma prática inclusiva que despertou o interesse e a dedicação dos sujeitos-participantes. Estes ocuparam o papel de protagonistas e tiveram a possibilidade de exercer a cidadania, socializando-se com os demais sujeitos. Essa articulação integradora viabilizou a partilha de saberes, práticas socioculturais e valores construídos ao longo da vida, uma vez que:

Todo o investimento neste presente representa o empenho de exploração de potenciais sociais que progressivamente poderão se concretizar. E aí reside o maior privilégio do educador: participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã (Kater, 2004, p. 46).

No decorrer do desenvolvimento do projeto, os diferentes contextos sociais e culturais dos alunos foram valorizados e utilizados a favor das diferentes práticas sociais de linguagem. Para tanto, foram mobilizados saberes e fazeres destes sujeitos no interior da cultura paraense, com a especificidade de serem pertencentes a bairros e comunidades excluídos, socialmente, de vários serviços sociais.

Nesse contexto, as referidas práticas educativas contemplaram temáticas que tratavam de problemas sociais específicos de determinados grupos. Para aquele contexto, foram realizadas algumas reflexões mobilizadas por trechos da legislação que tratavam sobre a redução da maioridade penal, segurança pública, liberdade de ir e vir, consciência cidadã, etc. Esses estudos e reflexões foram associados às atividades de leitura, escrita e oralidade.

Em todas as práticas de linguagem, os alunos procuravam verbalizar ou manifestar suas ideias e pensamentos sobre as diferentes temáticas, desenvolvendo propostas de intervenção social à vida em comunidade. Nesse contexto de enunciação, as práticas de linguagem foram favorecidas com o apoio da música e dos instrumentos musicais para desenvolvimento pleno da cidadania.

Pressupostos teóricos

O projeto desenvolvido no contexto do Emaús acionou as perspectivas teórico metodológicas mencionadas nos PCNs, com relação ao ensino da música no espaço escolar, em parceria com sujeitos de fora da escola. Para o alcance dessa proposta, priorizamos a música enquanto um produto cultural e histórico, permeada por sons de diferentes partes do mundo. Bem como buscou-se uma valorização de músicas inerentes aos contextos socioculturais dos alunos participantes do projeto, sob a lente dos sujeitos envolvidos.

Para que a aprendizagem da música seja considerada peça fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. “Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais” (PCNs, 1997, p. 77).

Em consonância com essa proposta, adotou-se o conceito de Alfabetização de acordo com os pressupostos defendidos por Freire (1985), de acordo com o qual a alfabetização seria abordada para além de um método, mas como uma oportunidade para os sujeitos aprendizes manifestarem e compartilharem seus saberes sobre a linguagem, numa contínua reflexão dialógica entre os educandos e destes com os educadores.

De acordo com Freire (1985), o processo de alfabetização não deveria estar restrito a um plano linguístico, mas deveria ocorrer no interior de um projeto político que oportunizasse o desenvolvimento do senso crítico dos educandos. Consequentemente, essa conduta transformaria os sujeitos envolvidos em protagonistas de sua própria história, com uma voz ativa e crítica diante da vida. De acordo com essa concepção, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (p.14).

Considerando essa abordagem, a alfabetização prepararia o indivíduo para interagir em diferentes contextos sociais mediados pela língua

escrita. Essa preparação favoreceria as pessoas a interagir com o mundo por meio da prática da escrita, lendo, compreendendo os códigos e interpretando os sentidos produzidos em cada situação de enunciação. Nesse ponto, ocorreria o que Soares (2009) chamou de Letramento, pois os sujeitos aprenderiam as funções sociais da escrita que estariam para além da sala de aula.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, um estado ou condição que se adquire, um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (Soares, 2002, p. 145).

Os conceitos mencionados demonstraram que a Alfabetização e o Letramento são processos distintos, mas complementares. Nessa definição de letramento, estão implícitas as ideias de que a habilidade da escrita possibilitaria reverberações produtivas nas diferentes esferas sociais, políticas, econômicas, bem como nos aspectos linguísticos e cognitivos do indivíduo. Com as mudanças em todos esses elementos, os indivíduos poderiam realizar diferentes práticas de linguagem, interagindo com sujeitos do seu grupo social local e global.

Música e o processo de alfabetização

No processo de alfabetização, os discentes enfrentaram desafios relacionados à aquisição do código escrito da língua, além de desbravarem caminhos para obter consciência fonológica, domínio da escrita, decifração das palavras, compreensão, produção e reprodução de sentenças, bem como a compreensão dos sentidos produzidos pelas letras na articulação das palavras.

Na inter-relação com esses aspectos, a música favoreceu o aprendizado por fazer parte da vida das pessoas em várias situações pessoais, em especial da vida dos sujeitos/alunos da RE, seja por meio das músicas que circulavam nos contextos socioculturais dos alunos ou emitida pelos elementos da natureza. Além de ser constituída por uma combinação harmoniosa de

sons tirados de instrumentos musicais e favorecidos pela voz humana. Desse modo, surgiu o seguinte questionamento: Como a música poderia colaborar para o processo de alfabetização dos discentes?

Em resposta a esse questionamento, o trabalho desenvolvido demonstrou que a música despertou o interesse dos alunos em participar ativamente das atividades, manuseando os instrumentos musicais, tirando sons, ouvindo as produções dos demais participantes, trocando informações e compartilhando saberes. Tudo isso comungando com uma prática de alfabetização que colocava o aluno como um sujeito ativo que deveria construir o conhecimento alfabético a partir de uma postura ativa, responsiva e decolonial.

Ao participarem das atividades musicais, os alunos desenvolveram a língua escrita e oral por meio de instrumentos musicais que superaram modelos tradicionais de ensino e aprendizagem da língua. De acordo com essa perspectiva, os sujeitos envolvidos nessa metodologia ampliaram sua capacidade cognitiva e garantiram o desenvolvimento psicológico e afetivo de maneira integral e a prática alfabetizadora ganhou um caráter mais dinâmico e alegre com a linguagem musical, uma vez que:

Através dela a criança pode desenvolver sua identidade, sua autonomia, já que por vezes o ambiente escolar se torna fechado, no que se refere a criar, por exemplo, enquanto que a música não rotula o que é certo ou errado, mas abre espaço para criar, e dar autonomia para desenvolver o que gosta, a partir da sua realidade.” (Barros, Batista e Silva -2017, p. 18)

A alfabetização viabilizada pela música, foi um divisor de águas no processo educativo dos alunos atendidos pela República do Emaús porque lhes possibilitou a inserção no mundo letrado e este favoreceu novas descobertas e aprendizagens de forma prazerosa, dinâmica e interativa. Nesse processo de alfabetização, percebemos que produzir sons e escutar músicas contribuiu para o desenvolvimento da percepção auditiva, do raciocínio, da criatividade, do foco, da atenção e da prontidão. Além de criar um ambiente de ensino mais harmônico, menos tenso e estressante, motivando-se os alunos por meio de uma experiência educativa divertida e multissensorial. Essa experiência alfabetizadora auxiliou na aquisição da escrita e na formação da

própria identidade dos alunos que ao utilizarem os instrumentos musicais, mobilizaram experiências e saberes anteriores.

Nesse processo educativo, foi adotado o conceito de “alfabetização emancipadora” (Freire; Macedo, 2013) que se estabelece por meio da dialogicidade, num constante movimento entre os sujeitos e destes com o mundo, numa relação que se concretiza por meio de um diálogo ético, solidário, que reconhece as diferenças e as respectivas experiências sociais e humanas que lhes capacita a transitar entre o aprender e o ensinar. Essa dinâmica da vida valoriza as práticas socioculturais dos sujeitos e reconhece as múltiplas culturas como produtoras de saberes e experiências diversas.

Decolonialidade e educação musical

A educação musical possui embasamento legal para a sua prática na escola, e exige professores capacitados para que o ensino da música não seja negligenciado nem transformado em uma ferramenta de diversão, mas como uma área do conhecimento que precisa ser estudada e experimentada. Essa legalidade decorreu de uma ação de política pública educacional que propôs uma mudança na lei 9394/96 e sugeriu uma nova postura para a prática da música nas escolas, sugerindo um prazo de três anos para que as instituições escolares se adaptassem à nova proposta apresentada a partir da data de publicação. A mudança sugerida foi contemplada de acordo com a aprovação da Lei 11.769, ocorrida em 18 de agosto de 2008:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (NR). Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta lei (BRASIL, 2008).

Com essa premissa, a música tornou-se um componente curricular obrigatório para o desenvolvimento humano. Porém, conforme Soares, Cerveira e Melo (2019), apesar da existência de leis que tornam obrigatória a educação musical no currículo da Educação Básica, no contexto das escolas públicas, é mais comum que a música esteja presente em atividades lúdicas (em eventos e demais festas escolares) ou que seja empregada como uma

ferramenta didática de facilitação do ensino de outras disciplinas. Ou ainda, que ela esteja presente no currículo de escolas que possuem período integral, onde aulas de música são ofertadas em forma de oficina.

De um modo ou de outro, como a música é normalmente observada nas escolas não contribui para um processo de educação musical, uma vez que condiciona os alunos a ocupar a posição de consumidores musicais que não exercitam o fazer/produção musical, a audição especializada, “não educa sensibilidades, nem cria novas necessidades humanizadora [...]” (Soares; Cerqueira; Melo, 2019, p. 172).

Em diálogo com os autores, Nogueira (2021) afirma que existe um verdadeiro paradoxo no pouco interesse pela educação musical e no raro oferecimento de aulas de música na Educação Básica, visto que a música é uma das atividades mais abundantes no dia a dia das crianças e dos jovens.

Observando-se tal realidade, surgem projetos que, na tentativa de ocupar os vãos deixados pelo ensino público, no que tange à educação musical, defendem um processo de ensino e aprendizagem humanizado e contextualizado, nadando no sentido oposto ao ensino tradicional. Em contrapartida, há casos excepcionais, contudo ainda prevalecem práticas de ensino improdutivas que tendem a ser coloniais devido à formação de professores de Artes. No caso da música, por exemplo, ocorre maior valorização da música erudita europeia ocidental e de suas técnicas e métodos de ensino emergidos daí (Queiroz, 2020, p. 166). Nesse sentido, para evitar que a educação musical siga predominantemente colonial,

[...] O pensamento decolonial, por sua vez, propõe o questionamento do profundo eurocentrismo que desqualificou os conhecimentos dos sujeitos coloniais. Nesse aspecto, interculturalizar e transculturalizar a universidade descentralizando o monoculturalismo imposto no espaço acadêmico não significa rechaçar ou demonizar o conhecimento ocidental, mas sim promover diálogos entre saberes na intenção de construir uma epistemologia mais próxima às realidades das sociedades latino-americanas que não produzem apenas objetos de estudo a serem cotejados com teorias eurocêtricas (Silva; Serraria, 2019, p. 284).

Promover mudanças na formação dos professores tende a reverberar novos modelos de ensino e aprendizagem aplicados aos alunos, seja em espaços formais de educação ou nos não-formais (como os disponibilizados pelo Movimento de Emaús). Ainda que a educação musical ocorra em um espaço não-formal de ensino, é válido considerar que esta deve estar em diálogo com outras linguagens.

Ao estar inter-relacionada às demais práticas de linguagem, como a leitura, a escrita e a oralidade, a música colabora para o desenvolvimento criativo, linguístico e interativo. Além de favorecer o raciocínio, a produtividade, a socialização, a alfabetização contextualizada, a capacidade inventiva, a expressividade, a percepção sonora e a ampliação da cultura musical dos sujeitos envolvidos nessa atividade educativa. Segundo Saviani (2000):

A educação integral do homem é uma educação de caráter desinteressado que além do conhecimento da natureza e da cultura, envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística para integrar à educação, que em meu entender, é a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência [...] apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (Saviani, 2000, p. 40).

Para o alcance do que está sendo proposto, a música precisaria ser abordada enquanto uma linguagem artística que permitiria a liberdade criativa do ser humano, logo não seria suficiente dar músicas com letras prontas ou impor um padrão musical a ser valorizado. Mas, permitir que os sujeitos apreciassem manifestações musicais de diferentes culturas a fim de que cada aluno conseguisse criar seu próprio repertório musical.

Ao assumir essa conduta nos espaços educativos, os educadores provocariam mudanças na estrutura tradicional de educação musical e ofereceriam outros paradigmas para o seu desenvolvimento, considerando-se o acervo cultural e musical dos próprios alunos. Desse modo, seria possível

adotar uma prática educativa musical decolonial, pois haveria uma valorização das músicas produzidas nas periferias por sujeitos que manifestam o tom da cultura brasileira de acordo com as suas vivências.

Percurso Metodológico

Para fins deste capítulo, serão abordados todos os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, descrevendo-se os procedimentos no contexto da pesquisa, o Movimento República de Emaús. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com caráter narrativo para a melhor compreensão das experiências presentes no contexto social que as mesmas estavam inseridas. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o espaço como fonte direta para a coleta de dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto a ser estudado, necessitando de um trabalho de campo mais aprofundado (Gil, 2008).

A escolha se justifica pelo fato de que foi uma pesquisa de cunho colaborativo de acompanhamento e desenvolvimento de atividades com os alunos e educadores do Movimento República de Emaús. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Santorum e Mathias (2018, p. 54), “ocupa um espaço devidamente reconhecido na academia quando se pensa em estudos e pesquisas com seres humanos e suas mais diversas relações inseridas em contextos próprios”.

A pesquisa envolveu a turma de percussão, o educador musical, duas bolsistas do programa, não bolsistas, formadores e parceiros. As ações desenvolvidas buscaram mostrar as contribuições do Letramento situado para o processo de consolidação da escrita, da leitura e da oralidade por integrantes atendidos. Ressaltamos que o cronograma total para a turma de percussão incluiu 12 atividades realizadas com a turma da manhã e 8 atividades com a turma da tarde. Contudo, o recorte feito envolveu apenas três atividades do cronograma geral que foram elaboradas por meio de planos interdisciplinares. Outro aspecto enfatizado na parceria firmada foi a necessidade e as propostas serem interdisciplinares. Para Pombo (1993a, p. 13), interdisciplinaridade é:

[...] qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos.

Desse modo, ampliamos as possibilidades de conhecimento, pois a interação abriu espaço para o diálogo, para as diferenças, as experiências pessoais relevantes. As atividades selecionadas discutiram “a tríade (oralidade, leitura e escrita)”, pois era o que mais evidenciava o trabalho efetivo com os aspectos das práticas sociais de leitura e escrita (Kleiman, 2005) que precisariam ser levados em consideração nas atividades de leitura, escrita e oralidade propostas para a turma.

As técnicas de geração de dados foram as rodas de leituras e rodas de conversa, gravações em vídeo e áudio, registros de produções textuais, registros fotográficos e registros de nossas observações em diário de bordo. Analisamos os dados à luz dos processos de alfabetização, letramento, da perspectiva decolonial e da musicalização articulando a leitura, a escrita e a oralidade.

As atividades foram desenvolvidas uma vez por semana na sala de leitura ou na sala de musicalização do Movimento República de Emaús, especificamente, às quartas-feiras nos turnos da manhã e da tarde. A execução das tarefas foi realizada em grupo e individualmente, dependendo das especificidades do que era solicitado pelos alunos. Para tanto, disponibilizamos orientações adequadas à execução das atividades e buscamos criar um ambiente amigável e prazeroso para os alunos. “Destacamos que o objetivo não foi apenas contribuir no processo de consolidação da escrita, leitura e da oralidade, mas levar esses alunos a conhecer um significativo repertório de histórias da comunidade em que vivem” (Conceição, 2021, p. 13), como poderemos observar nas etapas desenvolvidas e que apresentamos a seguir:

Diagnose: Apresentação oral e escrita

Para a realização da diagnose, organizamos a turma em círculo e iniciamos uma roda de conversa. Realizamos uma apresentação oral baseada em um roteiro que criamos com três perguntas: Quem sou eu? Minha trajetória? O que gosto de fazer?

☐ Resultado da Diagnose dos alunos:

Dificuldades: Não obediência às margens; escrevem as letras maiúsculas em meio às minúsculas; presença de oralidade na escrita; paragrafação; fôlego bastante ao tema; pontuação inadequada, erros ortográficos.

Potencialidades: Organização das ideias; leitura mais fluente; recontar os textos lidos e ouvidos; associar os temas às músicas.

Nessa etapa da atividade, incentivamos os alunos a falarem um pouco sobre sua trajetória estudantil e sua história com o projeto Emaús, sem permitir interferências durante suas falas, proporcionando um ambiente de conforto. Para finalizar, após a diagnose oral, solicitamos que produzissem um texto escrito com base na apresentação que haviam feito. Durante a diagnose com a turma, observamos que os alunos apresentaram um vasto conjunto de experiências. Em geral, são crianças em processo de convivência em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, o que contribui para a desigualdade escolar e para os problemas apresentados.

b) A escola inventada, que podia ser real.

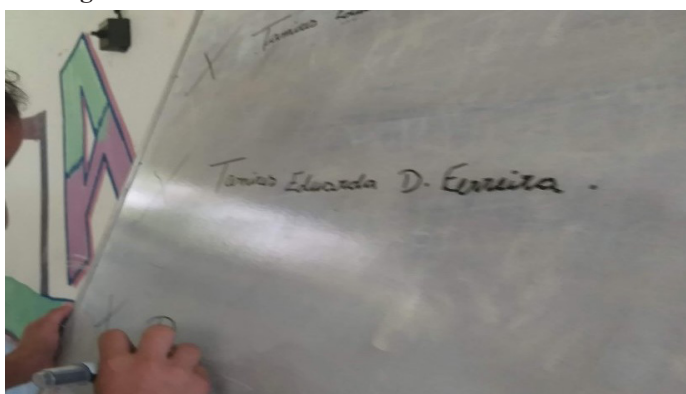
Imagem 1 – Atividade de diagnose: produção textual



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Em uma roda de conversa, retornamos ao conteúdo manifestado em seus textos, os quais continham descontentamento com algumas situações que decorriam de problemas com as escolas que frequentavam. Assim, levantamos o seguinte questionamento: “E se pudéssemos inventar uma escola, que escola seria a ideal? O que você poderia criar para melhorar a escola que frequenta?”. Após o término da roda de conversa que durou cerca de 60 minutos, passamos a abordar a questão da importância da escolarização. Nesse momento, passamos a tratar do aspecto da aprendizagem com significado.

Imagem 2 – Atividade de assinatura dos nomes dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

No primeiro momento, após essa etapa, solicitamos que os alunos assinassem seus nomes na lista de frequência. Ao percebermos que muitos deles não conseguiam realizar essa tarefa, propusemos um desafio para que todos aprendessem a assinar seus nomes completos e com abreviaturas. Essa atividade teve como objetivo promover o reconhecimento e a valorização da identidade de cada estudante, além de desenvolver habilidades de escrita, leitura, oralidade e autoconfiança.

Além dessa estratégia, utilizamos a Literatura Infantojuvenil por conter uma diversidade de textos. Nesse trabalho, os educandos selecionaram diferentes obras e se debruçaram nas leituras, manifestando o desejo de conhecer a UFPA, mais especificamente, a Biblioteca Central, o Museu de Geociências e o Clube de Ciências (IEMCI) pela diversidade de acervo interdisciplinar e até transdisciplinar, a partir dos relatos das bolsistas, não-bolsistas e formadores parceiros.

Resultados

O alfabeto móvel se revelou como um recurso de escrita envolvendo diferentes campos semânticos, gerando novos conhecimentos a partir dos que já possuíam. Com o alfabeto móvel, os alunos escreveram coletivamente algumas palavras com desvios ortográficos. No entanto, após discussão e com a intervenção dos colegas de grupo, reescreveram-nas corretamente. Para tornar a atividade ainda mais interessante, elaboramos um jogo em que a equipe que identificasse, primeiramente, o erro ortográfico entre as palavras e reescrevesse adequadamente, receberia uma pontuação. Essa atividade foi desafiadora, pois favoreceu a interação e proporcionou avanços com relação à língua escrita.

Imagem 3 – Atividade com o alfabeto móvel



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Esse processo pode ser compreendido como uma aprendizagem com significado proposta por Paulo Freire, que enfatiza a importância da interação e do diálogo na construção do conhecimento. Sobre o tema, Freire (2005) argumenta que a aprendizagem ocorre de maneira mais propositiva, quando os alunos estão envolvidos ativamente e conseguem conectar o que aprendem com suas próprias experiências e realidades. A atividade, portanto, não apenas facilitou o desenvolvimento das habilidades de escrita, mas também promoveu um ambiente de cooperação e reflexão, permitindo que os alunos construíssem conhecimento de forma mais articulada com suas necessidades.

A preparação dos alunos do Movimento Emaús para a visita à Universidade Federal do Pará (UFPA) envolveu uma abordagem que almejava não apenas a familiarização com o ambiente acadêmico, mas também a ampliação de seus horizontes culturais e intelectuais. O processo foi estruturado em diversas etapas que integraram repertório musical e de leitura, com o objetivo de potencializar o campo semântico dos alunos e prepará-los para a experiência universitária. Para familiarizar os alunos com o ambiente universitário e o valor das instituições culturais, foram planejadas visitas a diferentes espaços, como a Biblioteca Central da UFPA, o Museu de Geociências e o Clube de Ciências.

Essas visitas foram preparadas com antecedência, incluindo atividades que introduzissem os alunos aos serviços e recursos disponíveis nesses locais, bem como a importância do conhecimento e sua circulação além das suas comunidades. Os alunos foram incentivados a ampliar seus respectivos repertórios Musical e de Leitura. A proposta feita aos alunos incluía a preparação para apresentarem os repertórios musicais apreendidos na aula de percussão e colocassem em prática a medição de leitura e contação de histórias a partir do acervo da Literatura Infantojuvenil.

Imagem 4 – Atividade de preparação para apresentação na UFPA



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

As atividades preparatórias incluíram discussões e debates sobre o papel da universidade e das instituições culturais na formação acadêmica e pessoal. Foram realizadas sessões de leitura de textos e materiais relacionados aos temas que seriam explorados durante as visitas. Além disso, foram promovidos encontros para preparar os alunos às interações com os profissionais e acadêmicos que encontrariam na universidade.

Abordamos a ativação emocional e cognitiva dos alunos, reconhecendo o papel das Artes na estimulação do cérebro e no engajamento com o conhecimento. Através de atividades desafiadoras e envolventes, os alunos foram motivados a refletir sobre suas próprias experiências e a integrar essas reflexões com o que aprenderiam na universidade. Após as visitas, foram realizados momentos de reflexão em grupo, onde os alunos puderam compartilhar suas impressões e aprendizados. Essa etapa foi fundamental para consolidar a experiência e identificar os impactos da visita em sua visão sobre a educação e o conhecimento.

Imagem 5 – Apresentação no Auditório do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Ao ampliar as ações de leitura, escrita e oralidade, as crianças e jovens tiveram acesso a um considerável acervo da Literatura Infantojuvenil ao longo do semestre, pautado em um horizonte discursivo que considerou o espaço enunciativo da UFPA e sua relevância enquanto uma esfera social propícia à produção e circulação de gêneros discursivos diversos. O desenvolvimento dessa consciência promoveu a prática do letramento por parte dos educandos e desenvolveu ações de formação aos licenciandos, pós-graduandos e formadores parceiros.

As referidas intervenções junto às crianças e adolescentes foram além da interdisciplinaridade. Isso significa dizer, que no paralelo das ações no Movimento, as oficinas e minicursos ofertados no contexto do IEMCI e em outros espaços da UFPA deram condições à leitura performática, à musicalização mais articulada e às discussões com o público diverso no auditório do IEMCI. Todas essas práticas sociais de linguagem potencializaram as aprendizagens, nos diferentes níveis.

Considerações finais

A música como articulação transdisciplinar com os processos de alfabetização e letramento pautada na Literatura Infantojuvenil proporcionou às crianças e aos adolescentes avanços na tríade (oralidade, leitura e escrita). Além disso, articulou áreas diversas do conhecimento, convergindo na ampliação de repertório linguístico, artístico e cultural. Alfabetizar na perspectiva do letramento também significou selecionar as parcerias que cuidassem da formação dos licenciandos, conforme as necessidades de leituras performáticas, seleção de acervo da Literatura Infantojuvenil, ampliação do repertório de leituras e dos campos semânticos.

Esses processos de ensino e aprendizagem foram atravessados por saberes e fazeres que vieram de ações paralelas e/ou anteriores, desenvolvidas pelos pós-graduandos, formadores parceiros e integrantes do Movimento República de Emaús. Isso evidenciou que para além da equipe mais situada e atuante nas atividades específicas com as crianças e jovens, há equipes mais amplas nos encontros quinzenais de planejamento, nos estudos do grupo de pesquisa, nas participações nas oficinas e minicursos com temas transdisciplinares.

As articulações descritas no contexto do Emaús demonstraram espaços formativos diversos, como a sala de musicalização e percussão, onde os educadores foram orientados a partir de uma perspectiva freireana, com o intuito de favorecer a realização de práticas decoloniais, como as que apresentamos ao longo do capítulo. Esperamos que essa experiência educativa sirva de inspiração para outras iniciativas em espaços não-formais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Anderson Henrique Simões de. **Múltiplos contextos da educação musical: o ensino de música no PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e intenções de trabalho com os saberes dos aprendizes**. 2009. 106 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- BARROS, L. J. F. B.; BATISTA, M. M.; SILVA, S. L. S. M. **A importância da música como meio facilitador no processo de desenvolvimento da criança**. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.
- CONCEIÇÃO, Carmen Lucia Braga da. **Práticas de oralidade, leitura e escrita que valorizam as histórias de letramento da comunidade do Emaús**. Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues. 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens) – Faculdade de Educação Matemática e Científica, Instituto de Educação em Ciências Matemática e Linguagem, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/6561>.
- FREIRE, P. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 001-021.
- FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/educa%-C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

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

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufrgs.br/abem/article/view/2231>. Acesso em: 06 ago. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. São Paulo: Produção Editorial, 2005.

NOGUEIRA, Ricardo Emílio Ferreira Quevedo. **Uma perspectiva decolonial para a educação musical brasileira no ensino básico**. Revista de Estudos Decoloniais, v. 1, n. 1, jan./jul. 2021.

POMBO, Olga. **O Conceito de Interdisciplinaridade e Conceitos Afins**. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re) pensar o Ensino Superior em Música**. PROA: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153-199, jan./jun. 2020.

RIOS, Zoé; LIBNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SANTORUM, P. R.; MATHIAS, M. S. **A Etnografia e Observação Participante na Pesquisa Qualitativa**. Ensaios Pedagógicos, v. 2, n. 1, p. 54-61, 2018.

SAVIANI, Demerval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Revista HISTEDBR On-line, n. 1, 2000.

SILVA, Liliam Ramos; SERRARIA, Richard. **As narrativas do tambor como práticas decoloniais**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 279-297, jul. 2019.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N8zqGbGZgN8PLyKTMWbgjWw/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Olavo Pereira; CERVEIRA, Rosimeire Bragança; MELLO, Suely Amaral. **Dossiê Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, jan./abr. 2019.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORES: O APOIO ESCOLAR EMAÚS

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPAD/UFPA)

Barbara Karollayne Barbosa da Costa (EC-FALE/PROEXIA/LEDAP/UFPA)

Érika da Silva Faria (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/PROEXIA/GALPDA/RPPDA/
PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA)

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/PIBIC/GALPDA/UFPA)

Introdução

O programa PROEXIA República de Emaús com o tema “Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: Articulações interdisciplinares entre vida na comunidade e no trabalho” foi elaborado com o objetivo de analisar práticas interdisciplinares durante os encontros com as crianças, jovens e pais/responsáveis do Movimento de Emaús pautado na perspectiva dos estudos decoloniais. Isso porque as didáticas decolônias não perdem a multidimensionalidade contextual de onde ocorrem as práticas educativas.

A opção decolonial favorece os encaminhamentos freireanos, tratados no Movimento de Emaús criando situações de valorização, otimização e de oportunidades de usar seus saberes, com os modos de ser, sentir e existir que são convocados e fortalecidos com as articulações transversais com linguagem, matemática, história, artes, novas tecnologias digitais que favorecem a mobilização dos saberes compreendendo a formação profissional e a valorização das trajetórias nas comunidades.

Assim, a decolonialidade representa um movimento para reverter as consequências da colonização nas sociedades. No âmbito da educação, pode desempenhar um papel relevante na promoção de um ensino que reconheça a diversidade e fomente relações de diálogo e cooperação.

Portanto, ao longo do período foram aplicadas atividades, com narrativas, sendo elas regionais, locais ou até mesmo envolvendo o próprio Movimento de Emaús, o resgate das memórias coletivas e individuais, havendo

um empoderamento e reconhecimento individual no processo de aprendizagem, promovendo uma educação social crítica que dialogue com as temáticas sociais criando situações de valorização e de oportunidades de usar sua diversidade de saberes, com direito a uma diversidade de textos, vivências, memórias, patrimônios e sobretudo a garantia de direito à educação.

Os aspectos teóricos citados acima, foram concretizadas ao longo do ano de 2023 com a realização de 49 encontros de aprendizagem no período de abril a dezembro, com frequência semanal (terças e quintas-feiras) na sede do Movimento República de Emaús nos turnos manhã e tarde, com temáticas interdisciplinares envolvendo a tríade (oralidade, leitura e escrita). Foram alcançados 35 participantes no primeiro semestre de 2023 e 25 participantes no segundo semestre, sendo válido ressaltar que durante os dois semestres houve evasão dos educandos.

No ano de 2024, durante o primeiro semestre foram realizados 24 encontros de aprendizagem no período de março a junho, com frequência semanal (terças e quintas-feiras) na sede do Movimento República de Emaús nos turnos manhã e tarde, dando continuidade com as temáticas interdisciplinares envolvendo a tríade (oralidade, leitura e escrita). Além dos encontros das práticas educacionais, houve encontros para planejamento das atividades que seriam aplicadas às terças e quintas.

O programa também articulou, em parceria com a República de Emaús, momentos com as famílias das crianças e adolescentes, expandindo as relações da instituição de ensino com a comunidade local. Deste modo os responsáveis acompanharam de forma ativa os resultados e o desenvolvimento das crianças e compreenderam qual a proposta de trabalho usada pelos educadores, bolsistas, voluntários e coordenadores do projeto.

A atuação no Movimento de Emaús se relaciona de várias maneiras com os estudos de Soares e Freire, visto que os direcionamentos contemplam diversas condições e conhecimentos que conectam várias comunidades, como as escolares, familiares, acadêmicas e movimentos sociais. Essas interações, embora não estejam diretamente ligadas à leitura no ambiente escolar, abrangem ações que envolvem leitura, escrita e oralidade como formas de potencialização.

Pressupostos Teóricos

Decolonialidade nos Anos Iniciais

A decolonialidade propõe o rompimento das estruturas que mantêm a colonialidade, isto é, rompem com a forma única de conhecimento e existência por uma existência plural. Sendo necessário uma reorientação epistêmica que faça emergir os saberes, a fim de decolonizar em todas as dimensões do poder, do saber, do ser e da natureza. Dessa forma, “Decolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento Não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (Mignolo, 2008, p. 305).

Segundo Mignolo (2008), a concepção do pensamento de ocidental se e refere a uma perspectiva pluralista e diversificada que emerge desse encontro, representando novas maneiras de pensar e agir que desafiam e buscam repensar as estruturas de poder historicamente estabelecidas pelo colonialismo, destacando a necessidade de considerar e alternativas e perspectivas que refletem a diversidade de conhecimentos e experiências tanto do indivíduo quanto do mundo.

A decolonialidade tem como objetivo fortalecer as identidades que estão à margem, proporcionando aos indivíduos a oportunidade de se reconectarem com suas origens culturais e reivindicarem suas narrativas. No contexto educacional, a decolonialidade surge como uma alternativa capaz de provocar transformações significativas. Dessa forma, busca desmontar as influências do pensamento colonial que estão presentes nos sistemas educacionais e nas abordagens pedagógicas.

Conforme Walsh (2009), a pedagogia decolonial é um empreendimento amplo que engloba dimensões políticas, sociais, epistêmicas e éticas. Essa abordagem ressalta a relevância de reconhecer saberes que foram historicamente marginalizados, bem como de adotar uma postura crítica em relação às limitações impostas pelo colonialismo. Assim, a Pedagogia Decolonial se configura como um ponto de vista educacional e político que se propõe a descolonizar o conhecimento, valorizando a diversidade cultural, combatendo as desigualdades e injustiças ainda presentes na sociedade atual.

Segundo Dias e Abreu (2020), as pedagogias decoloniais precisam ser (re) inventadas, considerando-se os diversos condicionantes sócio-históricos de povos e grupos que sofrem das mazelas da modernidade/colonialidade, incluindo-se aí o próprio povo brasileiro.

Assim, Mota Neto (2016 p.318) ressalta que “[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias práticas de formação humana que criam condições para os grupos subalternos à luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários”. Corroborando com as ideias de Dias e Abreu (2020), para uma efetiva decolonização do saber e do modo de se produzir esses conhecimentos são vitais rupturas com os modelos hegemônicos que insistem e persistem em se manter como centro justificador universal do saber, do ser e do poder.

No entanto, Paulo Freire (2019, p. 68) afirma que “não há saber mais, não há saber menos: há saberes diferentes”. Ou seja, educação popular é a valorização da trajetória dos seus educandos, tendo um educador que não é o detentor de todo saber, mas que é um mediador do conhecimento.

Segundo Xavier et al (2023), a educação dialógica pode proporcionar ao aluno uma participação mais efetiva, onde acabam operacionalizando e problematizando a sua realidade. Isso ocasiona experiências que possam ser elementos constituintes dos conteúdos e discussões abordados em sala de aula, seja em ambiente formal ou não-formal.

Processo de ensino e aprendizagem com contação e mediação de leitura

Segundo Farias et al. (2017), a contação de história é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas se utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças que são repassadas de geração a geração, que também utilizam desta prática para o entretenimento, diversão e lazer.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.17), a alfabetização não é “um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola”. Ressaltando assim que é para além da escrita e da leitura, fazendo o sujeito compreender o que foi lido associando com situações reais.

De acordo com Zilberman (2003, p. 28), os professores têm um papel de “desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado”.

Segundo Silva (2018), a mediação leitora é uma atividade exercida pelo educador, sendo um processo que corre de forma consciente e objetiva, sempre buscando o avanço literário dos estudantes. Nesse sentido, o autor denota:

Para que aconteça a aprendizagem por meio do processo mediacional, é necessário que o professor incentive os alunos a participarem de atividades nas quais possam compartilhar seus conhecimentos e pensamentos com os demais alunos e com o professor e, assim, juntos, possam atribuir novos significados ao texto (Silva, 2018, p. 21).

Dessa maneira, acaba ocorrendo a ressignificação de conceitos e uma aprendizagem mais eficiente, fazendo da ação leitora uma ação prazerosa e, principalmente, conscientizadora sobre os mais diversos aspectos da sociedade. Segundo Xavier et al. (2023), o processo de ensino e aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais compreende a alfabetização em relação ao aspecto cognitivo, como um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, comparando e experimentando objetos.

Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 11) nos diz que “o letramento não é alfabetização, no entanto, letramento e alfabetização estão associados”. Portanto, ao trabalhar com práticas de leitura e escrita, é importante desenvolver práticas educativas nos anos iniciais promovendo o contato com diversos portadores de textos, o entendimento dos textos pelas crianças irá incentivar a desenvolverem a prática de adentrar no mundo letrado com mais facilidade.

Metodologia

Segundo José Filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. De acordo com a proposta da pesquisa, ao desenvolvermos atividades integradas em uma turma de alunos multisseriados que estejam com dificuldades de avançar no processo de alfabetização é considerável articular com as diferentes literaturas e pautados na tríade: (oralidade, leitura e escrita) de manei-

ra interdisciplinar. Sendo assim, a abordagem utilizada foi a pesquisa-ação, realizada no Movimento República de Emaús durante os anos de 2023/2024.

A pesquisa-ação é uma abordagem de pesquisa aplicada, focada na elaboração de diagnósticos, na identificação de problemas e na busca por soluções. A pesquisa-ação requer ação, tanto nas áreas da prática quanto nas pesquisas. Onde, segundo Thiollent (2009):

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos (Thiollent, 2009, p.16).

Na visão de Thiollent (2011, p. 13), “na medida em que é associada a diversas formas de ação coletivas e orientadas em função da resolução de problemas ou objetivo de transformação”, ou seja, o valor do objeto investigado está inserido numa política de transformação da realidade. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa-ação de forma reflexiva, foi desenvolvido um planejamento que contemplou oito etapas, são elas: 1. planejamento das atividades; 2. diagnoses; 3. aplicação das atividades; 4 rodas de conversa; 5 leituras; 6. Contações de Histórias e mediações de leituras 7. produção escrita; 8 socializações de leituras e escritas. Os encontros do ano de 2023 ocorreram na biblioteca do Emaús e os encontros de 2024 ocorrem na Sala da Justiça Social.

As ações planejadas e executadas tinham como objetivo principal impulsionar a ideia de que alfabetizar é também criar situações socialmente significativas, que estejam em sintonia com a realidade vivenciada pelos jovens do Bengui. Além disso, foi fundamental trazer de volta a discussão teórica sobre a perspectiva decolonial presente no programa, uma vez que se trata de um ambiente educacional não convencional com abordagens pedagógicas de alfabetização e letramento voltadas para uma visão descolonizada do processo de ensino e aprendizagem, buscando introduzir outras maneiras de enxergar o mundo, por meio do uso de gêneros textuais discursivos contextualizados que atendam às diferentes pessoas da sociedade.

Além da prática de aplicação de sequências de atividades, foram desenvolvidas outras dinâmicas de formação continuada para as/os educa-

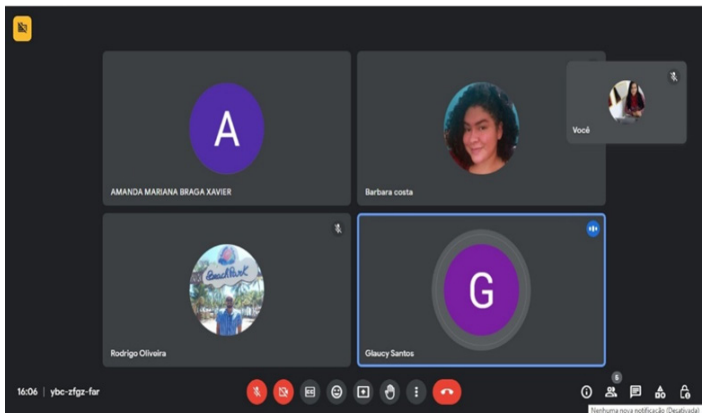
dores, bolsistas e voluntários do programa. Como início de formação e preparo o “I ciclo de Formação GALPDA: 2023”, tendo como sequência o minicurso de Fabricação de jogos lúdicos realizado nas instalações do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Figura 1 – Minicurso de fabricação de jogos



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Figura 2 – Orientações e pesquisas



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Figura 3 – Orientações de pesquisas durante evento no IFPA



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 4 – II Ciclo de Formação do GALPDA



Fonte: Acervo das autoras (2023).

As atividades voltadas para socialização das crianças foram aplicadas com elementos presentes na cultura, envolvendo o bairro do Benguí, o próprio Emaús que se torna familiar para eles, pois muitos além de frequentarem o apoio escolar também participam de diversas atividades que, por conseguinte, os encorajam e incentivam a sempre estarem aprendendo

coisas diversificadas. Elas se relacionam com as práticas de leitura e jogos pedagógicos, havendo também formações com os pais, responsáveis e professores.

Figura 5 – Formação com os pais/responsáveis



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Figura 6 – Formação com os professores



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Figura 7 – Contação de história sobre o Bengui



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Figura 8 – Resolução das palavras cruzadas sobre o Bengui



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Análises dos dados

Os resultados obtidos pelo programa foram positivos às crianças e aos adolescentes que foram atendidos pelo Movimento República de Emaús. Percebeu-se o desenvolvimento, tanto nas atividades avaliativas da escola,

quanto nos aspectos de socialização observados pelas escolas parceiras, pela coordenação do Emaús e pelas famílias. Após observar os dados obtidos, verificou-se o constante progresso de muitas crianças no âmbito da escrita e da leitura, apesar das dificuldades de apresentar para eles assuntos em um tempo muito curto, é perceptível o avanço de grande parte que possuíam uma consciência na língua materna. Detinham uma defasagem que, a cada dia, procurava-se superar de maneira lúdica, introduzindo diversos materiais que abordassem o viés da escrita, colaborando com as crianças que, conforme os resultados da pesquisa realizada, nem sequer conseguiam escrever o próprio nome. Conseguir escrevê-lo não apenas estabeleceu um vínculo afetivo, mas também conferiu identidade ao seu nome.

Figura 9 – Seleção de livros para leituras espontâneas



Fonte: Acervo das autoras (2023).

No entanto, no final de cada semestre, as famílias foram reunidas para um momento de devolutiva dos relatórios de desenvolvimento das crianças e adolescentes. As professoras-bolsistas e os coordenadores do programa de extensão, juntamente com a coordenadora pedagógica da República de Emaús, explicando às famílias como o relatório individual era feito

e também ouvindo as devolutivas dos responsáveis, sendo informações de grande importância para o relatório geral do programa, pois os educadores puderam ouvir a percepção dos pais sobre os impactos das atividades do apoio escolar no dia a dia das crianças. Relataram que os efeitos positivos da socialização, como responsabilidade, autonomia e disciplina eram observados na vida escolar e também no convívio familiar dos participantes.

Sendo um momento de analisar junto das famílias os avanços dos alunos que iniciaram no projeto do Apoio como não alfabetizados e concluíram os semestres já com competência leitora. Essas atividades quando convergidas apresentam uma variedade de resultados que ampliam a inter-relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, acabam enviesados de forma enriquecedora às práticas acadêmicas bem como avanços na autoformação.

Figura 10 – Exposição das atividades



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Os recursos de mediação e contação de histórias foram muito bem recebidos pelos participantes, assim como a oficina de jogos promovida na atividade de socialização. Os pais puderam experienciar o processo de aprendizagem que seus filhos estavam vivenciando. Essa troca de papéis foi muito positiva para que as famílias incentivassem a permanência e fre-

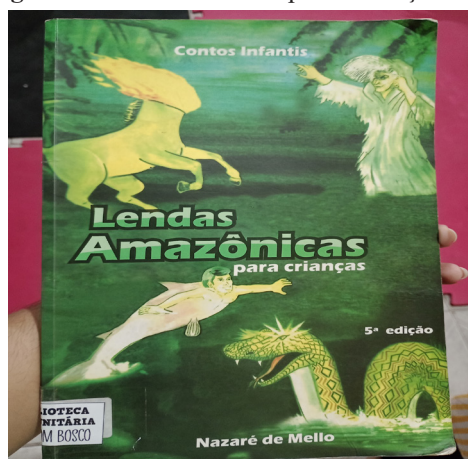
quência dos aprendizes no programa, consequentemente, auxiliando no combate à evasão.

É necessário ressaltar as dificuldades ocorridas durante os semestres, sendo elas a evasão dos alunos, faltas injustificadas e a limitação do tempo, impossibilitando possíveis articulações até mesmo impossibilitando os avanços no planejamento semestral.

No entanto, os resultados das oficinas foram baseados nos estudos realizados pelo GALPDA foram promissores, cuja organização visa transmitir os conhecimentos desenvolvidos sobre decolonialidade, percebendo assim a importância dela na nossa sociedade que muitas vezes tende a perder suas características e identidades culturais por valores impostos pela influência e poder de outras sociedades.

Para este alcance significativo na alfabetização das crianças, vale a pena ressaltar o grande esforço dos voluntários e bolsistas de construir e elaborar os jogos a partir do meio ao qual a criança vive, utilizando também lendas, parlendas, contos e histórias populares da região. Sempre com o foco de suprir as necessidades que a criança precisa em suas dificuldades apresentadas, e analisadas previamente pelos bolsistas através de diagnose de cada criança o trabalho avança.

Figura 11 – Livro utilizado para mediação de leitura



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Cumprе salientar, que as oficinas foram baseadas nas vivências e experiências desenvolvidas no Movimento República de Emaús, um espaço de ensino articulado com o que diz Dias e Abreu, (2020 p. 13), “utiliza-se uma didática crítica intercultural, [...] como tentativa de se (re)construirmos processos de ensino-aprendizagem [...]” colocando em prática desdobramentos que envolvem lazer e relações culturais na educação. Visto que, há os princípios de reconhecimento e valorização do sujeito como educando, como a categoria multidimensionalidade.

Possibilitar o desenvolvimento da criatividade inter-relações, promovendo a Interpretação e desenvolvendo o processo de alfabetização científica através do uso de diferentes literaturas e suas conexões nas rodas de conversas, por meio das contações de histórias, leituras, estímulo da construção de narrativas que possibilita a realização dos diálogos, construídos, no decorrer das falas e produções textuais das crianças e jovens.

Figura 12 – Exposição das atividades



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Para Soares (2004, p. 96), a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem” não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práti-

cas sociais que usam a escrita. Isso vai ao encontro dos estudos de Xavier et al (2023), a alfabetização como um processo em permanente construção que não se reduz a técnica de codificação.

Ressaltando ainda, que foram relevantes as formações com os pais/responsáveis e professores, pois abrangeram temas transversais com o intuito de promover o pensamento crítico, não somente nas crianças, mas com uma conscientização dentro de casa para o consumo de uma alimentação saudável.

Considerações finais

O Programa de Extensão Inclusiva Avançada “Movimento República de Emaús: Patrimônio, Decolonialidade e formação cidadã: Articulações interdisciplinares entre vida na comunidade e no trabalho” teve resultados positivos ao analisar e promover as práticas docentes com os participantes sejam eles: professoras-bolsistas, voluntárias, crianças, adolescentes, responsáveis e coordenação do EMAÚS – durante o período de prática no ano de 2023/2024, conseguindo assim alcançar e acompanhar o desenvolvimento de aproximadamente 80 crianças e adolescentes com sequências de atividades, jogos, recursos lúdicos, recursos didáticos Decoloniais e Interdisciplinares.

Deste modo, é de grande importância destacar que o conhecimento adquirido sobre Decolonialidade tem relevância significativa para a formação do educador, visto que as atividades foram adaptadas para serem postas em práticas valorizando a tríade (oralidade, escrita e leitura) nas múltiplas performances sociais e educativas. Isso tanto para um ambiente não formal de ensino, quanto para a dinâmica escolar padrão, tendo em vista que grande parte dos educandos estavam com dificuldades em progredir na escola no período inicial e obtiveram avanço perceptível ao final do período de acompanhamento no Apoio de Aprendizagem Escolar.

Conclui-se que as estratégias articuladas e desenvolvidas para que fossem obtidos resultados promissores foram essenciais para isso, apesar das dificuldades durante o percurso. No entanto, as atividades com jogos lúdicos interdisciplinares envolvendo leitura, conforme citado acima, foram fundamentais para o bom desempenho e retorno qualitativo.

Além de uma melhoria nas apropriações do Sistema de escrita e pautadas na língua escrita e da prática da leitura, é possível afirmar que a

perspectiva decolonial criou espaço para que os alunos criassem estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação com mais o incentivo e direcionamento nas atividades contextualizadas, os quais estabeleceram um desenvolvimento satisfatório no processo de aprendizagem, pois este processo é dialógico.

Portanto, pode-se concluir que o forte incentivo didático e emocional construído através de práticas pedagógicas multidisciplinares e decoloniais permitiram que as crianças obtivessem um resultado diferenciado. Ele foi construído mediante o meio vivenciado no espaço do movimento República de Emaús e seus arredores, possibilitando o conhecimento local, cultural e social.

No entanto, as formações foram fundamentais para se obter um retorno positivo dos pais/responsáveis durante os encontros de devolutivas, visto que o Apoio de aprendizagem atua para além das práticas educacionais, auxiliando também na socialização das crianças para um avanço no seu processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- DIAS, ALDER. ABREU, WALDIR FERREIRA. **Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica**. Revista Centro de Educação UFSM. Santa Maria v. 45. 2020.
- FARIA, Ingrid Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação**, Pires do Rio - GO, V. 12. n. 1. p. 38-48. 2017.
- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999, 175 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. 144 p. ISBN 9788577534098.
- MIGNOLO, Walter D. **Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003
- MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.
- SILVA, Geraldine Thomas da. **Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2211>. Acesso em: 29 agosto de 2024.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. “**Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des) De El In-Surgir, Re-Existir Y Re-Vivir**”. Em: Vera Candau (Org.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, PUC-RJ, 2009.

XAVIER, Amanda Mariana Braga et al.. *Práticas decoloniais nos anos iniciais: modos de ser, viver e sentir o bairro do bengui.. Anais IX CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98781>>.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

SOBRE OS AUTORES

ADRIENE CRISTINA DE SOUSA FERREIRA

Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (UFPA-2017-2021), curso com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetização e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Integrou o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA) e o grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Foi bolsista extensionista (PROEXIA/UFPA-2018). Integrou a equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Email: adrieneferreira83@gmail.com .Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8284860871599371>

ALESSANDRA MONTEIRO CHAGAS CAMPELO

Professora de Língua Portuguesa e Redação na Rede Particular desde 2018. Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). A pesquisa abordou a Neuroeducação na Perspectiva da Inclusão e Formação de Professores de Língua Portuguesa. Especialista em Educação Especial pela Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ e em Linguística e Literatura em Sala de Aula pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará. Trabalhou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC- FAPESPA), pelo projeto: Romances portugueses em circulação no Rio de Janeiro e em Belém na segunda metade do século XIX. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no âmbi-

to do subprojeto Letras-Português (UFPA), com ênfase no ensino e aprendizagem de literatura e linguística. Email: alessandrac31@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1409392954088383>

AMANDA MARIANA BRAGA XAVIER

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Atua como bolsista extensionista (PROEXIA/UFPA-2022/2024). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq) e da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (UEPA/UFPA). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: amanda.xavier@iemci.ufpa.br
Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/1770195425337707>

ANA PAULA MONTEIRO GONÇALVES RIBEIRO

Psicóloga- Formada pela Universidade da Amazônia – Unama, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Especialista em Língua Portuguesa: Uma abordagem Textual / UFPA (2007). Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão- Faculdade Ipiranga (2013). Mestre em Ensino (Universidade Vale do Taquari- Univates/2021). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Atua como Professora de Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Finais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), desde 2013. Trabalha com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Fundamental Anos Finais na sala de Atendimento Educacional Especializado-SAE. Desenvolve pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Formação Docente sob o viés da Decolonialidade. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia- GALPDA (IEMCI/PPGL/UFPA/CNPq). E-mail: anapaula.gwi@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4760951895876726>

ANA PAULA SANTOS PIMENTEL

Graduada em licenciatura em Letras - Língua portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É mestranda em Estudos linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPA). É integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, letramento e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq) Email: anahpimentel18@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/156652079796362>

BARBARA KAROLLAYNE BARBOSA DA COSTA

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - língua portuguesa (ILC/UFPA). Participou do grupo de contares de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Atuou como bolsista PROEXIA EMAÚS/2022/2024. Participa do projeto de pesquisa Governo da língua: da Cabanagem à modernidade recente. É pesquisadora do Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará - LEDAP (ILC/UFPA/CNPq) Email: barbarakarollayne13@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4621911814312010>



BENEDITA DO SOCORRO DE JESUS SILVA.

Graduada do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Pós-Graduada em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Eliseos (2016). Atuou como bolsista no projeto PAPIM/UFPA (2016). Integrou o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: js.benedita1967@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4920209516568766>

BRENDA DA SILVA SALAZAR

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Breves-PA, desde 2022. É mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). Suas pesquisas abordam Educação Ribeirinha e Alfabetização Científica sob a(s) perspectiva(s) dialógica e decolonial. É integrante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: brendasalazar201241@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4312697260134257>

CARMEN LUCIA BRAGA DA CONCEIÇÃO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-2023) da Universidade Federal do Pará. É especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais e Ensino e Interdisciplinaridade - CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI/ 2022). Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (UFPA-2017-2021), curso com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetização e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Possui formação técnica em Reabilitação de Dependentes Químicos pela Universidade da Amazônia (UNAMA) 2015/2016. Atua na linha de pesquisa, linguagens e práticas docentes, integra

o grupo de estudos e pesquisas em modelagem matemática (GEMM- IEMCI-UFPA); o grupo de Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (UEPA) e o grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Foi bolsista de monitoria LABINFRA/2020; bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Pará, no projeto de pesquisa “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia” (PIBIC/UFPA-2019); foi bolsista extensionista (PROEXIA/UFPA-2018). É Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA) e do projeto “A opção decolonial em educação matemática: problematizando a formação inicial de professores” e da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Integrou o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: carmenppggeomufpa@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3020133224412023>.

CINARA LOPES RODRIGUES

Professora da Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Breves-PA, desde 2007. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará (PROFLETRAS). É integrante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA) e da equipe que teve reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Email: rodriguesprofe27@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7606235347532694>

CLÉBIA DO SOCORRO SALVADOR MACIEL

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará na cidade de Soure-Pa, desde agosto de 2010. Mestre em Letras (PROFLETRAS- UFPA). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Atuou como Gerente de Ensino Fundamental- Anos Finais da Secretaria Municipal de Edu-

cação de Soure (SEMED), de 2017 a 2022. Trabalha com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Médio. Desenvolve pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Formação Docente sob o viés da Decolonialidade. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia-GALPDA (IEMCI/PPGL/UFGA/CNPq). Email: clebiamaciел@hotmail.com
Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7048138057524343>

CLEICE DO SOCORRO ABREU MACIEL

Possui graduação em Licenciatura Plena em Teatro pela Universidade Federal do Pará (2009-2012); Ativista em Direitos Humanos, Associada ao Movimento República de Emaus; Professora de Artes da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: circo, história, maquiagem, palhaço, pesquisa, mágico, popular, riso, brincantes, cômicos, recreação, teatro, poesia, trovas, música. Áreas de atuação: Grande área: Linguagens, Artes: Teatro; Humanas: Área da Educação e Educação Artística. Subáreas: Educação em Periferias Urbanas/ Fundamentos e Crítica das Arte/ Teoria da Arte/ Formação para cidadania e Direitos humanos, Direitos de Crianças e adolescentes; Projeto de Vida.



ECILIA BRAGA DE OLIVEIRA

Professora da Prefeitura Municipal do Acará, Mestra (ProfLetras) e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). Suas pesquisas abordam o livro didático de língua portuguesa e a invisibilidade das populações ribeirinho-quilombolas da Amazônia Paraense sob a(s) perspectiva(s) dialógica e decolonial. É integrante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: eciliasim@hotmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031575316580077>

DÉBORA DO SOCORRO NASCIMENTO RIBEIRO

Coordenadora da República do Pequeno Vendedor, RPV/Emaús, desde dez/24. Assistente Social, formada pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescente, pelo Instituto de Ciência da Educação – ICED/UFPA E-mail: deboraribeiro04@gmail.com

DRIELE SALAZAR DAMASCENO

Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA-2019), curso com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de alfabetização e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Foi bolsista Eixo Transversal (PROEX), no qual, desenvolveu as ações integradas às diferentes áreas do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem em espaços não formais na perspectiva dos estudos decoloniais nas regiões ribeirinhas e metropolitana de Belém, via aplicativos, podcast no contexto pós-pandêmico. Atualmente é participante do grupo de estudos e pesquisas, Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia-GALPDA (CNPq). Foi bolsista (Nave-

ga Saberes/Infocentro-AF/UFPA-2019/2020), onde desenvolveu Práticas pedagógicas Decoloniais e Novas tecnologias em escolas ribeirinho-qui-lombolas na Amazônia paraense, atuando com ênfase em vlogs com o propósito de alfalettrar por meio das novas tecnologias digitais. No período de (2020/2021), foi bolsista Navega Saberes /Infocentro-PROEX/UFPA), onde laborou práticas sobre o Jornal escolar online: decolonialidade no processo de ensino e aprendizagem na EJA e no Ciclo de alfabetização. Integra o grupo EncantArtes de contadores de histórias e mediadores de leitura desenvolvendo as ações em escolas públicas de Belém do Pará. Tem interesse em pesquisas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos (EJAI). Email: dridamasceno1914@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1501889220260415>

ELIZABETH CARDOSO GERHARDT MANFREDO

Doutora e Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGE-CM/UFPA; especialista em Educação e Problemas Regionais; graduada em Pedagogia e em Letras- Língua Portuguesa. É professora de ensino superior, atuando no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua no ensino de graduação (FEMCI-UFPA) e de pós-graduação (PPGDOC-Mestrado profissional). Coordena o curso de especialização em Ensino de Língua e Literatura nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade EaD, UFPA-UAB, (2024-2025). Participou de projeto de pesquisa e extensão que obteve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Coordenou o projeto de pesquisa: Letramentos matemático e científico na formação e na prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2019-2022). Participa do projeto de pesquisa: Letramentos e inclusão na formação e na prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (2022-2024). Orienta estudos na área de ensino e formação de professores, com ênfase nos saberes de professores para a docência na Educação Básica e Superior nos temas: professor pesquisador reflexivo da própria prática; processos de ensino e aprendizagens em alfabetização, letramento em linguagem, bem como letramentos ma-

temático e científico de alunos do primeiro ao quinto ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental anos iniciais; abordagens em estudos sobre histórias de vida; saberes docentes; pesquisa narrativa; biografia e autobiografia; memorial de formação; projetos de pesquisa e projetos de ensino; currículo; planejamento; gêneros textuais na docência; leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos. Desenvolveu ações formativas no grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: **bethma@ufpa.br** Currículo Lattes: **<http://lattes.cnpq.br/5159121717599196>** Orcid: **<https://orcid.org/0000-0002-5391-0097>**.

ELIZANDRA FERNANDES REIS DA SILVA

Professora da Secretaria do Estado da Educação do Pará na cidade de Belém-PA, desde 2015, Especialista em Contação e Mediação de histórias pela Esamaz – 2020, Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam práticas de formação leitora desde a primeiríssima Infância, sob a(s) perspectiva(s). É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Desenvolveu ações formativas no grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: **animaverbum@gmail.com**

ELLEN CHRISTIAN ASSUNÇÃO MATOS

Professora da Secretaria do Estado de Educação do Pará na cidade de Cametá-PA, desde 2001, Mestra em Educação e Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam Neuroeducação no ensino e aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização sob a(s) perspectiva(s) dialógica e decolonial. É integrante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decolo-

niais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: ellenmatos93@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5532657920510202>



ELAINNE CRISTINA SANTANA DE LIMA

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará, na cidade de Belém-PA, desde 2008, e da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua-PA, desde 2006. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará (PROFLETRAS). Especialista em literatura e suas interfaces pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Licenciada Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Suas pesquisas abordam o letramento literário sob a perspectiva da Estética da Recepção, bem como a leitura e a neuroeducação sob as perspectivas dialógica e decolonial. É uma das líderes do grupo de Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia - GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de

Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA) e da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Desenvolve ações formativas no grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA)Email: elainneletras14@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2895940340119502>

EMÍLIA PIMENTA OLIVEIRA

Professora Titular Aposentada da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA), Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGL/PUC/RS). Tem experiência nas áreas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, como língua de acolhimento e como língua estrangeira e no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira. Atuou como professora e pesquisadora nos cursos de Letras (UFRR/UFPA), Pedagogia, Licenciatura Integrada em Ciências, Matemáticas e Linguagens e no Clube de Ciências (UFPA). Coordenou o PROEXIA Avançada Movimento República de Emaús. Integrou a equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). E-mail: pimenta@ufpa.br **Currículo Lattes:** <https://orcid.org/0000-0001-8631-4307>

ÉRIKA DA SILVA FARIA

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Atua como bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Pará, no projeto de pesquisa “Práticas decoloniais na formação inicial do professor: jogos interdisciplinares e processo de ensino e aprendizagem” (PIBIC/UFPA-2023). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia

– GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria”. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA) Email: erika.faria@iemci.ufpa.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2228474038818094>

FRANCISCO ALVES DA SILVA

Graduado no curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (ILC/UFPA); Graduando em Direito (ICJ/UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Atuou como bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Pará, no projeto de pesquisa “Práticas Socioculturais no Ensino de Matemática e de Linguagens: Por uma educação que transforme”, desenvolvido pela UFPA em parceria com o Movimento República de Emaús em 2021. Email: alvesfrancisco517@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8156863356047358>

GEORGINA NEGRÃO KALIFE CORDEIRO

Professora Titular aposentada pela Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (FAED/ICED/UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da UFPA campus de Bragança. Coordenadora do Centro de Documentação e Memória em Educação de Jovens e Adultos na Amazônia. Coordenadora Geral do Movimento República de Emaús (desde abril de 2021). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN)-2009. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA)- 2001. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica (PUC de Minas Gerais)- 1988. Especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília (UNB)- 1997. Gra-

duada em Pedagogia pela UFPA (1977). Coordenadora do Curso de Extensão Esperançar na Formação Docente: construindo escolas humanizadoras e transformadoras em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém, Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia. GUEAJA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Movimentos Sociais. **Currículo Lattes: 1399644816577073**

GERSON CORRÊA DA COSTA

Graduado no curso de Licenciatura em português e Inglês (UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Atua como professor de inglês pela SEDUC/PA. Possui especialização em Metodologia do Ensino do Inglês. Email: **gerson.ditatus@hotmail.com** **Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9273743644966666>**



Helen do Socorro Rodrigues Dias

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará-PPGED/UEPA(2024). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA (2019). Participa do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia-GELPEA (CNPQ/UEPA), integrante da linha de pesquisa: estudos da alteridade: diferença e interculturalidade crítica. Professora Classe II da Secretaria do Estado de Educação do Pará. Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2014). Especialista em Informática educativa pela Faculdade Integrada Ipiranga (2012). Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0574452373716635> **Email:** helensrdias@yahoo.com.br

ISABEL CRISTINA FRANÇA DOS SANTOS

Professora da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/UFPA. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). Doutora em Educação (PPGED/UFPA). Pós- doutora em Antropologia (PPGA/UFPA). Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com pesquisas que envolvem práticas de leitura, escrita e oralidade na perspectiva do letramento e decolonial e na formação docente. É líder do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Atualmente, é vice- coordenadora do PPPGL (UFPA) e coordena o Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). É autora e dos projetos de pesquisa e extensão que tiveram Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Coordenadora do programa “Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: articulações interdisciplinares entre a vida na comunidade e no trabalho” (Programa de Extensão

Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús). Criadora do grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFGA). Email: irodrigues@ufpa.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0226549641470972>

JANDIASSY NAZARÉ BRAZ DA SILVA RIBEIRO

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará na cidade de Belém-PA, desde setembro de 2008. Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFGA). Desenvolve pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna sob o viés da Decolonialidade, Neurociência e Inclusão. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). Atua como coordenadora da área de linguagem do Ensino Médio (SEDUC) 2024. Trabalha com os componentes curriculares Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio. Email: nazare.ribeiro46@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4421042134898730>

JEOCELE MARÍLIA VAZ DA SILVA CARDOSO

Mestra em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura - Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); Arte e Educação – Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFGA). Professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Oeiras do Pará e da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA. Possui experiência na formação de professores e Organizadora do Livro “Eu Poeta – Poemas Reunidos”/EMEFRAC. Integrante do Grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (CNPq).

JOÃO COLARES DA MOTA NETO

Educador popular e professor da Universidade do Estado do Pará, atua nas licenciaturas em Pedagogia e Ciências da Religião, além de participar do Programa de Pós-Graduação em Educação. É doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, com Doutorado-Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia e é coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Também integra a coordenação do grupo de pesquisa e extensão Pará Leitura e da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, da Uepa. **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6415743127554581>

JÚLIA SOFIA TEIXEIRA LEITE

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria”. Atuou como bolsista extensionista (PROEX/UFPA-2023) no projeto Práticas decoloniais na formação continuada de professores dos Anos Iniciais: mídias e aprendizagens” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Integrou o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: juliasleite99@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>

LANA LIMA PEREIRA

Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFLETRAS/UFPA). Especialista em Letras: Português e Literatura pela UniBF (2020). Especialista em Pedagogia da Cultura Corporal pela UEPA (2015). Graduada em Letras/Português pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2020) e graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2013). Integra

o Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará (LEDAP-CNPq). Atualmente, é Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Maracanã-PA. Área de interesse: linguagens, letramentos múltiplos, análise do discurso e ensino. Email: lane.pereira@ilc.ufpa.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7154296993635599>



LEIDIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

Professora da Secretaria do Estado da Educação do Pará na cidade de Belém-PA, desde 2008. Mestranda em Linguística e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Pará (PPGELL). Suas pesquisas abordam Práticas multiletradas no Instagram para educação de jovens e adultos sob a(s) perspectiva(s) bakhtiniana. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGPA). Email: leidianesema@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7566339379560052>

LUCIANE DA COSTA ARAÚJO

Professora da Secretaria do Estado da Educação do Pará na cidade de Bragança-PA, desde 2004. Mestra em Artes (ICA-UFPA) e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam as práticas socioculturais reverberadas pela oralidade sob a perspectiva dialógica da linguagem de acordo com as abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas pelos teóricos do Círculo de Bakhtin. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: luciane.araujo@ica.ufpa.br Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3308286078104707>

LUÍS PAULO CARVALHO MONTEIRO.

Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-2022) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra a linha de pesquisa em Linguagens e Práticas Docentes e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelagem Matemática (GEMM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPA). Atualmente, cursa especialização em Tecnologias para Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC-2024). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA-2018) e faz parte do grupo EncantArtes de Contadores de Histórias e Mediadores de Leitura. Graduado em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens pela UFPA (2017-2021), com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de alfabetização e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Participou do projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, reconhecido em 2018 pela I Convocatória do PRE-DALC como uma das 33 experiências inovadoras na formação. Os interesses de pesquisa incluem ações de ensino focadas na tríade (oralidade, leitura e escrita) no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino

fundamental e na EJAI. Interesse também em tecnologias digitais voltadas à educação e se pauta em práticas socioculturais-indisciplinares sob a perspectiva decolonial no campo da educação matemática. Email: **lupamo22@gmail.com** Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2768643352688246>

MARCELE MONTEIRO PEREIRA

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Graduada do curso de Letras – Língua Portuguesa (ILC/UFPA). Graduada do curso de Letras – Inglês/Português (FIPEMIG). É especialista em Teoria da Literatura e Produção de Texto (FIPEMIG). Graduada em Letras – Língua Alemã (ILC/UFPA). Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (FEAPA). Possui formação técnica em Comunicação em Rádio e Televisão (ECPF). Sua pesquisa aborda o ensino da produção textual no ENEM para jovens e adultos sob as perspectivas dialógica e decolonial. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: **marcele.pereira@ilc.ufpa.br** Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3525722176423067>

MONICA SILVA DA SILVA ARAUJO

Professora da Secretaria do Estado da Educação do Pará na cidade de Ananindeua-PA, desde 2009. Especialista em ensino e aprendizagem de língua inglesa e educação para as relações étnico-raciais, mestranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam a socioeducação e os letramentos sociais sob a(s) perspectiva(s) dialógica e decolonial. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/

PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Email: profamoniaraujo.1@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7978249465524336>

PABLO ALEX BARBOSA MORAES

Graduado em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens- (IEMCI-UFPA-2017), com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graduando no curso de Licenciatura em Ciências da Religião - Belém/ CCSE-UEPA-2022. Participa do grupo de estudos e pesquisas Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia-GALPDA (CNPq). Integrou o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: pabloalexmoraes@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1670847504071934>



RENAN VENANCIO FERREIRA LOPES

Acadêmico de bacharelado em farmácia na Universidade Federal do Pará - UFPA (2019 - atual). Foi Coordenador-Discente do Núcleo de Excelência em Cuidados Farmacêuticos - NECFAR, aluno, colaborador e monitor do Ambulatório de Cuidados Farmacêuticos. Atuou em estágio extracurricular no Centro de Informações Toxicológicas (CIT) de Belém do Pará, no Hospital Universitário João de Barros Barreto (2019-2021). Bolsista no projeto de pesquisa: “Monitorização Terapêutica de Anti-Maláricos em crianças com malária por plasmodium vivax da bacia amazônica brasileira” (2020-2021). Bolsista no projeto de extensão: “Os 5 Rs da Sustentabilidade” (2021-2022), Voluntário nos projetos de extensão: “A UFPA como protagonista em ações de enfrentamento à pandemia: A colaboração da UFPA. Email: renanfarm16@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6785919911844503>

RODRIGO DE OLIVEIRA CHAVES

Graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa (ILC/UFPA). Atuou como voluntário PROEXIA_EMAÚS (PRÉ-ENEM). Participa do grupo de estudos e é pesquisador do Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará (LEDAP - CNPq/UFPA). E-mail: rodrigo.chaves@ilc.ufpa.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5837225472595316>

SABRINA FREITAS DA COSTA

Graduada em licenciatura Integrada em ciências, matemática e linguagens (IEMCI/UFPA) Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Neurociência (Esamaz). Atua como professora educadora no Movimento República de Emaús. Desenvolve pesquisas na área de Ensino e aprendizagem sobre Decolonialidade e Neuro Educação. Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos,

diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA) e da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDAFC/2018). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFGA). Email: sabrinapaulofreire@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8737363533588579>

SUANI TRINDADE CORRÊA

Doutoranda em Artes (PPGARTES UFGA), com graduação em Letras e Mestrado em Estudos Literários (UFGA). Também é formada pelo Curso de Formação de Ator da Escola de Teatro e Dança da UFGA. Integrante do grupo teatral Palhaços Trovadores e das Preciosas Ridículas (Núcleo de Pesquisa de Mulheres Cômicas de Belém); Produtora Cultural do Teatro do SESI PA. Possui experiência em Teatro, Palhaçaria, Elaboração de projetos culturais, produção artístico-cultural, Docência. Desenvolve ações formativas no grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFGA), desde 2017. E-mail: suani0707@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8163137238620084>

TÁSSIA ALVES PACHECO

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (ICED/UFGA). Atua como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Serviço Social do Comércio (SESC/PA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). Atuou como bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Pará, no projeto de pesquisa “juventudes e adolescências na Amazônia” (PIBIC/UFGA-2019) e bolsista extensionista (PROEX/UFGA-2017). Integrante do Projeto de Pesquisa “Estudo sobre política e cárcere no Estado do Pará” (ICED/GESTAMAZON/UFGA) Email: tataalves96@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1726899997295067>

WELLIDA DAS GRAÇAS SANTOS

Formada em licenciatura em Plena em Pedagogia (Faci). Pós-graduação em Gestão de Projetos (Faci). Técnica pedagógica pela SEMEC e ano (20210 a 2024). Pedagoga do Movimento República de Emaús desde 2020. **Currículo lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5851513210095656>

WELTON DIEGO CARMIM LAVAREDA

Doutorado em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Licenciatura em Letras pela mesma instituição. Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação (ILC/UFPA), atuando na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, docente permanente e vice-coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Letras_Rede Nacional (PROFLETRAS - Unidade UFPA) e sócio efetivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Coordena o Projeto de Pesquisa intitulado “Governo da língua: da Cabanagem à modernidade recente” (ProDoutor/UFPA), o Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará (LEDAP/UFPA) e é vice-coordenador do programa “Patrimônios, decolonialidades e formação cidadã: articulações interdisciplinares entre a vida na comunidade e no trabalho” (Programa de Extensão Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús). Tem experiência na área de Estudos Linguísticos, com ênfase em teoria e análise linguística, especificamente em Análise do Discurso, discutindo principalmente as interfaces entre discurso, ensino e governo das línguas. Áreas de interesse: estudos do discurso, estudos decoloniais, dimensões política e ética dos gerenciamentos linguísticos em contextos coloniais e pós-coloniais de uso da língua portuguesa, formação de professores de línguas, educação inclusiva e pedagogia da variação linguística. Email: weltonlavareda@ufpa.br **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3968065782271815>

YASMIN LUANNE ALVES COELHO

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Possui formação técnica em Marketing pelo EETepa professor Anísio Teixeira. Atua como bolsista PIBIC/2023/2024. Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Atuou como bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Pará, no projeto de pesquisa “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia”. Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFPA). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Email: yasminluanne@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9300487179780924>





ISBN 978-65-83288-02-8



9 786583 288028