

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS E CENÁRIOS DECOLONIAIS:

OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE



MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS E CENÁRIOS DECOLONIAIS:

**OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Rio de Janeiro

2025

Copyright © 2025 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
LUIZA LIMA

OS TEXTOS DESTES LIVROS SÃO DE RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.

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

Movimento república de Emaús cenários decoloniais :
outras perspectivas para a formação docente /
organização Elizabeth Gomes Souza, Isabel
Cristina França dos Santos, Welton Diego
Carmim Lavareda. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro :
Travassos Editora, 2025.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-83288-23-3

DOI: <https://doi.org/10.61906/boo-2025-01-30-679ada372fbab>

1. Educação 2. Educação - Aspectos sociais -
Brasil 3. Decolonialidade 4. Professores - Formação
I. Souza, Elizabeth Gomes. II. Santos, Isabel
Cristina França dos. III. Lavareda, Welton Diego
Carmim.

25-294825.0

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação 370.115

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



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

COMISSÃO CIENTÍFICA GALPDA, LEDAP e GEMM:



Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/PROEXIA/UFPA)

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro (PPGL/UFPA)

Barbara Karolayne Barbosa da Costa (ILC/PROEXIA/UFPA)

Brenda da Silva Salazar (PPGDOC/UFPA)

Clébia do Socorro Salvador Maciel (PPGL/UFPA)

Ecilia Braga de Oliveira (PPGL/UFPA)

Elizabeth Gomes Souza (PPGECM/UFPA)

Ellen Christian Assunção Matos (PPGL/UFPA)

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

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (PROFLETRAS/UFPA)

João Miranda Furtado (PPGL/UFPA)

Josué Pereira de Lima (PPGL/UFPA)

Lana Lima Pereira (PROFLETRAS/UFPA)

Leonardo Roberto do Rosário Teixeira (PPGL/UFPA)

Luciane da Costa Araújo (PPGL/UFPA)

Marcele Monteiro Pereira (PPGL/UFPA)

Tamillis da Silva Pinheiro Vieira (PROFLETRAS/UFPA)

Welton Diego Carmim Lavareda (PROFLETRAS/UFPA)

EQUIPE DE CRIAÇÃO DAS CAPAS:

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

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

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



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

PREFÁCIO

Muito anterior a qualquer tentativa de sistematização ou teorização, a decolonialidade já se constituía como atitude, seja de enfrentamento, resistência, sobrevivência ou de libertação. Processualmente, em geral, muitas das teorias crítico-transformadoras – e voltando-me para a área da Educação – as pedagogias, como a Pedagogia do Oprimido, bebem ou beberam dessa “fonte” decolonial.

Entendam-me. Não se trata de anacronismo de minha parte, mas simplesmente de um exercício de “olhar para trás”, em vista de compreender melhor o tempo presente e a constituição das práxis decoloniais. A partir desse olhar genealógico, podemos, por exemplo, afirmar que a educação popular é uma matriz do giro decolonial, assim como a pedagogia da libertação (Mota Neto, 2015; Abreu, Dias, 2022).

E assim, ao longo da história, a decolonialidade, que era originalmente uma força orgânica de luta, vai se constituindo em práxis decolonial, ou seja, como toda correlação de atos concretos e referências (inclusive teóricas) de modos de agir, intencionadas para a transformação do mundo moderno-colonial em um mundo transmoderno, sendo este último, projeto e fim desta práxis (Dias, 2023).

O tempo continua a passar, e nele, as pessoas e coletividades lutadoras foram fazendo história e produzindo os condicionantes a partir dos quais estamos a viver a fase denominada por Dussel (2020) de a descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual, que nos possibilita a enunciação da diversa alteridade negada pelo paradigma moderno-colonial e o rompimento com tudo aquilo que “desgentifica” a humanidade e a transformação do mundo em um mundo de eticidade pluriversal, fundamentalmente humano e humanista.

Marcos desse processo podem ser notados como a Pedagogia Griô – que surge na Chapada Diamantina e passa a ser sistema-

tizada a partir de 1995 (Pacheco, 2006) – ante a situação de negação material de crianças, que eram as principais vítimas do descaso político-social local. Dado que é anterior à instituição da Rede Modernidade/Colonialidade (1998), que também situo como mais um desses marcos, talvez, atualmente, o mais importante, exatamente porque impulsiona o giro decolonial e trabalhos como os que agora estou a prefaciar: “Movimento República de Emaús e cenários decoloniais: Outras perspectivas para a formação docente, organizado por Isabel Cristina França dos Santos, Elizabeth Gomes Souza e Welton Diego Carmin Lavareda.

Voltando-me ao que tenho em mãos, a responsabilidade cobra a conta porque não posso deixar de mencionar que mesmo a universidade – como instituição ligada ao paradigma moderno-colonial – tem suas frentes de luta e resistência, isto é, tem suas expressões decoloniais, que se materializam em pessoas como Elizabeth Gomes Souza, Isabel Cristina França dos Santos e Welton Diego Carmin Lavareda, bem como em todas as outras que se constituem autoras desses ricos textos de experiências decoloniais.

Dialeticamente, há o contraditório. Contudo, como nosso ponto de partida é toda a alteridade diversa que constitui o mundo, mas que é negada pelo paradigma moderno-colonial, assumimos a dialética para além dela mesma e a denominamos de analética, tal como nos propõe Dussel (1986).

A alteridade negada em questão envolve crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, mas que são, de modo emancipatório, assistidos pelo Movimento República de Emaús, em parceria com expressões analéticas da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio das autoras destes textos, que antes, realizaram inúmeros projetos e programas de extensão (a esse respeito, recomendo a leitura do posfácio), colocando-se a serviço destas alteridades.

Nesse sentido, a responsabilidade que me é dada é grande: apresentar esses trabalhos, que não são outra coisa, senão manifestações de práxis decoloniais. O primeiro dos textos, “Formação docen-

te, processos de ensino e aprendizagem e a relevância das parcerias na perspectiva decolonial”, de Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida, Cleide Maria Velasco Magno, Eliane Pinto da Costa Medina, Isabel Cristina França dos Santos, Jesus de Nazaré de Lima da Costa, Maria José Aviz do Rosário e Welton Diego Carmin Lavareda, texto que sintetiza o que foi dito em parágrafo anterior, quanto à enunciação decolonial, mesmo vindo de uma universidade, pois o texto apresenta como seus programas e projetos podem ser elaborados e realizados em vista do pobre, do excluído, do invisibilizado pelo sistema social.

Em uma direção emancipatória parecida com a do texto acima, Amanda Mariana Braga Xavier, Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro, Elicarla Feio Silva, Isabel Cristina França dos Santos, Joyce Cristina Miranda dos Santos, Sonia de Farias Cardoso Pereira e Yemonjaraci Alfaia Fonseca de Andrade, oferecem à comunidade em geral, o capítulo: “A formação inter/transdisciplinar do(a) alfabetizador(a) a partir da experiência no Movimento de Emaús”. Ao entremear fundamentos de “alfaletramento”, de Psicogênese da Língua Escrita, dos pensamentos freireano e vygotskiano ao giro decolonial, o texto se apresenta como uma experiência de perspectiva decolonial em ato, na medida em que incorpora ludicamente saberes oriundos das práticas socioculturais de moradores do bairro do Benguí e de assistidos pelo Movimento República de Emaús, problematizando modos de ser, viver e sentir e promovendo mudanças formativas que contribuem para a constituição de uma sociedade da alteridade, ou, em outras palavras, de uma sociedade “outra”.

Em “Práticas decoloniais e os desafios interdisciplinares em prol das aprendizagens”, Amanda Mariana Braga Xavier, Barbara Karollayne Barbosa da Costa, Isabel Cristina França dos Santos e Welton Diego Carmim Lavareda demonstram que a Universidade também pode tomar partido em favor de classes oprimidas e grupos marginalizados, transformando-a em um meio de emancipação. É assim que em meio ao “Programa de Extensão Inclusiva Avançada, Movimento República de Emaús, Patrimônio, Decolonialidade e forma-

ção cidadã: articulações interdisciplinares entre vida na comunidade e no trabalho”, indicam as práticas pedagógicas coletivas que integram oralidade, leitura e escrita (como painéis de autobiografia e autorretrato), que são compreendidas em chave de leitura decolonial, a reforçar a luta social e o brio sociocultural de um povo que é expressão da Amazônia paraense, a envolver não apenas as crianças e adolescentes que fazem parte da ação, mas também seus responsáveis.

Esses textos praxiológicos explicitam que o olhar pedagógico decolonial, por ser eminentemente voltado à pessoa, em comunidade, foca para suas realidades imediatas, por isso mesmo, desvela o que é próprio ao ser humano em seu próprio lugar sociocultural de fala. Nesse caso, não se pode prescindir, por exemplo, da ludicidade como meio intencional de promover aprendizagens. É exatamente o que aponta o capítulo: “Jogos, formação inicial e aprendizagens no Movimento de Emaús”, cuja autoria é de Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro, Erika da Silva Faria, Isabel Cristina França dos Santos, Josué Pereira de Lima e Lilianne Medeiros Afonso. O ponto central é que, mesmo tendo brincadeira, é possível aprender significativamente, sem deixar de lado a crítica, e, por conseguinte, a utopia de um mundo “outro”.

Clébia do Socorro Salvador Maciel, Ecília Braga de Oliveira, Isabel Cristina França dos Santos e Marcele Monteiro Pereira, entregam-nos o capítulo “Experiência de escrita no Pré-ENEM Movimento República de Emaús: uma articulação com a extensão universitária”, Trata-se de um texto audacioso porque articula matrizes freirianas e bakhtinianas com a decolonialidade. Para tanto, lança um olhar compreensivo sobre produções escritas de estudantes de um curso preparatório em vista do Exame Nacional do Ensino Médio. Ao se analisar textos dissertativo-argumentativos em prosa, as pesquisadoras apontam, entre outros resultados, que o desenvolvimento da produção textual dos cursistas, partindo de suas próprias enunciações e do senso crítico, não se materializaram somente em práticas de reescrita de si, mas em diálogo constante com a realidade circundante, seja em nível micro ou macrossocial, em vista da transformação social.

O olhar radical à humanidade das pessoas a quem servimos como profissionais nos faz destacar a oralidade, principalmente porque é expressão primeira se comparada à escrita, mas também porque valoriza modos de conhecimento comumente negados pelo modelo pedagógico moderno-colonial, como as narrativas e as memórias. Por isso, (re)tomá-las nos é fundamental para que a abordagem seja de uma práxis decolonial. Motivo pelo qual é muito oportuno o capítulo: “O gênero documentário na perspectiva decolonial: a valorização da oralidade em práticas educativas”, de Caroline do Nascimento dos Santos, Ellen Teresa Brito da Costa, Isabel Cristina França dos Santos, Letícia Gabriel Garcia do Amaral, Missilene Silva Barreto e Solange Lima Ramirez, pois explicita uma experiência pedagógico-decolonial a partir do documentário sobre oralidades e como fortaleceu “raízes” de identidade cultural, e ao mesmo tempo contribuiu para o ensino e a aprendizagem.

Em perspectiva parecida, Amanda Mariana Braga Xavier, Barbara Karolayne Barbosa da Costa, Isabel Cristina França dos Santos, Letícia Gabriel Garcia do Amaral e Missilene Silva Barreto, apresentam à comunidade um texto intitulado: “Movimento República de Emaús e as articulações de linguagens na formação emancipadora freiriana”, que recomendo a leitura porque, entre os muitos motivos, estabelece um posicionamento interdisciplinar na medida em que relaciona como matriz antecedente a pedagogia freiriana, em diálogo com a Linguística Aplicada Indisciplinar e a práxis decolonial. Esse entrelaçamento promove uma abordagem educativa eminentemente crítica, reflexiva – e mais importante – propositiva, mas sem deixar de lado a enunciação sociocultural dos sujeitos que dela participam, comumente negada, ou, quando muito, deixada às margens do modelo pedagógico moderno-colonial.

Essa maneira interdisciplinar de abordagem destes capítulos, de fato, é uma lição a todos nós que almejamos produções decoloniais, isto é, que promovam visões de mundo horizontalizadas e a realização de um mundo “outro”. Digo isso porque os textos não se

fecham em uma visão, como que defendendo uma “pureza” teórica. Esse caminho vejo muito salutar porque não desconsidera a produção cultural do mundo – não importa onde foi produzida! – se ajuda ao bem viver, então é passível de ser filtrada sob uma perspectiva decolonial. E assim, vejo um exemplo concreto do que escrevo no capítulo: “Inclusão e Neuroeducação nos processos de alfabetização e letramento sob a perspectiva decolonial”, produzido por Alessandra Monteiro Chagas Campelo, Hyelen Christina Seabra da Silva, Isabel Cristina França dos Santos, Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro e Yasmin Luanne Alves Coelho, que conseguem explicitar de modo objetivo, limites e possibilidades de práticas educativas inclusivas e como a decolonialidade como práxis contribui com tal processo.

Nessa mesma direção, anima-me o texto: “Tecnologias digitais e processos de aprendizagem na perspectiva interdisciplinar e decolonial”, porque muito distante de uma abordagem acomodadora ao sistema econômico, Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra, Isabel Cristina França dos Santos, Isadora Magno Moraes, Júlia Sofia Teixeira Leite, Leonardo Roberto do Rosário Teixeira, Luciane da Costa Araújo e Vera Lúcia Gonçalves de Almeida, apresentam-nos um debate teórico necessário entre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, a partir de um olhar decolonial, logo, inclusivo, que eminentemente provoca fissuras que valorizam as crianças e jovens “invisibilizados” dadas suas condições materiais pauperizadas pelo sistema econômico.

É um contentamento, é uma felicidade, prefaciá-la porque expressa, de muitos modos, que a decolonialidade é possível. Logo, transformar o mundo em um lugar melhor, também o é. E isso a partir de diversas realidades e enfoques. Nesse sentido, apresento o capítulo de Francisco Alves da Silva, Isabel Cristina França dos Santos, Kleison Cleber Zeferino Teixeira e de Rayana Cristina da Silva dos Santos, cujo título é: “Multiletramentos e alfabetizações com os jovens aprendizes” que nos traz uma experiência formativa para o mercado de trabalho – a partir de um curso de auxiliar de es-

critório oferecido a jovens em situação de vulnerabilidade social – e ultrapassando a lógica mercadológica instrumental e “coisificante”. Em vez disso, proporcionou uma formação para o trabalho em diálogo aliada à crítica e transformação social.

E a coletânea segue a nos oferecer meios concretos para irmos ao encontro do “outro”, ou seja, das inúmeras expressões do “não eu”, que em perspectiva decolonial, denunciemos como o “eu” paradigmático, originariamente europeu. Uma dessas expressões de alteridade negadas são os sujeitos que constituem as comunidades de remanescentes de quilombos. São tão “gente” quanto qualquer outro ser humano! Nesse sentido, em meio à ausência de política social do estado, que leva à precarização da educação pública ofertada, Karina Assunção Coelho, Emanuel da Silva Fontel, Jesus de Nazaré Lima da Costa e Maria José Aviz do Rosário nos apresentam o capítulo: “Narrativas orais em território quilombola: o fortalecimento das identidades socioculturais sob uma perspectiva dialógica da linguagem”, cuja finalidade é compreender o processo de fortalecimento da identidade sociocultural quilombola ribeirinha via práticas orais a envolver a ancestralidade e a memória, a partir de uma oficina de redação, em vista da preparação para o processo seletivo de ingresso a cursos da UFPA.

Impressiona-me o fato de as atividades propostas pelos programas e projetos de extensão da UFPA, mediados por todas as pessoas que compõem essa coletânea, não se restringirem objetivamente às crianças e adolescentes assistidos pelo Movimento. Em “É só contando que se acredita! Mudando hábitos alimentares com pais e mães do Movimento de Emaús”, Elizabeth Gomes Souza, Felipe Oliveira de Andrade, Luís Paulo Carvalho Monteiro e Maira de Barros Santos, tornam possível a compreensão de que a comunidade educativa está para além dos sujeitos-educandos. Nesse caso, ao inserir de modo intencional, pais, mães e avós e avós em uma atividade pedagógica, oportunizaram conscientização quanto à alimentação saudável e o que a ela se relaciona, como união familiar e mobilização da economia local.

Por fim, Isabel Cristina França dos Santos, Jeocle Marília Vaz da Silva Cardoso, João Miranda Furtado, Josué Pereira de Lima, Leidiane Pereira de Oliveira, Marcele Monteiro Pereira e Welton Diego Carmim Lavareda apresentam-nos o capítulo “Pré-Enem e as trajetórias de leituras dos jovens e adultos do Movimento”, que, em síntese, versam sobre uma maneira concreta de como contribuir na inclusão social de jovens e adultos à educação superior pública, a partir de uma abordagem a relacionar o Círculo de Bakhtin com fundamentos do giro decolonial.

Ante o exposto, reitero: esta é uma potente coletânea, a expressar que a decolonialidade é um meio pelo qual podemos disseminar valores em vista da construção de um mundo “outro”. Muitas vezes, é nossa opção servir ao povo que mais interessa, ainda que nossa enunciação seja eminentemente institucional – como uma universidade. Não sem motivo, os textos que dão corpo a essa coletânea nos dizem: educar é possível. Por isso, transformar também o é. A exemplos desses autores/militantes, sigamos, decolonialmente, a conjugar na práxis de nossas vidas o verbo “esperançar”.

Na manhã esperançosa de 04 de outubro de 2024, Macapá-AP.

Alder de Sousa Dias

REFERÊNCIAS

DIAS, Alder de Sousa Dias. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interterritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259119, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.2591192>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259119/44388>. Acesso em: 04 nov. 2024.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación**: hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trota, 2020.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô**: a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 18 jul. 2024.

CREDENCIAIS:

Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação (ICED/UFPa) e Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. Atua como docente permanente do PPGED/ICED/UFPa, junto à linha de pesquisa For-

mação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Pesquisa fundamentos filosófico-educacionais, pedagogias, didáticas e práticas educativas com ênfase na alteridade dos diversos sujeitos negados pelo paradigma moderno-colonial, a abarcar processos educativos populares e propriamente a educação escolar, tal como a EJA na perspectiva de uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas decolonial, e sem deixar de lado os diversos territórios amazônicos, como o ribeirão, o campo e o urbano. Também desenvolve pesquisas na interface entre a práxis decolonial e a História da Educação e sobre práticas educativas em contextos religiosos. É pesquisador vinculado à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), à Cátedra Paulo Freire da Amazônia e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF/ PPGED/ICED/UFGA) e associado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). *E-mail:* alderdias@ufpa.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9065211816414800>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0996-0000>.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 121

FORMAÇÃO DOCENTE, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A RELEVÂNCIA DAS PARCERIAS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (IEMCI/LABLUD/UFPA)

Cleide Maria Velasco Magno (IEMCI/(Trans)formação/UFPA)

Eliane Pinto da Costa Medina (RNBC- Rio das Letras)

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

Jesus de Nazaré de Lima da Costa (CONEXÕES DE SABERES/UFPA/SEMED)

Maria José Aviz do Rosário (NEB/PPEB/CONEXÕES DE SABERES/UFPA)

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

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-2025-01-30-679ada372fc74>

CAPÍTULO 244

A FORMAÇÃO INTER/TRANSDISCIPLINAR DO(A) ALFABETIZADOR(A) A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO MOVIMENTO DE EMAÚS

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

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

Elicarla Feio Silva (IEMCI/GALPDA)

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

Joyce Cristina Miranda dos Santos (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Sonia de Farias Cardoso Pereira (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Yemonjaraci Alfaia Fonseca de Andrade (IEMCI/GALPDA/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-1-2025-01-30-679ada372fce9>

CAPÍTULO 3 66

PRÁTICAS DECOLONIAIS E OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DAS APRENDIZAGENS

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

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

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

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

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-2-2025-01-30-679ada372fd55>

CAPÍTULO 4 85

JOGOS, FORMAÇÃO INICIAL E APRENDIZAGENS NO MOVIMENTO DE EMAÚS

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

Erika da Silva Faria (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Josué Pereira de Lima (PPGL/GALPA/UFPA/SEED-AP/SEME-AP)

Lilianne Medeiros Afonso (GALPDA/PPGDOC/UFPA/SEMEC)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-3-2025-01-30-679ada372fdbd>

CAPÍTULO 5 108

EXPERIÊNCIA DE ESCRITA NO PRÉ-ENEM MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS: UMA ARTICULAÇÃO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

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

Ecília Braga de Oliveira (PPGL/UFPA/GALPDA)

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

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

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-4-2025-01-30-679ada372fe24>

CAPÍTULO 6 135

**O GÊNERO DOCUMENTÁRIO NA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: A VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE EM
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Caroline do Nascimento dos Santos (IEMCI/GALPDA/PROEXIA/UFPA)

Ellen Teresa Brito da Costa (IEMCI/GALPDA/PROEXIA/UFPA/FIAMA)

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

Letícia Gabriel Garcia do Amaral (GALPDA/PPGL/UFPA/SEMED)

Missilene Silva Barreto (GALPDA/PPGL/UFPA/SEDUC)

Solange Lima Ramirez (GALPDA/UFPA/SEDUC/SEMED)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-5-2025-01-30-679ada372fe8a>

CAPÍTULO 7 157

**MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS E AS ARTICULAÇÕES
DE LINGUAGENS NA FORMAÇÃO EMANCIPADORA
FREIRIANA**

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

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

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

Letícia Gabriel Garcia do Amaral (GALPDA/PPGL/UFPA/SEMED)

Missilene Silva Barreto (GALPDA/PPGL/UFPA/SEDUC)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-6-2025-01-30-679ada372fee4>

CAPÍTULO 8 183

**INCLUSÃO E NEUROEDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SOB A PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Alessandra Monteiro Chagas Campelo (GALPDA/UFPA)

Hyelen Christina Seabra da Silva (IEMCI/GALPDA/UFPA)

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

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

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/GALPDA/ UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-7-2025-01-30-679ada372ff41>

CAPÍTULO 9 204

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E DECOLONIAL

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra (GALPDA/SEDUC-PA/PUC- RJ/
UEPA/UFPA)

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

Isadora Magno Moraes (GALPDA / IEMCI/ PPGDOC/ UFPA)

Júlia Sofia Teixeira Leite (IEMCI/UFPA)

Leonardo Roberto do Rosário Teixeira (GALPDA/PROFLETRAS/UFPA)

Luciane da Costa Araújo (GALPDA/PPGL/UFPA)

Vera Lúcia Gonçalves de Almeida (GALPDA/PROFLETRAS/SEED-AP)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-8-2025-01-30-679ada372ff9c>

CAPÍTULO 10 229

MULTILETRAMENTOS E ALFABETIZAÇÕES COM OS JOVENS APRENDIZES

Francisco Alves da Silva (GALPDA/UFPA)

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

Kleison Cleber Zeferino Teixeira (IEMCI/PGRAD/GALPDA/UFPA)

Rayana Cristina da Silva dos Santos (IEMCI/PGRAD/PIBIC/GALPDA/
UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-9-2025-01-30-679ada372ff9>

CAPÍTULO 11..... 253

**NARRATIVAS ORAIS EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA:
O FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS
SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

Karina Assunção Coelho – (PET Interdisciplinar Conexões de Saberes)

Emanuel da Silva Fontel – (ILC/UFPA)

Jesus de Nazaré de Lima da Costa – (SEMED/Acará/PPGED/UFPA)

Maria José Aviz do Rosário – (PET INTERDISCIPLINAR CONEXÕES
DE SABERES/PPEB/NEB/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-10-2025-01-30-679ada3730054>

CAPÍTULO 12 275

**É SÓ CONTANDO QUE SE ACREDITA! MUDANDO HÁBITOS
ALIMENTARES COM PAIS E MÃES DO MOVIMENTO DE
EMAÚS**

Luís Paulo Carvalho Monteiro (PPGECM/GEMM/GALPDA/ RPPDA/
UFPA)

Felipe Oliveira de Andrade (GEMM/UFPA)

Maira de Barros Santos (PPGECM/GEMM/UFPA)

Elizabeth Gomes Souza (IEMCI/PPGECM/UFPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-11-2025-01-30-679ada37300ad>

CAPÍTULO 13 294

**PRÉ-ENEM E AS TRAJETÓRIAS DE LEITURAS DOS JOVENS E
ADULTOS DO MOVIMENTO**

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

Jecele Marília Vaz da Silva Cardoso (GALPDA/PROFLETRAS/UFPA/
SEMED/SEDUC)

João Miranda Furtado (GALPDA/PPGL/UFPA/SEMED)

Josué Pereira de Lima (GALPDA/PPGL/UFPA/SEED-AP/SEME-AP)

Leidiane Pereira de Oliveira (PPGELL/UEPA/SEDUC)

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

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

DOI: <https://doi.org/10.61906/cha-12-2025-01-30-679ada373010e>

CAPÍTULO 14 325

ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS EM PROL DA CIDADANIA

Ana Lucia da Silva Brito (SEDUC/GALPDA/UFPA)

Carmen Lucia Braga da Conceição (IEMCI/GALPDA/PPGECM/UFPA)

Elicarla Feio Silva (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Hilda Cristina Melo Ribeiro (SEDUC/GALPDA/UFPA)

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

Laryssa Kelly Gomes (IEMCI/UFPA)

Pablo Alex Barbosa Moraes (IEMCI/GALPDA/UFPA/UEPA)

DOI: <https://doi.org/10.61906/boo-2025-01-30-679ada372fbab-pg325-348>

POSFÁCIO..... 349

FORMAÇÃO DOCENTE E MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS: UMA OUTRA POSSIBILIDADE DE FUTURO

Elizabeth Gomes Souza (IEMCI/GEAMM/PROEXIA/PPGECM/UFPA)

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

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

SOBRE AUTORES..... 353

FORMAÇÃO DOCENTE, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A RELEVÂNCIA DAS PARCERIAS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (IEMCI/LABLUD/UFGA)

Cleide Maria Velasco Magno (IEMCI/(Trans)formação/UFGA)

Eliane Pinto da Costa Medina (RNBC- Rio das Letras)

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

Jesus de Nazaré de Lima da Costa (CONEXÕES DE SABERES/UFGA/
SEMED)

Maria José Aviz do Rosário (NEB/PPEB/CONEXÕES DE SABERES/
UFGA)

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

Introdução

Dos diálogos iniciais de uma proposta coletiva...

Os projetos e programas desenvolvidos no Movimento República de Emaús (<https://www.movimentodeemaus.org/>) se conceberam nas articulações com diferentes institutos, Movimentos, instituições, projetos que contribuíssem com o processo de formação dos futuros alfabetizadores (e egressos) do curso de Licenciatura Integrada (IEMCI/UFGA), de Letras (e egressos), com os docentes da Educação Básica e com os pós-graduandos (e egressos) dos diferentes cursos de Pós-graduação da UFGA. Isso se justifica pela complexidade da formação docente (inicial e continuada).

Sendo assim, as equipes procuraram estabelecer diálogos com o Programa Conexões de Saberes (coordenado pela professora Maria José Aviz do Rosário - <https://conexoesdesaberesufpa.blogspot.com/>), com a Rede de Bibliotecas Amazônia Literária (coordenada pelas diferentes bibliotecas comunitárias, via gestão compartilhada- <https://rnbc.org.br/redes/amazonia-literaria-pa/>), com o Laboratório de Ensino de ludicidade do IEMCI (coordenador pela professora Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida), assim como com diferentes sujeitos e grupos que articulassem suas formações aos encaminhamentos dos nossos projetos e programas (PROEXIA AVANÇADA EMAÚS). Aliem-se a isso as parcerias dos projetos dos professores Welton Lavareda (FALE/ILC/LEDAP-<https://www.instagram.com/ledapufpa?igsh=ajRwaXc2cGI-2ZDho>), das professoras Elizabeth Souza (<https://iemci.ufpa.br/index.php/noticias/313-curso-mundos-amazonicos-biodiversidade-desenvolvimento-e-cidadania-2>) e Isabel França (<https://ufpa.br/nucleo-de-praticas-e-linguagens-docentes-do-iemci-e-destaque-internacional-com-projeto-de-leitura-alfabetizacao-e-docencia/>) Dessa maneira, os diálogos aconteciam a partir de um planejamento inter/transdisciplinar que requeria o mapeamento dos profissionais, disponibilidade, espaços para desenvolvimento das oficinas e minicursos. Isso já ocorria nas ações mais específicas ao contexto da UFPA e que foram relevantes para o trabalho proposto também na extensão.

LABLUD e as potencialidades nos encontros de estudos, planejamento e ações integradas:

O Laboratório de Ensino de Ludicidade (LABLUD) foi criado no ano de 2009, para atender a uma demanda do curso Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA). A proposta da referida Licenciatura é diferenciada, pois ela é constituída por eixos,

que por sua vez, geram temas (disciplinas) a serem trabalhados de forma interdisciplinar nas atividades integradoras.

Nesta perspectiva, a articulação com diferentes projetos vai ao encontro das atividades curriculares do curso e do LABLUD, por propiciar interlocuções formativas em diferentes áreas do conhecimento, permitindo aos estudantes, vivências de situações de planejamento, execução e avaliação de atividades lúdicas no atendimento de uma proposta de ensino integrada a diferentes contextos de ensino.

Por meio da ludicidade, os estudantes têm oportunidade de construir jogos, brincadeiras, confeccionar brinquedos e materiais didáticos lúdicos diversos, além de explorar espaços e ambientes que incluem rodas de conversa, vivências teatrais, músicas, dança, contação de histórias, mediação de leituras, entre outras atividades, no campo das ciências, matemática e linguagens principalmente.

A parceria com projetos que coordenamos possibilita a criação de práticas diferenciadas, ao estimular a criatividade e a troca de experiências lúdicas de ensino, fortalecendo e ampliando ações por meio de múltiplas linguagens. Nos Anos Iniciais e na EJA, a Ludicidade oferece a oportunidade de abordagens diferenciadas no processo formativo, sendo uma coadjuvante importante no processo de ensino e de aprendizagem, possibilita ao graduando em formação inicial a vivenciar ações que ampliem seu repertório de experiências socioculturais, articuladas ao conhecimento científico, no processo de alfabetização científica, matemática e em língua portuguesa.

É desafiador um trabalho voltado a uma proposta interdisciplinar, considerando que o sistema nacional de ensino é voltado ao trabalho disciplinar. Some-se a isso, a aquisição de materiais e equipamentos é outro desafio para a instituição, sendo esta viabilizada por meio de editais de projetos e programas anualmente.

No entanto, mesmo com todos os desafios, durante os anos de parceria com o LABLUD foi possível observar a recepção calorosa dos projetos pelos dirigentes, corpo docente e discente das escolas parceiras, bem como, o crescimento individual e coletivo dos estudantes em formação inicial, envolvidos no(s) projeto(s). Isso os deixou mais seguros e autônomos à criação e ao desenvolvimento de atividades pedagógicas lúdicas, em espaços formais e não formais de ensino. Foram estimulados também a ministrar oficinas e a escrever artigos para eventos científicos, fortalecendo a divulgação das experiências com as ações integradas e a troca de conhecimentos.

As potencialidades observadas no desenvolvimento de projetos e programas da UFPA, articuladas em diferentes espaços e ambientes, como eventos, grupos de estudo e utilização de laboratórios de ensino, contribuem para um processo formativo crítico e transformador. Esse processo visa à formação de um docente sintonizado com as questões sociais, culturais, econômicas e políticas nas demandas que envolvem os espaços educativos contemporâneos, promovendo o respeito à diversidade e uma formação cidadã.

Isso se torna possível ao proporcionar momentos de troca de saberes e experiências, do incentivo à pesquisa como processo de enfrentamento aos desafios diários de uma sala de aula e do desenvolvimento de um trabalho inter/transdisciplinar, fomentado pelos projetos e programas da instituição.

Os graduandos envolvidos em projetos se sentem mais seguros em suas ações e nos estágios supervisionados (ou de docência), por encontrarem no âmbito do desenvolvimento dos projetos, situações que os desafiam a superar suas limitações e inseguranças, fortalecendo seu interesse pela ação docente, propiciado pelo processo formativo oferecido nos projetos, que aliados à ludicidade, favorecem o processo educativo prazeroso, mobilizando várias linguagens no atendimento das especificidades educativas individuais e coletivas.

Imagem 1 – Confecção de jogos integrados (representantes das diferentes turmas da Licenciatura Integrada)



Fonte: Acervo LABLU (2022)

Das ações Integradas em prol da Formação docente:

Uma das ações desenvolvidas pelos projetos e programas (EMAÚS) no LABLUD tem sido o planejamento integrado, que envolve formadores de diferentes áreas (Linguagem, Matemática, Ciências, etc.) que integram as equipes. As diversas atividades com os licenciandos (Letras, Integrada e Conexistas dos mais diferentes cursos da UFPA) são realizadas em conjunto com as coordenações dos projetos e programas. O Planejamento Integrado busca coordenar e alinhar todas as atividades, recursos e objetivos de maneira articulada, potencializando as diferentes áreas e realidades dos contextos (escolas, Movimento República de Emaús, bibliotecas comunitárias, etc.).

Imagem 2 – Planejamento e construção dos jogos inter/transdisciplinares utilizados no Movimento República de Emaús



Fonte: Acervo PROEXIA EMAÚS (2023)

Desse modo, as atividades dos projetos e programas são planejadas de maneira que se complementam. Por isso, a necessidade de termos espaços diversos, como é o caso do LABLUD. Acompanhar e orientar os estudos e planejamentos de ensino de um grupo de licenciandos que estavam lotados nos contextos de atuação parceiros dos projetos e programas, além de ministrar formações para esses públicos, em especial, os licenciandos, pós-graduandos e docentes da Educação Básica levando em conta também as crianças e jovens com deficiências. Tais encaminhamentos acabam criando um espaço favorável ao envolvimento acadêmico necessário, também à orientação e elaboração de artigos, capítulos e relatórios de maneira mais coletiva, engajada e propositiva.

De acordo com Zabala (1998, p.18), na SD a tríade: planejamento, aplicação e avaliação, possibilita ao professor um movimento de constante aperfeiçoamento de suas ações de ensino. Baseado nesse pressuposto, Amaral (2017) menciona que:

O **planejamento** racionaliza a inevitável articulação entre as reconstruções conceituais e as metodologias alternativas, a **aplicação** que materializa a viabilidade e pertinência do material sequenciado disponibilizado aos aprendizes e a **avaliação** que por sua vez permite a (re)elaborações necessárias a partir da análise e discussão dos dados (Amaral, 2017, p.32). Desse modo, para que os estudantes desenvolvessem suas práticas em parceria com os professores regentes na escola, adaptamos esse modelo de SD e associamos à ludicidade. De acordo com Magno (2023):

A brincadeira para as crianças é essencial, pois estudos têm demonstrado o quanto os pequenos desenvolvem capacidades importantes tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e a interação que contribuem com processos de socialização, por meio de regras e papéis sociais experienciados durante a brincadeira (Dohme, 2011). Isso é possível se existir um ambiente adequado, no qual tanto os alunos como os professores envolvidos se sintam confiantes, seja para aprender e/ou para ensinar (Magno, 2023, p.176).

Dessa maneira, a ludicidade é relevante para o desenvolvimento humano e precisa fazer parte do seu cotidiano, mais ainda, na escola, pois “a capacidade de jogar é fundamental, não só para a felicidade, mas também para sustentar as relações sociais e possibilitar a aprendizagem, a criatividade e a inovação” (Magno, 2023, p.177). Assim, as parcerias promovem uma formação em diferentes dimensões, a saber: os licenciandos, os docentes da educação básica, egressos dos cursos e os pós-graduandos, que ora estão como participantes da coordenação das oficinas e minicursos, ora recebem as ações formativas. Isso é potencializado no espaço do LABLUD e reiteram os objetivos do referido laboratório.

Os efeitos dessa prática na extensão e na própria UFPA, pois integrantes do Movimento de Emaús, por exemplo, também eram convidados e participavam das ações. Esses encaminhamentos nos indicam que a extensão não se dá somente para além dos muros da UFPA, mas dentro dela e nas articulações de tempos diversos. Tais interações nos fazem problematizar as diferentes realidades (universidade, Movimen-

to República de Emaús, bibliotecas comunitárias, Conexões de Saberes nas convergências), bem como as experiências compartilhadas, que nos impulsionam à mudanças. O processo de escuta, os diálogos aos moldes freireano e do Círculo bakhtiniano com os diferentes sujeitos colocam em foco vivências que a docência precisa ainda na Formação inicial, sem perder de vista os docentes que já estão trabalhando e que ampliam seus estudos junto aos licenciandos e pós-graduandos.

Imagem 3 – Eventos dos projetos e programas articulados em parceria com o LABLUD, Conexões de Saberes e Bibliotecas comunitárias



Fonte: Acervo EncantArtes (2023)

Os pós-graduandos também reconhecem as potencialidades dos laboratórios em prol do ensino, da pesquisa e da extensão. Isso tem criado espaço para elaboração de dissertações, TCCs, monografias de especialização e teses que surgem desses encontros de parcerias com o LABLUD também. Ao levarmos em consideração que as ações nos lançam aos desafios de estudos, reuniões, encontros e eventos que convergem nas temáticas tratadas. Desse modo, os diferentes docentes do IEMCI (Instituto de Educação Matemática e Científica), seus grupos de pesquisa (como é o caso do GALPDA- <https://galpda.com.br/>) e parcerias em função dos estudos, planejamentos integrados das ações que envolvem pesquisa, ensino e extensão (dentro e fora da UFPA) se articulam em prol das aprendizagens e da formação docente.

Das conexões com o Letramento acadêmico: extensão na UFPA e o Pré-ENEM no Movimento República de Emaús

O espaço do LABLUD sempre se mostrou como ambiente de estudo, planejamento, desenvolvimento de oficinas, minicursos e de atendimento, especialmente no que se refere às necessidades do letramento acadêmico. É recorrente termos alunos que manifestam dificuldades relacionadas às particularidades da linguagem mobilizada no contexto da universidade. Para tanto, um dos eixos do projeto de pesquisa de onde se originam os projetos e programa é o “Ateliê de oralidade, leitura e escrita” (<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/10332-a-escrita-academica-em-foco-o-genero-discursivo-resenha-e-tema-de-minicurso>) que atende graduandos dos diferentes cursos da UFPA, às sextas (manhã, tarde e noite) e sábados (manhã), desde o início da parceria com o LABLUD, em 2017. Contudo, os atendimentos já vinham sendo realizados em salas de aula do IEMCI, desde 2015 pela professora Isabel França. A partir de 2016, os pós-graduandos do PROFLETRAS se engajaram com o projeto também. Os atendimentos se organizam ao longo dos anos em dois momentos, a saber:

1) atendimento coletivo no auditório do IEMCI com leituras, discussões e proposições.

Imagem 4 – Minicursos e oficinas de Letramento acadêmico pelos pós-graduandos e graduandos de Letras aos diferentes alunos da UFPA às sextas e sábados.



Fonte: Acervo Ateliê de oralidade, leitura e escrita (2023).

2) Atendimento individualizado realizado por 1 mediador da Pós-Graduação em Letras e 1 a 2 licenciandos do curso de Letras. Cada equipe atende até 5 graduandos a cada semestre.

Imagem 5 – Planejamento e assessoramento individualizado aos graduandos dos diferentes cursos



Fonte: Ateliê de oralidade, leitura e escrita (2015 a 2023).

A equipe de mediadores é formada por mestrandos, doutorandos e egressos do PROFLETRAS (UFPA) ou do PPGL (UFPA), assim como por licenciandos do curso de Letras que selecionam os gêneros discursivos mais mobilizados na UFPA a partir de chamada pelo site da UFPA (ASCOM), via formulário de inscrição. Os encontros acontecem de modo coletivo e individual, uma vez por mês de modo presencial. Nas outras semanas, o acompanhamento é realizado pelo grupo do Whatsapp. Os textos são revisados, articulados a novos desafios de escrita e os autores os enviam à equipe, que aciona o próximo gênero discursivo (oral ou escrito) a ser trabalhado.

Os resultados ao longo dos anos têm mostrado que a circulação acadêmica dos participantes, em especial, os que eram não-bolsistas e bolsistas dos projetos e programas e que participaram de uma pesquisa de mestrado (Leite, 2023) que eles ampliaram a participação em projetos, comunicações em eventos, publicações e continuidade dos estudos (Mestrado e Doutorado mais recentemente), inclusive, de ex-bolsistas do LABLUD que também participaram dos nossos projetos e programas. Uma das condições para ser bolsista era a participação nos encontros do “Ateliê de oralidade, leitura e escrita” e isso ampliou os horizontes dos alfabetizadores em formação principalmente. Um dos aspectos apontados foi que essa exigência ampliou as leituras de artigos, a produção e submissão de textos, além de fomentar diálogos com outros projetos.

É importante considerar que, mesmo ainda não sendo foco de alguma pesquisa, alguns dos docentes da educação básica e egressos da pós-graduação retornaram aos estudos a partir das ofertas de oficinas e minicursos realizados pelos projetos e programas para ampliação e estudos das ações necessárias aos contextos da extensão desenvolvida, em especial, no Movimento República de Emaús. Isso também favoreceu que as parcerias, nas atividades necessárias no Movimento República de Emaús, tivessem sempre muitas pessoas envolvidas e que não necessariamente estivessem naquele contexto.

A Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária e suas articulações com a Formação docente: por mais leitores nas comunidades.

As bibliotecas comunitárias oferecem ações de incentivo à leitura para todas as faixas etárias através da Mediação de leitura, jogos e brincadeiras literárias, empréstimo de livros, contação de histó-

rias, atividades de arte e educação e projetos como “Ruas de Leitura”, “*Circuito Ler é paidégua*”, “*Pipa Poesia*”, “*Quintais visagentos*”, “*Leitura de Porta em porta*” entre outras.

Essas atividades são conduzidas por agentes de leitura do território, além de pedagogos e voluntários, com frequência variada, dependendo dos recursos humanos e financeiros. Há planejamento pedagógico, atendendo principalmente crianças de 4 a 13 anos de idade. Essas atividades normalmente acontecem entre 8h e 11h e entre 15h e 18h ao longo da semana. As ações de leitura são, em sua maioria, planejadas e executadas como parte de projetos culturais, como: ‘Kumrmin’, realizado em abril em referência aos povos originais; “Arrasta Pé dos Kurumins”, com tema quadra junina; “Natureza Somos Todos Parente”, projeto de educação ambiental, “Quintal Visagento”, projeto de oralidade e literatura com ênfase no gênero lendário Amazônico e Mês da Consciência Negra, em referência à cultura e literatura africana e afro-brasileira. Além de outras atividades como: Festa de fim de Ano, passeios, cinema e atividades oferecidas por parceiros, como é o caso dos projetos e programas desenvolvidos nos diferentes espaços, em especial, no Movimento República de Emaús.

É relevante considerar que, o público das Bibliotecas Comunitárias é formado por pessoas do território onde a biblioteca está inserida. Isso se justifica pelo fato de que a REDE trabalha por autogerenciamento, o que significa dizer que cada biblioteca comunitária procura problematizar, engajar-se e intervir nas comunidades, a partir do conceito de enraizamento Comunitário. Isso se justifica, uma vez que visa inserir os sujeitos nos serviços ofertados pela biblioteca, como empréstimo de livros, participação nas oficinas, cursos, palestras, encontros, feiras literárias, dentre outras diversas ações.

Imagem 6 – Ações desenvolvidas em diferentes bibliotecas comunitárias.



Fonte: Acervo Eliane Medina (2022 a 2024).

O público recebe bem as atividades de mediação de leitura e contação de histórias. Em se tratando de histórias locais, é possível dizer que o impacto ultrapassa o público majoritariamente infantil, com a participação do público idoso da comunidade. Por isso, a parceria com a UFPA, via projetos e programas, contribui com o trabalho proposto pela REDE nas relações com a formação inicial, desde o primeiro semestre até os estágios. Além disso, a universidade pode favorecer a implementação de editais que potencializam a articulação com a REDE de Bibliotecas Amazônia Literária.

No âmbito das formações, os temas considerados necessários incluem: processos bibliotecários, metodologias de incentivo à leitura e à oralidade, habilidades socioemocionais, literatura amazônica, arte-educação, diversidade e educação literária inclusiva para pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Além disso, tratar de questões relacionadas ao meio ambiente. Para que sejam mais propositivos, tais formações deveriam ocorrer nos espaços das bibliotecas comunitárias, voltadas para o

público de agentes de leitura, educadores e o público interessado em geral da comunidade, mas também ocorrem no contexto do LABLUD.

A parceria dos projetos e programas com a Rede de bibliotecas comunitárias Amazônia Literária, a partir dos contatos com as diferentes comunidades e da professora Suani Trindade, ampliou a formação da equipe, em especial, nos encontros de estudos com docentes da Educação Básica e nas ações desenvolvidas (<https://galpda.com.br/mini-documentario-movimento-republica-de-emaus-programa-de-extensao-inclusiva-avancada-proex-uf-pa/>) com crianças, jovens e seus pais/responsáveis no Movimento República de EMAÚS. Isso se justifica pelo fato de os exercícios teatrais, as leituras, a ampliação do repertório de histórias diversas, seleção de acervo potencializadores da formação cidadã e dos desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem a partir das perspectivas de Letramento (Soares, 2020) e decolonial (Walsh, 2009). Assim, as articulações das práticas socioculturais presentes no bairro do Bengui, com as necessidades de discussões como a “Alimentação saudável” que atravessam os modos de ser, viver e existir, de maneira problematizadora, em prol de alternativas discutidas coletivamente e tratadas nas suas especificidades, nas diferentes áreas do conhecimento; o que cria um espaço de autoformação dos vários sujeitos envolvidos nos projetos e programas no Movimento República de Emaús (<https://youtu.be/-8mhrnzRtOY?feature=shared>).

Imagem 7 – Ações em parcerias de Formação continuada nas escolas públicas do
Anos Iniciais



Fonte: Acervo EncantArtes (2017 a 2022)

As ações articuladas aos projetos e programas (PROEXIA) procuram incidir na formação de leitura que amplie o repertório dos licenciados, docentes da educação básica e dos pós-graduandos que atuam, direta ou indiretamente, nas ações desenvolvidas em diferentes contextos da extensão. Nesse sentido, temos a contação de histórias e a mediação de leitura como os dois eixos de parceria, desde 2019 com a Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária. Tal parceria ampliou as ações desenvolvidas, iniciadas em 2015 pela professora Isabel França, durante os temas ministrados no contexto e que originaram o grupo de contadores de histórias e mediadores de leitura iniciantes, denominado EncantArtes e que precisava de formações mais específicas de exercício teatrais, discussão sobre literaturas diversas e implementação de projetos integrados envolvendo narrativas, principalmente, em 2017, quando criamos o EncantArtes (<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/2/8769-alunos-do-ensino-fundamental-visitam-ufpa-em-projeto-de-leitura-e-formacao#:~:text=O%20primeiro%20recebe%20alunos%20e,%2C%20semin%C3%A1rios%2C%20fichamentos%20e%20resenhas.>) oficialmente.

Sendo assim, tanto no âmbito da Formação Inicial, quanto na Formação continuada nas diferentes escolas do município e do estado, além do Movimento de Emaús, a partir de 2018, entramos nos contextos, via contação de histórias e mediação de leitura. Tais encaminhamentos ampliaram consideravelmente o repertório de histórias de letramento dos envolvidos. Articulamos assim, estudos formativos com vivências de contação e mediação pelos diferentes espaços (Bosquinho, Hall da Reitoria, Hall do ICA, do IEMCI) com preparação no LABLUD, nos espaços das diferentes bibliotecas comunitárias, etc.) e com performances nos contextos da Extensão também. Por isso, os formadores da REDE, assim como a professora Suani Trindade, que ajudou na criação do EncantArtes, propiciaram ao público formações que incidiram nos modos de compreender a complexidade da formação em Letras e do alfabetizador.

Imagem 8 – Eventos dos projetos articulados em parceria com a REDE, Conexões de Saberes e LABLUD



Fonte: Acervo EncantArte (2019 a 2024)

Dos diálogos com o Conexões de Saberes: ampliações das discussões ribeirinho-quilombolas no Movimento República de Emaús

O Programa Conexões de Saberes – PCS é uma ação de extensão, vinculada à Universidade Federal do Pará. Ele tem como finalidade institucional garantir que os jovens universitários das comunidades populares, quilombos, assentamentos, ribeirinhos e ocupações desenvolvam a capacidade crítica e intelectual sobre os saberes científicos, com possibilidade de promover intervenções com qualidade nos seus territórios de origem, tendo para isso suporte financeiro e metodológico das universidades. A criação do programa como uma política pública de permanência dos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é de 2004 e sua ampliação nos anos seguintes. Dentre as características particulares do programa, destacam-se:

As possibilidades de articulação da instituição universitária com os diversos segmentos da sociedade civil organizada, como associações, igrejas, escolas e outros projetos de finalidades similares, visam promover a troca de saberes, vivências e demandas. As experiências dos estudantes oriundos das camadas populares representam um potencial para a inserção social desses sujeitos no processo de transformação das estruturas sociais. Ao mesmo tempo, possibilitam o diálogo entre os saberes acadêmico-científicos, os conhecimentos tradicionais e experiências extramuros das universidades.

Os estudantes vinculados ao programa são instrumentalizados de suporte teórico-metodológico com objetivo de garantir logo: sucesso acadêmico para terminar com êxito o curso ao qual esteja vinculado; seja capaz de propor e promover medidas que garanta o maior acesso e permanências dos outros estudantes que desejam ingressar no ensino superior público; tenham iniciativas de lideranças e possam ser proativos nos seus espaços de atuação profissional.

Imagem 9 – Evento do Conexões de Saberes em parceria com o GALPDA e Rede de bibliotecas comunitárias



Fonte: Acervo EncantArtes (2020)

O programa ainda busca incentivar os estudantes a criarem metodologias voltadas para o: acompanhamento, avaliação e monitoramento dos impactos das políticas públicas educacionais, no que diz res-

peito às garantias dos direitos dos jovens das comunidades populares, assentamento, quilombos, ribeirinhos e ocupações territoriais. Assim, os estudantes são incentivados a pensar em políticas públicas educacionais, que tenham como alvo a população que vive nas camadas populares e periféricas nas localidades em que o projeto está inserido, levando o conhecimento e saberes aprendidos para além dos muros das universidades. Neste processo, o programa busca garantir a permanência de estudantes de origem popular na universidade e a democratização do acesso ao ensino superior: ampliação da relação entre a universidade e as comunidades populares formando jovens universitários como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular nos seus espaços de origem.

Imagem 10 – Evento do GALPDA em parceria com o Conexão de Saberes



Fonte: Acervo EncantArtes (2023)

Atualmente, o programa atua em espaço específico e determinado a partir das articulações dos estudantes com os territórios. O programa trabalha em algumas escolas como: a escola Estadual Consuelo e Souza, bairro do Quarenta Horas (desde 2009), em Ananindeua, na Escola Municipal Quilombola Francis Pinto, no município de Acará, Estado do Pará e o Sítio da Irmandade dos Rosários localizada no Distrito Industrial. Com dois projetos, “Círculo de leitura: lendo para ser feliz” e “Conectando Saberes no Ensino Médio” e ainda na produção de vídeos; oficinas; mesa-redonda; apresentação de trabalhos em eventos científicos/ culturais locais, regionais e nacionais; construção, articulação e fortalecimento do projeto de Cotas UFPA, fortalecendo o vínculo com as comunidades populares e a necessidade de elaboração de políticas públicas de ações afirmativas.

Imagem 11 – Evento do Conexões de Saberes e GALPDA



Fonte: EncantArtes (2023)

Com a finalidade de aprimorar o arcabouço teórico dos estudantes, o programa busca firmar parcerias com outros projetos e programas institucionais vinculados à Universidade Federal do Pará. Isso evidencia a potencialidade da parceria, especialmente pelas vivências das ações promovidas, que constantemente convidam os conexistas para oficinas de contação de histórias, mediação de leitura, trabalho com jogos teatrais e programações de parcerias com as escolas, incentivando os docentes a ampliarem os repertórios de crianças, jovens e

adultos a partir das diferentes literaturas. Esses momentos de formação e autoformação resultaram em frutos significativos das parcerias, que nos fortaleceram consideravelmente, inclusive, na seleção dos bolsistas para atuação no Movimento República de Emaús, com base no engajamento e aproveitamento desses encontros formativos. Isso ocorre, pois há sempre a necessidade de mais parcerias, bolsistas mais experientes e atuantes, levando em conta a diversidade dos públicos, até mesmo na organização dos Seminários de Mediação de Leitura.

Para além das parcerias com os diferentes espaços e sujeitos (na UFPA e/ou fora dela), é importante destacar a relevância das potencialidades das parcerias nos projetos de pesquisa dos coordenadores Isabel França e Welton Lavareda em apoio aos projetos e programas desenvolvidos no Movimento República de Emaús. Isso se deve ao fato de que as ações previstas em seus trabalhos, tanto na Graduação quanto na Pós-graduação, envolvem alunos e docentes da Educação Básica, favorecendo a oportunidade de discutir e construir conhecimento, não apenas por meio de dissertações e teses, mas também com base nas necessidades de maior inserção na sociedade. Mais recentemente, essas ações têm sido um dos aspectos avaliativos da CAPES. Em razão disso, os pós-graduandos dos diferentes programas (PPGDOC, PPGL, PROFLETRAS e PPGECEM) estão frequentemente envolvidos nas dinâmicas de estudo, o que contribui para a formação tanto dos bolsistas quanto dos não bolsistas, especialmente daqueles que atuam no Movimento República de Emaús.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas: estrutura e elaboração**. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2017.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 6. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LEITE, Aline. **Letramento acadêmico na formação de professores alfabetizadores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Orientadora: Isabel Cristina F. dos Santos.

MAGNO, Cleide M. Velasco. **Narrativa, testemunho e memória do CCIUFPA: uma formação para identidade e profissionalidade docente**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. 243 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16013>. Acesso em: 19 jul. 2024.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

A FORMAÇÃO INTER/TRANSDISCIPLINAR DO(A) ALFABETIZADOR(A) A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO MOVIMENTO DE EMAÚS

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

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

Elicarla Feio Silva (IEMCI/GALPDA)

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

Joyce Cristina Miranda dos Santos (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Sonia de Farias Cardoso Pereira (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Yemonjaraci Alfaia Fonseca de Andrade (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Introdução

A formação de alfabetizadores(as) envolve a mobilização de diversas áreas do conhecimento, demandando saberes que transcendem a interdisciplinaridade. No contexto do Movimento República de Emaús, as parcerias foram relevantes dada à complexidade e às articulações necessárias para o desenvolvimento dos projetos de base. Esse processo exigiu a criação de redes de contato e o aprofundamento de estudos, discussões e materiais, envolvendo bolsistas, não-bolsistas e formadores parceiros.

Essa dinâmica permitiu uma maior percepção e integração de práticas decoloniais, desde a elaboração dos projetos e programas até a socialização das pesquisas em andamento no Grupo de estudo

e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia (GALPDA). As equipes envolvidas, por meio de eventos, artigos e vivências no Movimento e em outras instituições parceiras incorporaram saberes oriundos das práticas socioculturais das comunidades atendidas.

Este capítulo evidencia algumas experiências relevantes no apoio escolar, durante o primeiro semestre de 2024, com foco nas atividades relacionadas à alimentação saudável para crianças e adolescentes. O tema possibilitou a discussão de aspectos semióticos, ampliação do vocabulário, escrita e leitura, além de práticas de pesquisa em contextos cotidianos, como feiras e supermercados, abordando também a análise de componentes de alimentos industrializados e seus custos.

Tais atividades mobilizaram os alfabetizadores em formação, pós-graduandos e não-bolsistas a aplicarem conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias, além de estimular interações no Movimento de Emaús e no bairro do Benguí, observando as necessidades de pesquisa das crianças e adolescentes atendidos. A experiência promoveu a integração de áreas como química e nutrição, criando um espaço alfabetizador por meio de rodas de conversa, pesquisas, vídeos e interações com as famílias.

Alfabetização e letramento para além dos muros da ufpa

Soares (2016) discute as concepções de alfabetização e letramento, afirmando que a aprendizagem do sistema de escrita precisa ocorrer concomitantemente aos usos sociais desse sistema, conceito que a autora denomina de “alfalettrar” (Soares, 2016, p. 61). Nesse contexto, Soares também aborda as teorias e práticas voltadas à alfabetização, defendendo que não deve haver um único método a ser seguido. A autora critica, por exemplo, o Plano Nacional de

Alfabetização (PNA), que recomenda, de forma específica, o método fônico.

Ela ainda discute a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986), apresentando evidências de todos os estágios que a compõem, desmistificando a ideia de que essa teoria seria um método. Soares enfatiza a necessidade de articular linguística e educação, dada a complexidade inerente ao processo de alfabetização, especialmente, e na perspectiva do letramento.

Sendo assim, nota-se que não há apenas a intenção de alfabetizar e sim alfabetizar letrando, como destaca Kleiman (2007):

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (Kleiman, 2007, p.02)

Segundo Kleiman (2007) discute que durante o processo de alfabetização, a inserção de recursos lúdicos é possível, pois a brincadeira é interdisciplinar, destacando a relevância do ensino lúdico no processo de alfabetização. A brincadeira, como um ato de prazer e satisfação para criança, pode ser uma ferramenta pedagógica permitindo que os educadores integrem o conhecimento das vivências infantis às práticas escolares. Essa abordagem possibilita que o aprendizado seja mais significativo e que as crianças consolidem esses conhecimentos, o que favorece a fixação da aprendizagem.

Para Vygotsky (1979, p. 45), “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”, ressaltando assim, que podemos potencializar o processo de aprendizagem por meio do lúdico como recurso pedagógico.

Nessa perspectiva, os contextos social e cultural podem ser aproveitados no processo de letramento. As práticas lúdicas, por meio de jogos, estimulam o interesse contínuo das crianças em aprender, fazendo com que a escola seja percebida como um local acolhedor e divertido, em vez de um ambiente confuso e ameaçador, frequentemente associado à obrigatoriedade.

A professora também chama atenção à importância da escolha de textos no processo de alfabetização. Ela defende o uso de textos reais e de diferentes gêneros discursivos para criar uma motivação genuína à produção textual, evitando a prática de utilizar textos elaborados apenas para fins de alfabetização. Nesse sentido, é relevante discutir a tríade oralidade, leitura e escrita a partir de temas que atravessam as comunidades. Um exemplo disso é o trabalho realizado no Movimento de Emaús, que abordou a temática “Alimentação Saudável”, explorando gêneros discursivos como lista, tabela, matemática financeira e informações sobre nutrientes e composição de alimentos.

A alfabetização e o letramento são processos interligados, desde a educação infantil. Embora distintos, esses conceitos se complementam no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A alfabetização refere-se à habilidade de decodificar signos linguísticos e às competências básicas de leitura e escrita. O letramento, por outro lado, envolve a interpretação e atribuição de sentido aos textos, relacionando o indivíduo ao mundo letrado e aos contextos sociais em que ele está inserido.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, é essencial que o processo de alfabetização inclua o letramento desde o início, de modo

que as crianças possam desenvolver não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também as ferramentas para interpretar, criticar e interagir com os textos. Esse processo deve ser contextualizado e significativo, vinculado às experiências culturais e sociais dos alunos. A alfabetização no Brasil reflete mudanças constantes na busca por um sentido moderno para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como os métodos de ensino e como eles influenciam a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de Santos (2007) reforça que uma abordagem integrada de alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental é importante para que os alunos dominem, tanto as habilidades técnicas quanto desenvolvam uma postura crítica, participando de forma ativa e consciente na sociedade. O autor também ressalta a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural e linguística das salas de aula, garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os alunos.

Assim, é relevante que os professores adotem metodologias que estimulem a reflexão crítica, utilizando diferentes gêneros discursivos e proporcionando momentos de leitura compartilhada, debates e produções textuais que dialoguem com a realidade dos alunos. Essa abordagem pode contribuir bastante para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos letrados e conscientes de seu papel social.

Por fim, quando articulados de maneira mais propositiva, a alfabetização e o letramento proporcionam uma base melhor para que as crianças e jovens avancem em sua trajetória educacional. As aprendizagens podem ser ampliadas ao longo das suas interações escolares e para além delas. Isso pode criar condições mais favoráveis para que esses públicos possam exercer melhor a cidadania, em especial, nas ações desenvolvidas no contexto do Movimento República de Emaús.

Formação de alfabetizadores em um cenário interdisciplinar: processos e práticas.

A formação de alfabetizadores, em um contexto interdisciplinar, apresenta desafios diversos, mas também oferece oportunidades valiosas ao ensino. Ao integrar diversos campos do conhecimento, essa abordagem possibilita a articulação de ensino e currículo promovendo a adoção de atitudes e práticas pedagógicas importantes. A interdisciplinaridade, enquanto movimento histórico e transformador, não se restringe ao campo educacional, impactando também outros setores da sociedade. No entanto, muitas escolas ainda mantêm currículos fragmentados, nos quais os alfabetizadores trabalham de forma isolada, focando exclusivamente em suas respectivas disciplinas.

Frigotto (1995) destaca que a interdisciplinaridade se concretiza mediante a superação da visão fragmentada do ensino e da aprendizagem. Esse ponto também é abordado por Moran (2007), quando afirma que muitas das formas tradicionais de ensino já não se justificam atualmente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como uma resposta necessária à fragmentação do currículo, possibilitando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma prática educacional mais integrada.

De acordo com Fazenda (1994), os professores precisam rever suas práticas pedagógicas e redescobrir seus talentos. Quando o alfabetizador faz uso de práticas interdisciplinares, ele também potencializa sua expertise, conferindo à prática educacional um caráter mais dinâmico e integrado. Esse movimento de construção do saber interdisciplinar promove o rompimento com currículos desarticulados e fomenta uma educação propositiva que vai além do ensino de conteúdos isolados.

Um exemplo concreto dessa abordagem pode ser observado nas atividades desenvolvidas na sala de apoio do Movimento Republicano de Emaús. Nessa experiência, o trabalho dos alfabetizadores, ao

adotarem uma perspectiva interdisciplinar, buscam superar os limites dos currículos tradicionais, oferecendo aos alunos uma educação pautada pela cooperação, pelo diálogo e pela partilha. Como aponta Fazenda (1994), a prática interdisciplinar permite um “encontro” entre os envolvidos nas atividades, promovendo uma experiência educativa mais efetiva.

É, portanto, fundamental que os cursos de formação de professores incluam projetos interdisciplinares, criando espaços para que, ao ingressarem às salas de aula, não reproduzam práticas fragmentadas. A formação com base na interdisciplinaridade precisa transcender o desenvolvimento de habilidades cognitivas, incentivando outras percepções sobre o conhecimento, tratando-o não como algo estático e determinado, mas como um campo dinâmico e em constante transformação.

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade exige uma atitude especial em relação ao conhecimento, em que se reconhecem tanto as competências quanto as limitações de cada disciplina. Esse reconhecimento, aliado ao diálogo entre diferentes campos de saber, permite a criação de outras perspectivas e abordagens. A metodologia interdisciplinar, portanto, baseia-se na liberdade científica, no desejo de inovar e na arte de pesquisar, visando não apenas à valorização técnica, mas, sobretudo, à formação humanizadora e libertadora dos sujeitos.

Conclui-se, portanto, que a formação interdisciplinar dos professores é importante para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao adotar uma atitude interdisciplinar, o professor tem o potencial de instigar os alunos a buscar o conhecimento de forma crítica e autônoma.

Além disso, essa formação necessita estar alinhada às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam a sociedade. A interdisciplinaridade, ao ampliar o diálogo entre disciplinas e promover a descoberta de novos saberes, contribui para uma prática educativa mais inclusiva, inovadora e transformadora.

A decolonialidade no ambiente educacional EMAÚS: um caminho para a valorização da diversidade e formação cidadã

A decolonialidade no ambiente educacional tem se mostrado fundamental para a promoção de uma educação que respeite a diversidade e estabeleça relações de diálogo e socialização. Como destaca Oliveira (2019, p. 594), é relevante “conhecer um pouco mais sobre a realidade do estudante e reconhecer a importância de valorizar e incorporar elementos advindos do contexto sociocultural dos discentes nas aulas”. Essa perspectiva é corroborada por Dias e Abreu (2020), que enfatizam a necessidade de (re)inventar pedagogias decoloniais, considerando os condicionantes sócio-históricos de povos e grupos marginalizados pela modernidade/colonialidade, incluindo o povo brasileiro.

Nesse contexto, Mota Neto (2016, p. 318) ressalta que a pedagogia decolonial se refere às práticas formativas que criam condições para que grupos subalternos lutem contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, buscando a formação de uma sociedade “livre, amorosa, justa e solidária”. Isso reforça a ideia de que uma educação decolonial deve ir além da simples negação do colonial e, em vez disso, adotar uma postura contínua de “transgressão, intervenção e insurgência”, como destacado por Walsh (2009, p. 15-16).

Xavier et al. (2023) complementam essa visão ao afirmarem a relevância de ligar as práticas educativas ao contexto no qual as crianças estão inseridas. Em comunidades como o bairro do Benguí e o contexto do Movimento República de Emaús, essas práticas têm um papel estratégico. Mesmo diante dos obstáculos enfrentados pelas crianças, em vários momentos, decorrentes das responsabilidades familiares e das condições sociais adversas, elas são capazes de aprender e se desprender das limitações que essas realidades impõem. Pelo contrário, propõem alternativas de avanços.

O Movimento República de Emaús, por exemplo, desenvolve atividades sob uma perspectiva decolonial que envolve o lúdico, promovendo o resgate do potencial criativo das crianças. Essa perspectiva aproxima a sala de aula de cada estudante, permitindo o reconhecimento e a valorização das diversas culturas que o rodeia por meio da inter e transdisciplinaridade. Maldonado-Torres (2016) descreve essa transdisciplinaridade decolonial como uma orientação que suspende métodos tradicionais, baseando-se em um projeto e uma atitude de conscientização decolonial, em contraste com a consciência moderna, que perpetua as bases coloniais.

Paulo Freire (2005) também contribui para essa discussão, argumentando que o educador, ao apresentar criticamente os valores dos opressores como problema aos oprimidos, possibilita a libertação do pensamento colonizado. A inter e transdisciplinaridade voltadas para a decolonialidade, quando aplicadas em sala de aula, criam um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção da cidadania. Dessa forma, o educador tem um papel estratégico ao reconhecer que as dinâmicas pedagógicas adotadas contribuem para essa formação crítica e cidadã, preparando os estudantes para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Decolonialidade, portanto, configura-se como um caminho contínuo de luta e reconstrução, com o objetivo de transformar as estruturas opressivas da modernidade/colonialidade e de formar cidadãos críticos e conscientes ainda nos Anos Iniciais também.

Metodologia

Para o presente trabalho, a abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação, desenvolvida de forma inter e transdisciplinar nas práticas socioculturais que permeiam o cotidiano de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e com baixos índices de aprendizagem. A temática central deste estudo está voltada à promoção da alimentação saudável.

Segundo Thiollent (2002, p. 4), “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”. Dessa forma, a pesquisa-ação configura-se como uma estratégia metodológica de pesquisa social que amplia a interação entre os participantes, possibilitando que trabalhem por meio de ações concretas que em prol da solução de problemas coletivos.

Com base nessa metodologia, foi desenvolvida uma sequência de atividades durante três encontros, realizada no Movimento República de Emaús, com foco na alimentação saudável. As atividades ocorreram nas terças e quintas-feiras, com uma média de 12 alunos no turno da manhã e 11 no turno da tarde, sendo conduzidas de maneira (inter)transdisciplinar. O principal objetivo foi promover uma reflexão crítica e consciente entre as crianças acerca dos tipos de alimentos que consomem. Para isso, as atividades selecionadas incluíram: análise de rótulos de embalagens, o jogo “STOP” sobre alimentação saudável e a produção de cartazes diferenciando alimentos saudáveis de não-saudáveis.

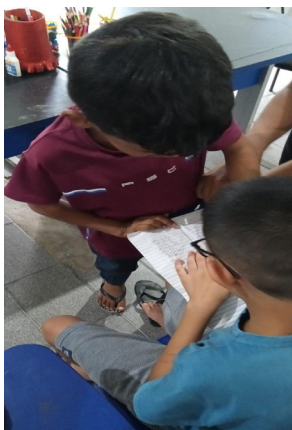
1º Encontro: Análise dos Rótulos

No primeiro encontro, solicitou-se que as crianças fizessem uma lista de supermercado com itens consumidos diariamente, semanalmente e mensalmente. Em seguida, foi realizado um comparativo dos componentes de cada alimento para iniciar a análise dos rótulos das embalagens, previamente trazidas pelos alunos de casa. A análise se baseou em informações como nome do produto, data de validade, data de fabricação, ingredientes, quantidade (peso) e país de origem. Foram discutidos conceitos como validade — período em que o produto pode ser consumido — e o país de origem — onde o produto foi fabricado ou produzido.

Para exemplificar a atividade, utilizou-se uma embalagem de café, na qual as crianças foram incentivadas a responder: Qual é a

validade do produto? Quando foi fabricado? Qual é o país de origem? Qual o peso? Quais são os ingredientes? Além dessas perguntas, as crianças foram convidadas a identificar informações adicionais que não haviam sido previamente mencionadas pelas educadoras. Durante essa análise, as crianças observaram que a embalagem trazia o modo de preparo, algo não abordado inicialmente. Enquanto os alunos falavam, uma das educadoras registrava as respostas no quadro.

Figura 01: Análise dos rótulos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Posteriormente, cada aluno realizou uma análise dos rótulos dos produtos trazidos, aplicando o que foi discutido em sala. Observou-se que, ao final da atividade, as crianças demonstraram surpresa e maior consciência sobre a quantidade de informações presentes nas embalagens dos alimentos que consomem diariamente.

Essa metodologia, pautada na participação ativa e crítica, possibilitou que as crianças desenvolvessem uma compreensão mais ampla sobre a importância de fazer escolhas alimentares de maneira mais consciente.

2º encontro: Stop da alimentação saudável.

No segundo encontro, realizamos o jogo STOP da alimentação saudável. As educadoras iniciaram com algumas perguntas sobre os produtos industrializados, cujas embalagens os alunos haviam levado. Questionaram se esses produtos eram saudáveis e quais benefícios poderiam trazer para nossa saúde. Em seguida, perguntaram o que achavam de trocar um biscoito recheado por uma fruta e quais benefícios uma fruta poderia proporcionar à saúde. Também quiseram saber quais eram as frutas preferidas deles.

Os dois primeiros questionamentos causaram certa inquietação, pois muitos dos alunos costumavam consumir biscoitos recheados e não tinham o hábito de comer muitas frutas. Muitos responderam que preferiam os biscoitos recheados, mesmo sabendo que o consumo excessivo desses produtos poderia causar problemas de saúde devido ao alto teor de açúcar. Quando perguntados sobre suas frutas favoritas, mencionaram opções como bananas, maçãs, uvas, etc..

As educadoras presentes aproveitaram esse momento para destacar que, além de saborosas, as frutas são fontes essenciais de vitaminas para o nosso corpo. Um exemplo foi a acerola, rica em vitamina C, que ajuda a fortalecer o sistema imunológico e a prevenir gripes. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com essas informações.

Após essa discussão, introduzimos o jogo STOP da alimentação saudável. Explicamos que, aleatoriamente, seria sorteada uma letra de uma caixa do alfabeto móvel, sem olhar para dentro dela. O jogo continha tópicos como: letra, fonte de proteína, substituto saudável para doces, alimento rico em vitaminas e substituto saudável para salgados. Demonstramos no quadro um exemplo com a letra “G”. Para essa letra, as respostas foram: fonte de proteína - galinha; substituto para doces - goiaba; alimento rico em vitaminas - graviola; e substituto saudável para salgados - grão-de-bico

O jogo foi uma maneira divertida e pedagógica de mostrar às crianças opções de alimentação saudável, ampliando seus conheci-

mentos sobre nutrição e incentivando escolhas mais equilibradas no dia a dia.

Figura 2 – STOP da alimentação saudável.

The worksheet is titled "STOP da alimentação saudável". It features a central table with the following headers:

LETRA	FONTE DE PROTEÍNA	SUBSTITUTO SAUDÁVEL PARA OS DOCE	ALIMENTO RICO EM VITAMINA	SUBSTITUTO SAUDÁVEL PARA OS SALGADOS	TOTAL

The table is decorated with illustrations of various fruits and vegetables along the top and bottom edges. The word "stop" is written in large, colorful letters at the top center, with a green cloud containing the text "Alimentação Saudável" to its right.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

No início da dinâmica, foi distribuído um papel A4 contendo as regras do jogo. As partidas começaram e, no turno da manhã, as letras selecionadas foram: U, M, F, B e V. Durante a tarde, as letras escolhidas foram: F, S, A, O e U. Ao longo da dinâmica, percebeu-se que algumas crianças compreenderam bem o objetivo do jogo.

Foram realizadas cinco partidas antes de iniciar o momento de socialização. Explicou-se que, se a resposta de uma criança fosse repetida por um colega, ela receberia apenas 5 pontos; no entanto, se a resposta fosse única, a pontuação seria de 10 pontos. O vencedor seria aquele que acumulasse mais pontos. Cada criança, então, começou a compartilhar suas respostas, e algumas sugeriram que poderia haver mais de uma solução possível para as palavras, despertando a curiosidade dos colegas sobre as diferentes alternativas.

Para a realização dessa dinâmica, utilizou-se um quadro branco, pincel específico para quadro, papel A4 impresso com o jogo, lápis e borracha.

3º Encontro: Elaboração de Cartazes sobre Alimentos Saudáveis e Não Saudáveis

No início do terceiro encontro, as educadoras promoveram uma discussão com as crianças, perguntando o que elas consideravam ser alimentos saudáveis e não saudáveis. Cada criança respondeu de forma contextualizada, destacando que alimentos saudáveis incluem comidas como arroz com feijão, frutas, verduras e legumes. Já os alimentos não saudáveis foram identificados como frituras, doces, refrigerantes, entre outros. Além disso, as crianças apontaram que a principal diferença entre eles é que os alimentos saudáveis fazem bem à saúde, enquanto os não saudáveis podem causar doenças. Algumas crianças recordaram que, em encontros anteriores, foi discutido que o suco de acerola poderia ajudar a prevenir gripes.

Após essa conversa inicial, as crianças foram divididas em grupos de três e cada equipe recebeu imagens relacionadas tanto à alimentação saudável quanto à não-saudável. A tarefa das equipes era colar ou desenhar essas imagens em um papel A3, separando os tipos de alimentos e expressando o conhecimento adquirido sobre o tema. A produção dos cartazes foi realizada de forma livre, incentivando as crianças a mostrarem suas ideias e criatividade.

Figura 3: Elaboração dos cartazes.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Com a finalização dos cartazes, chegou o momento de compartilhá-los. Cada equipe apresentou os alimentos saudáveis, como carnes, frutas, verduras, legumes e ovos, destacando que são ricos em vitaminas e nutrientes benéficos para o organismo. Por outro lado, os alimentos industrializados foram classificados como não saudáveis, pois podem causar diversos problemas à saúde, como os sucos de pacotinho, biscoitos recheados e macarrão instantâneo. Foi ressaltado que esses produtos devem ser consumidos com moderação, devido às elevadas quantidades de açúcar, sódio e conservantes.

A atividade foi concluída com a exposição dos cartazes na sala de aula, utilizando materiais como papel A3, lápis de cor, canetinhas, tesouras, cola, figuras, fitas adesivas e fita dupla face.

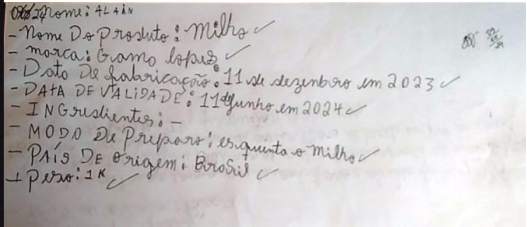
Análises dos dados

No decorrer das socializações das atividades implantadas durante os encontros, observou-se que atividades (Inter)transdisciplinares são ferramentas essenciais durante o processo de alfabetização, pois elas possibilitam a integração de diferentes áreas do conhecimento tornando o aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos.

Durante a análise da atividade do primeiro encontro foi aplicada uma dinâmica envolvendo matemática, geografia e português. Ocorreu uma análise do produto escolhido, observando os aspectos importantes dele, no entanto, foi falado sobre o local de fabricação e cada educando relatava em como se utilizava o produto no seu cotidiano, destacando sobre a produção regional da farinha, o açaí. Procurou-se resgatar o conhecimento prévio sobre os produtos regionais, demonstrando o que Oliveira (2019) nos fala sobre conhecer a realidade do estudante e saber reconhecer a importância de valorizar contexto sociocultural de cada educando, resgatando assim a questão da trajetória familiar, pois alguns relataram que suas famílias no interior produziam farinha.

A atividade escolhida em questão para essa análise (no caso a figura 4) decorreu da familiarização do aluno com o produto em si, pois resgatou memórias do seu cotidiano, explicando para algumas das educadoras presentes que aquele produto era muito utilizado pela sua mãe na produção de bolos de milho. Ela os vende aos domingos para auxiliar na renda da família o que acaba corroborando com o que Xavier et al (2023) trazem, pois a inserção da atividade fez com que fosse colocado em prática o contexto social do educando na prática educativa.

Figura 4: Análise do rótulo de milho

	Texto do Aluno
	Nome do produto: Milho Marcas: Gama Lopes Data de fabricação: 11 de dezembro de 2023 Ingredientes: - Modo de preparo: esquenta o milho País De Origem: Brasil Peso: 1k

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Durante o segundo encontro, a dinâmica envolveu escrita, leitura, oralidade e conhecimentos relacionado às ciências e matemática, adotando novamente a interdisciplinaridade, demonstrando novamente que é possível levar em consideração a troca dos alimentos para se ter uma alimentação saudável, deixando leve a forma de exemplificar que frituras e doces podem ser prejudiciais à saúde, principalmente, quando falamos sobre o hábito de consumir mais frutas os educandos frequentemente retornavam ao assunto sobre as frutas serem fontes de vitaminas, instigando também a realizarem cálculo

mental, pois a resposta que não estava igual somaria 10 pontos, e, caso houvesse repetições, somariam 5 pontos (conforme a figura 5).

Após a finalização da atividade, ocorreu a socialização com a turma onde cada um falou sua resposta e a sua pontuação para a turma. É válido destacar que cada criança colocou alimentos que consumia no seu cotidiano ou seus alimentos preferidos, reforçando a fala de Kleiman (2007) sobre a brincadeira ser interdisciplinar, o que contribui para desenvolvimento o cognitivo da criança durante o processo de alfabetização, o que se relaciona com o que Santos (2007) discute sobre os alunos que desenvolverem a postura crítica, refletindo sobre o tipo de alimentação que está ingerindo e como pode causar possíveis danos. Além do fato de que o jogo STOP da alimentação saudável auxiliou de maneira significativa no processo de alfabetização e letramento das crianças, corroborando com os estudos de Soares (2016), pois ensinar a ler e escrever dentro de um contexto de sua realidade faz com que as palavras tenham sentido. Muitos, ao falarem suas respostas, soletravam como havia escrito, com o objetivo de ver se estava correto.

Figura 5: STOP da alimentação Saudável da aluna

LETRA	FONTE DE PROTEÍNA	SUBSTITUTO SAUDÁVEL PARA OS DOCE	ALIMENTO RICO EM VITAMINA	SUBSTITUTO SAUDÁVEL PARA OS SALGADOS	TOTAL
U	Uva	Uva	Uva	Uva	40
M	maqui	Maqui	Maqui	maqui	40
F	Fígado	fruta	Feijão	Feijão	40
B	Bisteca	banana	batata	batata	10
V	Vaca		Verdura	Verdura	30

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Para a última atividade, adotou-se uma articulação interdisciplinar que envolvesse oralidade, artes e ciências, repercutindo de maneira significativa durante a socialização, manifestando assim o pensamento crítico, no decorrer das análises dos cartazes dos grupos.

Cada grupo selecionou suas imagens e as coloriu de forma livre, atribuindo significados aos alimentos com base em suas cores. Assim, alguns grupos colocaram o copo com morango entre os alimentos saudáveis, pois o viam como copo de suco de morango, enquanto outros o classificaram como alimento não-saudável, pois o viam como milkshake de morango. Novamente, foi ressaltada a importância do alimento saudável, assim como a comparação com o suco Tang, que todos os grupos classificaram como alimento não saudável. Surgiram, então, observações sobre como o milkshake e o Tang contém grande teor de açúcar, o que pode ocasionar futuras doenças se consumidos em excesso.

Articulando com os estudos de Kleimam (2007), pois durante este processo de alfabetização e letramento gerou práticas discursivas dentro do seu contexto social, alguns alegavam que muitos dos alimentos que não eram saudáveis nos cartazes, não eram mais consumidos dentro de casa, em grande quantidade. Vários pais/responsáveis se conscientizaram e começaram realizar as trocas dos alimentos, a partir dos conhecimentos adquiridos durante os encontros, dialogando com as educadoras sobre os alimentos que foram selecionados (consumo no cotidiano, principalmente, sobre as proteínas), conforme a figura 6.

Considerações finais

Bolsistas, não-bolsistas, formadoras, pós-graduandos e parceiros enfrentaram o desafio de pensar a formação em três dimensões: educandos, pais/responsáveis e autoformação. Como licenciandos e

formadores, tivemos a oportunidade de compreender o quanto ainda podíamos aprender e contribuir, desafiando os sujeitos envolvidos e ampliando as possibilidades formativas em cada nível e momento de formação que nos constitui. Essa experiência enriqueceu tanto o processo de aprendizagem das crianças, quanto as práticas pedagógicas elaboradas ainda na Formação inicial.

Além disso, as ações desenvolvidas evidenciaram a necessidade de uma abordagem transdisciplinar no ensino e na autoformação, ao dialogarmos com temáticas como o comércio, a indústria de alimentos, aspectos químicos e políticas públicas de acesso à alimentação de qualidade. Esse trabalho foi realizado, inicialmente, com os educandos e, posteriormente, em encontros com seus familiares, que foram desafiados a socializar e ressignificar, junto a seus filhos, netos e sobrinhos, maneiras de adquirir, manter e repensar uma alimentação saudável.

Para futuros alfabetizadores e formadores, mobilizar diferentes áreas do conhecimento é uma tarefa formativa e de engajamento diante das demandas da sociedade globalizada. Refletir sobre o consumismo desenfreado que afeta a alimentação dos sujeitos é um passo fundamental para a proposição de ações educativas mais articuladas com o cotidiano. Ao trazer temas que problematizam as formas de ser, viver e sentir, é possível interferir de maneira positiva nas trajetórias pessoais e profissionais dos envolvidos, promovendo mudanças significativas que ultrapassam o ambiente escolar e impactam na comunidade em diferentes aspectos.

REFERÊNCIAS

DIAS, Alder; ABREU, Waldir. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Revista Centro de Educação**, v. 45, n. UFSM, Santa Maria, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Contexto, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan.-abr. 2016.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Pense, 2014.

MORAN, José Manoel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: _____; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-66. (Coleção Papirus Educação).

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

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. Educação musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas. **RPGE Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 3, set./dez., 2019, p. 592-622.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista brasileira de educação, v. 12, p. 474-492, 2007

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

XAVIER, Amanda et al. Práticas decoloniais nos anos iniciais: modos de ser, viver e sentir o bairro do Benguí. In: **IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 9., 2023, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2023. p. 1-10.

PRÁTICAS DECOLONIAIS E OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DAS APRENDIZAGENS

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

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

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

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

Introdução

O *Programa de Extensão Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús Patrimônio, Decolonialidade e Formação Cidadã: articulações interdisciplinares entre a vida na comunidade e no trabalho*, coordenado pela professora Dr. Isabel Cristina França e pelo professor Dr. Welton Lavareda, tem como objetivo promover e analisar práticas interdisciplinares de uso de diversas linguagens com as crianças, jovens, pais e responsáveis, do Movimento República de Emaús, que participam do projeto denominado “*Apoio de aprendizagem escolar*”.

As articulações interdisciplinares da prática docente, ancoradas nos Estudos Decoloniais, favoreceram a mobilização dos saberes, compreendendo e valorizando as trajetórias constituidoras do cotidiano das comunidades envolvidas no processo. Ou seja, ao longo do desenvolvimento das atividades, a narrativa local do bairro e as me-

mórias individuais e coletivas dos participantes, por exemplo, constituíram o alicerce para um trabalho de letramentos múltiplos, que empodera os sujeitos e os reconhece como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as diferentes perspectivas de ser, sentir e existir fortaleceram a circulação dos educandos e dos educadores, com mais autonomia para construção do conhecimento.

Este capítulo, então, investiga mais de perto a relevância das práticas pedagógicas interdisciplinares na educação, com abordagens fundamentadas na perspectiva dos Estudos Decoloniais. Com base em um estudo documental, exploramos como diversos movimentos pedagógicos contribuem para a construção de um ensino mais crítico, contextualizado e significativo. Ao valorizar as trajetórias e os saberes das comunidades, essas práticas não apenas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, mas também promovem a autonomia e o empoderamento dos participantes, conforme já citado anteriormente.

Buscamos demonstrar que, ao reconhecermos as diversas formas de ser e existir, é possível construir um ambiente educacional que não só respeita as diferenças, mas também potencializa o aprendizado por meio de uma abordagem mais integrada e inclusiva.

Imagem 01 - Mediação de história: “Origem do Bengui”



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

Logo, as atividades concebidas e executadas precisavam atuar como catalisadores de uma visão de letramento que, além de ensinar a ler e a escrever, promovesse a criação de eventos socialmente significativos e conectados à realidade vivida pela juventude do bairro do Benguí. Também se mostrou fundamental reintroduzir o debate teórico sobre a perspectiva decolonial que sustenta o PROEXIA-E-MAÚS, visto que ele se desenvolve em um ambiente de ensino não formal, com abordagens pedagógicas de alfabetização e letramento, orientadas para uma visão crítica do processo educativo.

Esse enfoque, por conseguinte, visa incorporar outras maneiras de enxergar o mundo, por meio do trabalho com gêneros textuais e discursivos contextualizados, que considerem os diversos sujeitos presentes na cena social, sempre considerando o fato da Educação, da leitura e da escrita se tratarem, sobretudo, de uma ação política. Do mesmo modo, não passa despercebida a provocação reflexiva sobre a prática docente e as concepções de “aprender” e “ensinar” que os bolsistas do projeto levarão para os espaços de ensino.

Se todo professor é um agente de letramentos múltiplos (Bortoni-Ricardo, 2005), o processo de formação docente deve considerar os atravessamentos sociais e estruturais que impactam a performance da sala de aula, para que, então este(a) professor(a) possa promover um ensino empoderador das múltiplas identidades de uma comunidade. Logo, reconhecer as particularidades dos aprendizes e os diferentes saberes que atravessam os sujeitos é um ato imprescindível.

É válido destacar que a proposta pedagógica do Movimento República de Emaús é baseada na metodologia Freiriana que tem como pressuposto o uso das experiências coletivas de cada educando no processo de aprendizagem, de modo que o aprendiz reconheça suas vivências na construção do conhecimento, fortalecendo e empoderando a identidade de cada um. Peculiaridades que promovem um fazer educacional mais plural, em busca do sonhar, do ser, do ter e do saber.

Direitos que muitas vezes são negados na construção colonial de uma sociedade modelo, onde o aluno ocupa um papel passivo e, geralmente, é visto como um receptáculo vazio a ser preenchido pelo saber centrado nas mãos do professor. No entanto, em harmonia com a proposta pedagógica da instituição Movimento República de Emaús, o conceito de língua movimentado nos encontros com as crianças e adolescentes também considera as interações dos sujeitos como parte fundamental da dinâmica de Ensino-Aprendizagem. Afinal, a língua, para nós, é 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). Ou seja, é importante compreender a língua não somente como uma estrutura, mas como um acontecimento e um lugar privilegiado para a materialização de discursos.

A abordagem decolonial, por sua vez, sustentou os princípios freireanos adotados no Movimento de Emaús, promovendo situações que valorizam e possibilitam a utilização dos diversos saberes dos participantes. Essa abordagem assegurou uma rica variedade de textos, experiências, memórias e patrimônios, além de garantir o direito à educação.

Com o intuito de tornar a discussão mais didática e ampliar o debate, este capítulo está organizado em cinco seções principais, além desta **Introdução**, a saber: os **Pressupostos Teóricos**, que delineiam as bases conceituais e os fundamentos decoloniais que sustentam a prática pedagógica abordada; a seção de **Metodologia**, que descreve os métodos e abordagens utilizados para a produção e análise dos dados, detalhando o procedimento adotado para a investigação; a **Análise dos Dados**, que oferece uma avaliação crítica das informações coletadas, evidenciando os resultados obtidos e sua relevância para o campo educacional; e as **Considerações Finais**, que sintetizam os principais achados do estudo, discutem suas implicações e sugerem direções para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Pressupostos Teóricos

O trabalho desenvolvido no “*Apoio de Aprendizagem Escolar*” foi fundamentado na tríade oralidade, leitura e escrita, reconhecendo essas práticas como pilares essenciais para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos participantes. Para potencializar essas práticas, foram empregadas diversas estratégias pedagógicas, incluindo contações e mediações de leitura, cafés literários, jograis, leituras coletivas, exposições além de rodas de conversa e leituras individuais. Essas abordagens não apenas enriquecem o ambiente educacional, mas também promovem uma interação dinâmica com os textos e as linguagens de modo geral.

O diálogo com os estudos de Moita Lopes (2006-2013) é fundamental aqui, pois sua perspectiva sobre a língua como uma trama social em constante movimento corrobora a importância de práticas diversificadas que englobam a oralidade e a escrita. O autor enfatiza, então, que a língua não é um sistema estático, mas uma prática social que deve ser compreendida também em suas condições históricas de possibilidade. Logo, as atividades de contação de histórias e rodas de conversa servem como veículos para a construção e o entendimento da língua, alinhando-se com a visão de Lopes sobre a linguagem como um fenômeno em fluxo e interação.

Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, contribui significativamente para a compreensão da função das práticas de letramentos no processo educativo. Sua obra reforça a ideia de que o professor é um agente de letramentos múltiplos, responsável por promover a autonomia dos alunos e integrá-los de forma ativa no processo de aprendizagem. As estratégias utilizadas, como cafés literários e leituras coletivas, são exemplos práticos de como o ambiente escolar pode ser enriquecido por diferentes formas de interação com o texto, possibilitando uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada.

Dias e Abreu (2020) ampliam essa discussão ao enfatizarem a importância da inclusão e da valorização das diversas formas de conhecimento e experiências dos alunos. A incorporação de exposições

e jograis nas práticas pedagógicas reflete o reconhecimento e a valorização das múltiplas formas de expressão e saberes dos participantes, criando um espaço educacional mais inclusivo e representativo.

Por fim, Mignolo (2017), oferece uma perspectiva crítica sobre a colonialidade do conhecimento e suas implicações para a prática pedagógica. Mignolo argumenta que a colonialidade do saber mantém e reforça um modelo educacional dominante que privilegia perspectivas ocidentais e exclui saberes locais e tradicionais. A abordagem decolonial que Mignolo defende propõe uma reconfiguração dos saberes para que estes integrem e respeitem as diferentes formas de conhecimento e práticas culturais, desafiando a hegemonia dos paradigmas eurocêntricos. No contexto do “*Apoio de Aprendizagem Escolar*”, essa perspectiva decolonial justifica a inclusão de práticas que valorizam e legitimam os saberes e as práticas culturais dos participantes, como as atividades de leitura e mediação cultural. Dessa forma, o programa promove uma educação que não apenas combate a colonialidade, mas também cria um espaço onde as experiências e as tradições locais são reconhecidas e celebradas.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é predominantemente documental-bibliográfica, conforme descrito por Gil (2002). Essa abordagem metodológica é fundamental para a compreensão e análise aprofundada dos temas abordados, pois permite a investigação de fontes documentais e bibliográficas que fornecem uma base sólida para a construção do conhecimento. A escolha desta metodologia é justificada pela necessidade de examinar as práticas e teorias existentes sobre o “*Apoio de Aprendizagem Escolar*”, com ênfase nas perspectivas decoloniais e nas estratégias pedagógicas adotadas pelo programa.

A análise dos documentos seguiu uma abordagem crítica e interpretativa, com ênfase na identificação e interpretação de padrões, temas e conceitos centrais. Utilizando a metodologia proposta por Gil

(2002), foram realizadas leituras detalhadas e comparativas dos textos, com o objetivo de compreender as relações entre as práticas pedagógicas do “*Apoio de Aprendizagem Escolar*” e as teorias e conceitos discutidos pelos autores estudados.

A contextualização dos dados obtidos, por conseguinte, foi feita com base em uma revisão crítica da literatura existente sobre os temas abordados. Reconhecendo a importância de situar a análise dentro do contexto teórico e empírico adequado, a discussão foi fundamentada nos estudos de Moita Lopes, Bortoni-Ricardo, Dias & Abreu e Mignolo. A referência das fontes foi cuidadosamente realizada, garantindo a integridade acadêmica e facilitando a verificação dos dados apresentados.

Além disso, o método de pesquisa-ação, baseado nos estudos de Kurt Lewin (*Apud* Franco, 2005), complementa os procedimentos metodológicos ao introduzir um ciclo contínuo de planejamento, ação e reflexão. Lewin conceituou a pesquisa-ação, vale o destaque, como uma abordagem participativa que visa promover mudanças práticas enquanto gera conhecimento. Integrar a pesquisa-ação com a metodologia documental-bibliográfica permite combinar a análise teórica e a intervenção prática. Essa combinação é vantajosa, porque enriquece a análise documental com a aplicação prática e o *feedback* direto do campo, possibilitando ajustes contínuos nas práticas com base nas evidências coletadas/produzidas. Assim, a pesquisa-ação aliada à análise bibliográfica, proporciona uma compreensão mais holística dos fenômenos estudados, promovendo uma base teórica robusta testada em contextos reais e favorecendo mudanças significativas e eficazes.

A combinação das metodologias documental-bibliográfica e pesquisa-ação é fundamental para a decolonialidade, pois une teoria e prática de forma a desafiar e expandir os modelos tradicionais de ensino. Enquanto a análise documental oferece uma base sólida para compreender perspectivas decoloniais, a pesquisa-ação permite que essas ideias sejam testadas e aplicadas diretamente em contextos reais. Isso não só enriquece a compreensão dos saberes locais e das dinâmicas sociais, mas também ajusta as práticas educacionais para

torná-las mais inclusivas e sensíveis às realidades dos participantes. Juntas, portanto, estas abordagens ajudam a criar um ambiente educacional que valoriza e integra diversas culturas e experiências, promovendo um aprendizado mais justo e representativo.

Análise dos dados

O trabalho com os fatores de textualidade desenvolvido no programa foi altamente positivo e de grande relevância. Os gêneros textuais foram trabalhados considerando tanto os aspectos de circulação social quanto os linguísticos e, desse modo, contextualizaram as vivências dos educandos para uma produção relevante, de acordo com os estudos de Magda Soares (2020) e com as concepções de língua e linguagem movimentadas ao longo dos encontros com os alunos. Como exemplo temos o trabalho desenvolvido com os gêneros autobiografia e autorretrato, que se concretizou no painel confeccionado pelas crianças e adolescentes do *Apoio Escolar*.

Imagens 02 e 03 - Produção de textos



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

O painel foi produzido com o objetivo de expor os trabalhos da turma aos pais e comunidade local (Benguí). As educadoras bolsistas desenvolveram um trabalho prévio sobre os gêneros textuais citados, seus objetivos e importância na vida cotidiana. A principal associação feita pelas turmas estava ligada a futuras oportunidades de

trabalho e apresentações escolares. Observou-se, durante este ‘fazer pesquisa’ que as crianças e jovens valorizam e demonstram mais interesse quando sabem que suas produções serão vistas por outras pessoas, além das educadoras. A atividade foi recebida com entusiasmo pelas crianças e o resultado final foi positivo.

Imagem 04 - Autobiografias e autorretratos



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

O momento de socialização com os responsáveis também se mostrou produtivo. Os pais ficaram muito motivados ao interagirem com os textos e desenhos dos próprios filhos. Além disso, a exposição funcionou como um retorno das atividades para a comunidade, uma vez que as crianças participantes do programa receberam da escola um indicativo negativo de desenvolvimento e por isso foram indicadas para participação no *Apoio Escolar*. Os pais compartilharam os avanços de aprendizagem e socialização das crianças, uma prática muito importante para o fortalecimento da autoestima dos educandos.

Imagens 05 e 06 - Socialização das produções



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

As rodas de conversa realizadas com as turmas potencializaram a interação entre os sujeitos e os diferentes saberes que circulam na comunidade (e nas diversas etapas da vida) uma vez que o *Apoio* de aprendizagem era composto por turmas multisseriadas. Paulo Freire (1996) destaca a importância de os educandos não serem encarados como folhas em branco que serão preenchidas com o saber dominado unicamente pelo professor, como já mencionado neste texto. Assim, as rodas de conversa descentralizam o domínio do espaço, proporcionando que os diferentes sujeitos da cena social possam ocupar seus lugares efetivos de fala.

Outro recurso importante para o desenvolvimento dos jovens foi o trabalho de exposição. No início do programa, tanto as famílias quanto as próprias crianças sinalizaram a dificuldade de apresentar ou expor trabalhos escolares. O exercício de apresentar uma produção, seja textual ou artística, possibilitou uma avaliação criteriosa dos avanços de socialização alcançados no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte das educadoras quanto na autoavaliação das crianças, que foram capazes de refletir sobre seus próprios desempenhos.

O programa também articulou, em parceria com a República de Emaús, momentos de interação com as famílias das crianças e adolescentes, ampliando as relações da instituição de ensino com a comunidade local. Dessa forma, os responsáveis acompanharam de maneira ativa os resultados e o desenvolvimento das crianças, além de compreenderem a proposta de trabalho adotada pelos educadores sociais, bolsistas, voluntários e coordenadores do projeto.

Imagens 07 e 08 - 1º Encontro de pais e responsáveis do *Apoio de Aprendizagem* escolar em 2023



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

A experiência formativa com os responsáveis, educadores do Movimento de Emaús e bolsistas do programa revelou-se um instrumento poderoso de engajamento e desenvolvimento. Os pais puderam compreender de forma mais significativa o progresso das atividades. Sob a ótica da decolonialidade, o programa propiciou uma reflexão basilar durante os encontros formativos, questionando de maneira mais propositiva a lógica colonial do poder e o domínio do saber. Em outras palavras, os encontros criaram um espaço para a descentralização do conhecimento, permitindo que os responsáveis se sentissem agentes ativos na educação de seus filhos, contribuindo com suas experiências de vida e conhecimentos diversos.

De fato, a troca de experiências, desejos e perspectivas foi fundamental para o desenvolvimento do semestre, e tanto os pais quanto as

crianças foram impulsionados pelas formações. Esse processo resultou em um saldo positivo de interação entre os participantes.

Imagens 09 e 10 - Encontros com os responsáveis e educadores 2024



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA/LEDAP (2024)

Para os educadores, coordenadores, bolsistas e voluntários do programa de extensão, as formações possibilitaram um ensino contextualizado e uma aproximação com a realidade dos estudantes do bairro do Bengui.

O primeiro ciclo de formações teve como foco a importância e os impactos de uma alimentação saudável ou não saudável para a aprendizagem. O segundo ciclo de formação abordou o uso de tecnologias no processo de aprendizagem e leitura, dada a crescente preocupação dos educadores e pais com o uso excessivo de telas, que poderia afastar as crianças e adolescentes das atividades de leitura. O objetivo da formação foi refletir sobre como as novas tecnologias poderiam ser incorporadas tanto no processo de aprendizagem em sala de aula quanto como recursos em casa. Durante os ciclos de formação, vale destacar, as crianças e os pais trabalharam com a mesma temática. Esse trabalho conjunto ampliou e potencializou as atividades desenvolvidas.

Nos registros a seguir, as crianças produziram cartazes sobre alimentos saudáveis e não saudáveis após roda de conversa com os educadores e com os pais. Para esse momento, as famílias precisaram guardar, higienizar e, posteriormente, as crianças levaram para o

encontro as embalagens dos alimentos consumidos no cotidiano familiar. Os pais e as crianças trabalharam a leitura dos rótulos, seus ingredientes e outras informações nutricionais importantes.

Imagens 10 e 11 - Trabalho sobre alimentação saudável e tecnologias



Fonte: Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2024)

Após os momentos de produção dos dois grupos, os cartazes e materiais produzidos foram socializados em um encontro conjunto. Os pais conseguiram promover uma reflexão sobre os alimentos que devem ser consumidos e os que devem ser evitados ou reduzidos. A aceitação por parte das crianças foi boa, visto que elas foram estimuladas a refletir de forma autônoma.

É importante ressaltar como algo também digno de registro, que os recursos de mediação e contação de histórias foram amplamente apreciados pelos participantes, assim como a oficina de jogos realizada durante a atividade de socialização. Os pais tiveram a oportunidade de vivenciar o processo de aprendizagem de seus filhos, o que gerou uma troca de papéis muito positiva. Experiência que fortaleceu o envolvimento das famílias e também incentivou a permanência e a frequência dos alunos no programa, desempenhando um papel relevante na redução da evasão escolar, um dos principais desafios enfrentados pelo programa de extensão.

Imagens 12 e 13 - Contação de histórias (Socialização)



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2024).

Considerações Finais

Os fundamentos teóricos discutidos anteriormente foram efetivamente implementados e reforçados ao longo de 2023, com a realização de 49 encontros de aprendizagem entre abril e dezembro, e 33 encontros adicionais de março a junho de 2024. As sessões ocorreram semanalmente, às terças e quintas-feiras, na sede do Movimento República de Emaús, abordando temáticas interdisciplinares e mantendo o foco na tríade oralidade, leitura e escrita. No primeiro semestre de 2023, o programa contou com a participação ativa de 35 sujeitos, enquanto no segundo semestre, esse número foi reduzido para 25. Em 2024, o programa atingiu 27 participantes ativos e expandiu suas atividades para incluir mais o envolvimento das famílias atendidas pelo Movimento, como previamente descrito.

O Programa de Extensão Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús, portanto, alcançou resultados notáveis na promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes, como evidenciado pelo impacto positivo nas competências avaliativas e na socialização dos participantes. As observações das equipes pedagógicas das escolas parceiras, da coordenação do Emaús e das famílias confirmaram a eficácia das intervenções realizadas.

No final de cada semestre, reuniões com as famílias foram conduzidas para apresentar e discutir os relatórios de desenvolvi-

mento dos alunos. Durante esses encontros, as professoras-bolsistas e coordenadores, junto com a coordenadora pedagógica da República de Emaús, explicaram o processo de elaboração dos relatórios e coletaram *feedback* dos responsáveis. Essa troca de informações foi fundamental para enriquecer mais ainda o relatório geral do programa, permitindo que os educadores compreendessem melhor os impactos das atividades do apoio escolar na vida cotidiana das crianças.

Relatos das famílias destacaram melhorias significativas em responsabilidade, autonomia e disciplina tanto na vida escolar quanto no convívio familiar dos participantes. Além disso, foi possível observar o progresso dos alunos que, ao iniciarem o projeto, não eram alfabéticos, mas demonstraram competência leitora ao final dos semestres.

Para além da performance prática de aplicação de sequências de atividades com os grupos de jovens e crianças participantes, também foram desenvolvidas outras dinâmicas de formação continuada para as/os educadores, bolsistas e voluntários do programa. O primeiro momento de formação e preparo foi o minicurso de Fabricação de jogos lúdicos, realizado no dia 21 de março de 2023 nas instalações do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Imagem 14 - Minicurso



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

Os participantes do programa de extensão, bolsistas e voluntários, também produziram duas oficinas temáticas com a linha de pesquisa “Alfabetização e Letramentos na perspectiva decolonial” em parceria com o Grupo de Estudos Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes na Amazônia- GALPDA/CNPq/UFGA, coordenado pela professora Doutora Isabel Cristina França, e com o Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará - LEDAP/CNPq/UFGA, coordenado pelo professor Doutor Welton Lavareda.

A primeira oficina foi realizada no Campus Belém do Instituto Federal do Pará e a segunda oficina foi realizada no prédio do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Estas atividades convergem nos produtos diversos que potencializam a articulação entre pesquisa, ensino e extensão para além do âmbito da Graduação e do mundo do trabalho, incidindo na autoformação cidadã dos diversos sujeitos envolvidos, consolidando a prática como bolsista de extensão de forma enriquecedora para a prática docente, para o currículo acadêmico e, ao mesmo tempo, servindo como elemento impulsionador das dinâmicas acadêmicas necessárias para os programas de Pós-Graduação e também para a futura atuação profissional na rede de ensino da educação básica.

Imagem 15 - Equipe da oficina de Alfabetização e Letramentos



Fonte: PROEXIA-EMAÚS GALPDA (2023)

Os resultados das oficinas foram avaliados à luz dos estudos realizados pelo GALPDA, que destacam a importância da decolonialidade na educação. Essas oficinas foram moldadas pelas experiências e vivências do Movimento República de Emaús, alinhando-se com a abordagem crítica intercultural proposta por Dias & Abreu (2020). Essa abordagem busca reconstruir processos de ensino e aprendizagem por meio de uma didática que valoriza as experiências culturais e promove um aprendizado mais significativo.

O processo de formação continuada, pesquisas e orientações, conforme já citados, também foram fortalecidos ao longo do ano de 2024. Bolsistas, voluntários e parceiros do programa de extensão foram articulados na busca de sistematizar e ampliar os dados primários e as linhas de pesquisa acadêmica que convergem nos trabalhos na República de Emaús.

Desse modo, o Laboratório de Estudos Discursivos Avançados do Pará - LEDAP/CNPq/UFPa promoveu, sob a coordenação do professor doutor Welton Lavareda, um encontro de estudo e socialização dos resultados da pesquisa publicada no ano de 2023, como resultado da atuação no programa de extensão, em parceria com a professora Doutora Isabel França. Na ocasião, graduandos e profissionais de Letras estiveram reunidos para discutir os conceitos teóricos e as importantes experiências do PROEXIA Emaús.

Imagens 16, 17 e 18 - Pesquisa, Ensino e Extensão



Fonte: LEDAP-CNPq (UFPA), (2023).

Para finalizar, é essencial destacarmos que o percurso trilhado ao longo deste capítulo evidencia a importância de práticas pedagógicas que transcendam os modelos tradicionais de ensino e acolham a diversidade cultural e social dos participantes. Ao integrar a tríade oralidade, leitura e escrita com abordagens decoloniais e interdisciplinares, o PROEXIA Emaús demonstrou como a educação pode ser transformadora quando fundamentada em princípios de respeito, inclusão e valorização das múltiplas formas de conhecimento.

As práticas analisadas e implementadas, portanto, reafirmam o potencial do ensino como uma ferramenta poderosa para a formação cidadã e o fortalecimento de identidades, mostrando que a educação crítica e contextualizada não apenas eleva o desempenho acadêmico e educacional, mas também promove o desenvolvimento integral dos indivíduos em suas comunidades. Logo, o trabalho desenvolvido ao longo dos anos de 2023 e 2024 não apenas atingiu seus objetivos imediatos, mas também lançou bases sólidas para futuras ações que continuarão a desafiar as estruturas coloniais e a promover uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir F. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Revista Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, Paraná: Unila, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemilogiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

JOGOS, FORMAÇÃO INICIAL E APRENDIZAGENS NO MOVIMENTO DE EMAÚS

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

Erika da Silva Faria (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Josué Pereira de Lima (PPGL/GALPA/UFPA/SEED-AP/SEME-AP)

Lilianne Medeiros Afonso (GALPDA/PPGDOC/UFPA/SEMEC)

Introdução

O presente capítulo propõe reunir argumentos em favor da interseção entre jogos pedagógicos, a perspectiva decolonial e a formação docente interdisciplinar, destacando como esses elementos podem promover aprendizagens significativas. Nesse contexto, a perspectiva decolonial no campo da educação busca desarticular as estruturas de conhecimento e poder herdadas do colonialismo, promovendo uma visão mais inclusiva e diversificada da realidade.

A formação docente, ao longo de décadas, tem sido amplamente refletida e tensionada em nosso país, sendo a história da educação no Brasil um fator relevante que moldou e continua moldando bastante a forma como os docentes são preparados e continuam sua formação ao longo de suas carreiras. Este é o motivo pelo qual nos movemos a escrever sobre este tema, uma vez que a falta de uma formação inicial sólida impacta diretamente a prática docente. Nesse cenário, a participação em projetos e programas surge como uma necessidade para suprir essas lacunas e atualizar os futuros professores alfabetizadores diante das novas demandas educacionais.

Assim, ao refletirmos sobre tais demandas educacionais, é relevante questionar como essa formação é oferecida e percebida pelos licenciandos. É fundamental que essa formação vá além do simples cumprimento de carga horária, promovendo, de fato, reflexões sobre práticas pedagógicas, metodologias alternativas e o papel do futuro alfabetizador na construção de uma educação mais inclusiva, crítica e lúdica.

Desse modo, buscamos compreender a formação do alfabetizador e a relação entre teoria e prática, discutindo a importância dessa formação lúdica por meio das práticas de ensino e aprendizagem com uma abordagem interdisciplinar e com a perspectiva decolonial. Analisamos as práticas de ensino desenvolvidas pelos licenciandos, pós-graduandos e voluntários do Programa de Extensão Proexia Emaús¹, destacando a construção de saberes pedagógicos no contexto interdisciplinar e a elaboração de jogos que selecionamos para fins deste capítulo.

Nesse contexto, entendemos que a interdisciplinaridade representa uma oportunidade fundamental nas práticas de ensino, especialmente, nas correlações com os jogos, que favoreceram os avanços nas aprendizagens das crianças e adolescentes do projeto **Apoio Escolar**². Isso se deve ao fato de que a interdisciplinaridade envolve uma troca constante entre bolsistas, não bolsistas, pós-graduandos e formadores parceiros, estabelecendo uma relação valiosa com as turmas. Portanto, a interdisciplinaridade proporciona ao educando a possibilidade de fortalecer diferentes domínios, como o cognitivo, co-

1 O PROEXIA é um Programa de Extensão Inclusiva Avançada realizado no Movimento República de Emaús desenvolvido por licenciandos, voluntários, pós-graduandos e professores parceiros da Universidade Federal do Pará (UFPA) que atuam no apoio escolar. O programa é coordenado pela professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos e o vice-coordenador professor Dr. Welton Lavareda.

2 Apoio escolar é onde ocorre o ensino e a aprendizagem dos alunos por meio do Programa de Extensão Inclusiva Avançada Emaús (PROEXIA); o público-alvo são alunos provenientes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades para avançar nos estudos.

municativo e socioemocional, a partir de práticas que consideramos decoloniais, levando em conta os enviesamentos e seus desdobramentos, como discutiremos ao longo deste capítulo.

Diante disso, este capítulo apresenta e analisa experiências e práticas educacionais que, ao incorporar jogos pedagógicos em uma perspectiva decolonial, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e reflexivos, onde os alunos se sentem valorizados e representados. Nesse sentido, será evidenciado o jogo **“Na trilha da matemática”**, que foi pensado, adaptado e usado como estratégia de ensino para amenizar possíveis dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem dos alunos participantes do projeto Apoio Escolar no Movimento de Emaús.

Formação Docente Interdisciplinar

Ao refletirmos sobre o cenário curricular da educação nas salas de aula de nosso país, destacamos a referência documental em relação à ideia de interdisciplinaridade nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, desde os anos 90, e mais recentemente na promulgação da reforma do Novo Ensino Médio, com a lei n. 13.415.2017³.

Para Fazenda (2008), os alfabetizadores devem compreender que a interdisciplinaridade surge da necessidade de responder à fragmentação das disciplinas, entender que ela é um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, uma maneira de trabalhar o conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária. Então, necessita de uma escola participativa, colaborativa, inclusiva e acima de tudo, com uma visão ampla e não fragmentada, tornando o fazer pedagógico um espaço de reflexão, de trocas de conhecimentos. Por conta disso, promover

3 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

um ensino e uma aprendizagem com práticas emancipadoras sendo capazes de transformar o ambiente o qual os alunos estão inseridos.

Por esse prisma, Freire (2001) diz que a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo indivíduo fundamentado em sua relação com a realidade e sua cultura. Portanto, o alfabetizador interdisciplinar é aquele profissional que possui uma visão conectada do contexto de seu aluno e amplia sua compreensão, reconhecendo que sua área de formação, por si só, não é suficiente para abarcar todo o processo de ensino. Ele precisa estar ciente de que existem múltiplas relações conceituais entre sua área de formação e as demais ciências.

Diante do exposto, acreditamos que a formação docente é uma temática relevante, pois o pensamento interdisciplinar deve orientar a formação dos alfabetizadores. Sua aplicação no fazer pedagógico pode estimular os alunos a enfrentarem situações que precisam ser resolvidas em seu cotidiano. Ao aplicar essa concepção de interdisciplinaridade a que Freire se refere, incentivamos os alunos a assumirem essa abordagem como seu encaminhamento de trabalho, o que favorece o desenvolvimento de habilidades importantes, como criatividade, autonomia, protagonismo, leitura de mundo, entre outras.

Ao refletirmos sobre a formação docente, é relevante considerar que ele é a peça-chave que impulsiona e faz a mediação do conhecimento. Acredita que é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática, pois, ‘É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática’ (Freire, 2001, p. 43). O autor ainda afirma que as práticas educacionais vão além de ‘aprender a ler e escrever, [...], mas refletir criticamente sobre o processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da língua’ (Freire, 2001, p. 60). Para que esse processo ocorra, Freire (2000) considera necessários alguns fatores:

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (Freire, 2000, p. 29).

Assim, para exercer a função de ensinar de forma significativa, é fundamental ter clareza sobre o que se ensina e como se ensina. Não basta ser um reproduzidor de métodos que visam apenas ao domínio de um código linguístico; é necessário ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à prática pedagógica.

A formação docente, segundo Martins (2010), como objeto de estudo, faz parte de uma ampla discussão que vem se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970. Ela ganha destaque e maior dinamismo durante as décadas de 1980 e 1990, especialmente, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.

Ainda de acordo com Martins (2010), esse objeto de estudo está relacionado à interação entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, a formação de determinado trabalhador está conectada ao resultado de seu trabalho e às condições histórico-sociais nas quais essa formação ocorre. Por essa ótica, “Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 14). Assim, o referido autor ainda aponta que “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (Martins, 2010, p. 14). Ao adotarmos tal prática como objeto de análise, esclarecendo que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática de sujeitos, em grupo, num determinado tempo histórico. Assim, nos deparamos com uma questão contraditória entre o que **deve ser** a referida formação e as reais possibilidades para sua efetivação. Contudo,

a consolidação do referido **dever** não pode se desfazer da batalha pela superação das condições que geram as dificuldades.

Ao concordar com o educador Antônio Joaquim Severino (2002), afirmamos que a educação escolar, como prática, pode preparar os sujeitos para os domínios indispensáveis das práticas ao convívio com a sociedade. Segundo o autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no triplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (Severino, 2002, p. 11)

Então, Martins (2010) questiona sobre quais condições a formação docente dos sujeitos se constituem na sociedade, hoje. Certamente, não são as condições relacionadas ao atendimento dos objetivos prescritos nas palavras de Severino (2002) acima destacadas, mas sob condições referentes ao trabalho, ao emprego; ou seja, em trabalho alienado, em prejuízo ao pleno desenvolvimento dos sujeitos tendo como núcleo de sua estrutura apenas a questão econômica.

A formação dos professores e as práticas pedagógicas são itens que se articulam neste enredo a fim de entender de que forma pensam e agem estes profissionais que passam a fazer parte de um ambiente novo ou não para o exercício da docência, com perspectivas as quais, talvez, não consiga satisfazer.

Nesse viés, Morin (1998), diz que é importante os alfabetizadores levarem em conta tudo o que é contextual, compreender as condições culturais e sociais de seus alunos; tomar conhecimento e compreender o ambiente em que estão inseridos. Pautados nos pensamentos dos autores citados acima, é que a equipe do Proexia e suas parcerias desenvolvem seus fazeres pedagógicos no apoio escolar no

Movimento de Emaús, cujas ações estão alicerçadas no trabalho coletivo, nas trocas entres alfabetizadores e alunos.

Decolonialidade e Jogos

Nesta seção, refletiremos como os jogos pelo viés da decolonialidade são ferramentas importantes no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Dado, pião, jogo de tabuleiro, Uno e outros fazem parte do cotidiano de muitas crianças. Ou seja, o brincar faz parte da rotina escolar de qualquer ambiente que se propõe a desenvolver o letramento. É por esse prisma que pretendemos refletir sobre como a língua pode ser um meio de brinquedo concreto e manipulável quando utilizamos os jogos.

Este capítulo, convida-os para um entrelaçamento pedagógico de Paulo Freire: a pedagogia humanizadora, descolonizadora e libertadora. Pois, cabe-nos aqui salientar as reflexões de Freire (1968), em “Pedagogia do Oprimido”, quando ela nos mostra a responsabilidade de se pensar criticamente, gerando conscientização do nosso **SER MAIS** humano e humanizado para posterior libertação das opressões/colonialidades do poder, do ser e do saber.

Mota Neto (2016) propõe sobre a genealogia de uma Pedagogia Decolonial Latino-Americana alicerçada em Freire e Fals Borda, podemos sintetizar seus aspectos como uma pedagogia que: valoriza docentes subversivos, na ótica de reconstruir nossas realidades por meio da constante libertação e emersão das colonialidades opressoras, assim também dos saberes e realidades locais, regionais, nacionais e transnacionais; prezando pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências, entre outros.

Nesse sentido, é importante romper com a ideia eurocêntrica de superioridade de um sobre o outro. É necessário respeitarmos as vivências, experiências, histórias, culturas e a diversidade de linguagens, pois cada um tem seu espaço e valor no que se refere ao conhecimento.

É pelo prisma social, fundamentado na perspectiva socio-cultural, que se alicerçam as atividades no apoio escolar do Movimento de Emaús, funcionando como uma mola propulsora para o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita. Nesse contexto, Vygotsky (1987) afirma que a brincadeira potencializa a zona de desenvolvimento proximal e que ela proporciona salto qualitativo no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Nesse sentido, podemos dizer que as crianças por meio das atividades lúdicas descobrem as relações interpessoais e dessa forma se apropriam de códigos culturais e de papéis sociais. Por isso, é fundamental utilizar os jogos de forma decolonizada, permitindo que as crianças se apropriem de códigos culturais e papéis sociais a partir de suas próprias realidades.

Acreditamos que os jogos interdisciplinares são considerados recursos úteis no processo de ensino e aprendizagem, por seu caráter lúdico e problematizador. Com a ludicidade, o letramento se torna considerável na ação pedagógica, incorporando o saber através das características e conhecimento de mundo. Além de adquirir entendimento de mundo, com o lúdico o aprendizado escolar aprimora a oralidade, o pensamento e o sentido. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Dessa forma, Vygotsky afirma que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (Vygotsky, 1987, p. 35)

Assim, para o autor, a brincadeira é compreendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a formação de sua personalidade e compreensão da realidade na qual está inserida. É nesse olhar decolonial, por meio dos jogos, que estão alicerçados nosso fazer no apoio escolar do Movimento de Emaús. Acreditamos que o ensino e a aprendizagem por meio dos jogos interdisciplinares despertem a consciência crítica sobre a realidade social, cultural, econômica, política, e sobretudo, contribuam para uma educação que valorize a diversidade e construa relações colaborativas de trocas.

Dentro desta perspectiva da decolonialidade, procuramos resgatar as vozes subalternizadas, ao longo da história, e redefinir as relações de poder presentes na sociedade, no ensino do apoio escolar do Movimento de Emaús por meio das atividades que ali realizamos. Corroboramos com o que afirma Oliveira (2018):

[...] a perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas. (Oliveira, 2018, p. 102)

Mesmo em meio aos desafios que encontramos, acreditamos ser relevante oferecer um ensino que perpassa pelo viés de uma educação decolonial, pois ela oferece uma lente crítica para analisar e transformar essas relações de poder desiguais na escola e na sociedade. Pois, ela advoga em prol de uma estrutura eurocêntrica que insiste em silenciar a voz de muitos.

Portanto, o trabalho com os jogos de maneira decolonial nos possibilita uma abordagem mais inclusiva e equitativa no fazer pedagógico, pois nos permite compreender como os alunos buscam desafiar, resistir e transformar as relações de poder existentes, promovendo uma educação mais justa e igualitária.

Considerando essa perspectiva, apresentaremos na seção seguinte como os estudos sobre os jogos no processo de alfabetização e letramento contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem no apoio escolar do Movimento de Emaús.

Jogos no processo de alfabetização e letramento

Alfaletrar foi a opção que escolhemos ao planejar e desenvolver as ações com as crianças e adolescentes, pois, com base nas considerações de Soares (2020), é necessário mobilizar conhecimentos de diferentes ordens (linguísticos, culturais, sociais etc.). Dessa forma, não podemos nos restringir apenas aos aspectos linguísticos. Assim, o uso de diversos jogos favoreceu o desafio aos educandos, muitos dos quais se mostravam resistentes às atividades escolares e foram indicados pelos seus docentes devido aos baixos níveis de aprendizagem, especialmente, no que se refere aos processos de alfabetização e letramento.

Diante disso, verificamos um cenário favorável a mobilizar os jogos para desmistificar a ideia de que jogos servem para “brincar” sem qualquer articulação com aprendizagem sistematizada.

As atividades lúdicas desenvolvidas através dos jogos no Apoio escolar do Movimento de Emaús tinham como objetivo fazer com que os alunos brincassem com a linguagem. Isto significa tornar a língua um objeto de reflexão de manipulação consciente, de maneira que seja possível perceber os elementos que constituem o letramento por meio dos jogos. Com isso, o jogo se apresenta como um aliado valioso, sendo acertadamente uma contribuição ao processo de produção do conhecimento em sala de aula, sem deixar de lado a formação humana e cultural, como nos diz Huizinga (1999, p. 14), “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido”.

Por isso, Soares (2020) aponta que, ao alfabetizar e letrar, é relevante compreender que, no processo de aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é relevante envolver habilidades cognitivas e linguísticas fundamentais à compreensão de um sistema complexo e arbitrário.

Nesse cenário, entendemos que o jogo torna-se aqui um motivador à alfabetização e letramento, pois inúmeras vezes nos desenvolvimentos das atividades que utilizamos os jogos presenciamos os alunos motivados, mais expressivos, concentrados, com atenção, com imaginação, com linguagem comunicativa e com raciocínio lógico bastante aguçado. Além disso, é perceptível que, durante as atividades com jogos, os alunos se tornaram mais falantes e entusiasmados para participar, demonstrando também um senso coletivo de respeito e solidariedade com os colegas. Assim, por meio do jogo e do brincar, os discentes são mobilizados a realizar diversos tipos de atividades. Portanto, podemos afirmar que o jogo faz parte do letramento como um elemento motivador no processo de alfabetização.

De modo a contribuir com os estudos, compreendemos o alfaletrar em que a leitura e a escrita tornam o sujeito capaz de interagir com o mundo que o rodeia, permitindo acesso à informação e criando condições para produzir novos conhecimentos. Assim:

A escrita comparável a um instrumento é vista como capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos (Castanheira; Maciel; Martins, 2008, p. 14).

Para tanto, trabalhar por meio dos jogos é compreender que se trabalha as habilidades linguísticas por meio da alfabetização, na perspectiva do letramento. Isso se deve à importância de criar condi-

ções para que o sujeito alfabetizado e letrado tenha condições de aplicar suas habilidades e competências linguísticas nas mais diferentes práticas sociais.

Para Ribeiro et al (2021) o letramento faz parte do cotidiano das pessoas, estando presente em várias atividades de seu dia a dia; logo, tal fenômeno não está restrito apenas aos muros da escola. Ou seja, é percebido em vários locais da sociedade. Nesse sentido, em uma aula com jogos, podemos considerar que os alunos são passíveis de reflexões ideológicas e que o alfabetizador deve considerar o contexto social dos sujeitos.

Nesse contexto, o letramento utilizado nos planejamentos das aulas no Apoio escolar é o definido por Street (2014) como letramento ideológico em que todas as práticas de letramento estão ligadas ao aspecto cultural e social. Nele, a escrita possui significados, dependendo do contexto e das instituições nos quais ela foi adquirida. Por essas perspectivas, entendemos que o caminho por meio da alfabetização e letramento utilizando os jogos interdisciplinares podem ser uma possibilidade de ensino e de aprendizagem que levaram os alunos do Apoio escolar do Movimento de Emaús a experienciar a alfabetização e o letramento. Na seção seguinte, convidamos o leitor a conhecer a metodologia que fundamenta este capítulo.

Metodologia

A pesquisa foi amplamente alinhada aos princípios da pesquisa-ação de Thiollent (2011), tendo em vista que o cotidiano que atravessa o bairro do Benguí e o planejamento dos encontros, elaboração dos jogos e utilização deles precisaram estar correlacionados. Dessa maneira, a perspectiva interdisciplinar e decolonial foram favorecidas pela pesquisa-ação. A partir de uma situação constatada relacionada ao processo de aprendizagem dos alunos participantes foram pensadas em atividades pedagógicas de intervenção com o objetivo de se minimizar o problema evidenciado.

Na oportunidade, optou-se em usar os jogos lúdicos que geralmente estão presentes na realidade circundante daqueles alunos, como por exemplo, a trilha da matemática, o dominó romano, jogos das operações etc. Os encontros do Apoio escolar com as crianças adolescentes, que aconteceram todas as terças e quintas-feiras (pela manhã e tarde) tiveram como estratégia de ensino a utilização de jogos diferenciados. Isso ocorreu, de acordo com as necessidades encontradas a partir da temática trabalhada interdisciplinarmente. Muitos desses jogos se pautaram nas práticas socioculturais que circulavam no bairro do Benguí, local onde se encontra o espaço Movimento República de Emaús.

Para o presente trabalho, foi selecionado o jogo **Na trilha da matemática** que tinha como objetivo trabalhar algumas habilidades essenciais, tanto na disciplina de matemática quanto na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que muitos alunos apresentavam imensas dificuldades em somar e subtrair, ler e escrever palavras e frases simples. O referido jogo foi pensado e adaptado justamente para explorar essas quatro habilidades tão importantes na vida dos estudantes. Nesse jogo, os alunos foram divididos em três grupos. Cada grupo ficou com uma trilha com diferentes desafios matemáticos e todos os grupos deveriam passar e realizar as tarefas previstas em cada trilha. Os desafios matemáticos, contidos nas trilhas, incluíam operações que se iniciavam com a adição (em que os estudantes tinham menos dificuldades) e terminavam com a subtração (operação em que apresentavam maior dificuldade). Os alunos foram avançando à medida que acertavam o resultado da operação. Eles deveriam anotar, em uma folha A4 (distribuída para eles antes de iniciar o jogo) o resultado em numeral. Em seguida, deveriam escrever por extenso o numeral expresso. O aluno que conseguisse completar a primeira trilha, já estava apto para ir para a próxima. Vencia o jogo aquele que conseguisse, por primeiro, solucionar corretamente todas as operações propostas na trilha.

Optamos em utilizar esse tipo de jogo, “trilha”, por ele ser bem mais próximos da realidade dos estudantes e ser um dos jogos que eles acabam tendo mais contato no ambiente escolar e que gostam de jogá-lo, tanto pelos desafios que cada casa apresenta quanto pela emoção de competir e chegar no destino. É uma atividade lúdica que encanta as crianças e as seduz, mexendo com seu potencial inventivo e imaginativo. É um tipo de jogo que as crianças podem fazer em casa e jogar com os familiares. Por ser um jogo que faz parte da vivência dos estudantes do Movimento de Emaús trazê-lo para dentro da sala de aula, adaptando às habilidades específicas da aprendizagem, o ensino tornou-se mais significativo e atrativo, como pudemos perceber na prática.

Os materiais utilizados para esse fim pedagógico foram objetos recicláveis como garrafas pet, sobras de papel crepom e papel 40 kg (conforme a figura 1). O nosso objetivo em confeccionar o jogo com materiais recicláveis foi despertar a consciência ambiental nos alunos, mostrando a eles que podemos transformar alguns objetos que seriam descartados no lixo em algo útil e agradável, como o jogo da trilha que seria utilizado por eles, por exemplo.

Figura 1: Contemplação dos materiais utilizados na confecção da trilha



Fonte: Autores (2024).

Quanto ao objeto de conhecimento escolhido para ser explorado no jogo, optamos por trabalhar as duas operações matemáticas que os alunos apresentavam dificuldades para avançar, principalmente, a subtração. O jogo, na verdade, foi pensado após trabalharmos o conteúdo na temática transversal sobre alimentação saudável, envolvendo o processo de compras nos supermercados ou comércios. Percebemos a dificuldade dos alunos ao subtrair os valores dos alimentos que eram comprados e foi a partir dessa percepção que construímos o jogo: **Na trilha da matemática**.

Antes de jogarmos “Na trilha da matemática”, perguntamos aos estudantes se eles conheciam ou se já jogaram algum jogo de trilha. A resposta foi 100% positiva e logo mostraram grande interesse em brincar. Mas, antes de avançarmos para o jogo, expusemos algumas regras que eles já conheciam e apresentamos as novas regras adaptadas para aquele momento (Figura 2). Os alunos, por sua vez, compreenderam e aceitaram as novas regras e em seguida, foram divididos em três equipes e começaram a jogar de forma intensa e prazerosa, enfrentando e vencendo os desafios matemáticos e linguísticos que continham no jogo “na trilha da matemática”.

Figura 2: Apresentação do jogo e das regras



Fonte: Autores (2024).

Análise dos dados

Embora o jogo “**Na trilha da matemática**” pareça ser simples, aos nossos olhos, ele é uma ferramenta que tem “uma função significativa, que ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica” (Huizinga, 1999). Ele desperta no brincante o sentimento de competitividade (em querer chegar em primeiro lugar no objetivo final) e o espírito de solidariedade (em que vimos os integrantes ajudando uns aos outros para superar os desafios propostos), conforme podemos ver na figura 3. Além disso, torna significativa também porque é uma estratégia que auxilia os alunos a superar, ao mesmo tempo, algumas dificuldades relacionadas à operação matemática, à leitura e à escrita dos números.

Figura 3 – Momento de colaboração entre os alunos



Fonte: Acervo Autores (2024).

Vale destacar que “**Na trilha da matemática**” foi desenvolvido com estudantes do 1º ao 5º ano (participantes do Projeto *Apoio*

Escolar onde ocorre o ensino e a aprendizagem dos alunos por meio do Programa de Extensão Inclusiva Avançada Emaús - PROEXIA) que apresentam certas dificuldades na aprendizagem e que não conseguem avançar ou acompanhar as turmas as quais estão inseridos. Dentre esses alunos, temos alguns diagnosticados com hiperatividade. Logo, o jogo foi pensado justamente para atender à diversidade pela qual a turma participante do projeto era composta. Assim, ao dividirmos as equipes tivemos todo esse cuidado. Colocamos alunos maiores juntos com menores; alunos com menores dificuldades juntos com aqueles que tinham maiores dificuldades, sejam elas na leitura, escrita ou nos cálculos matemáticos (Figura 4). A intenção era realmente mesclar as equipes para que os estudantes assumissem a postura de protagonistas no processo de aprendizagem, mediado, é claro, por nós, professores.

Figura 4: Alunos maiores com alunos menores e com graus de dificuldades



Fonte: Acervo Autores (2024).

Inicialmente, alguns alunos, que apresentavam um grau maior de dificuldade ou eram tímidos ficaram receosos e apreensivos em realizar a atividade lúdica. Alguns chegaram a declarar que não conseguiriam, pois enfrentavam dificuldades ao ler, tinham bloqueios no ato de escrever ou dificuldades em fazer cálculos. No entanto, esse receio foi diminuindo gradualmente, à medida que perceberam que os colegas estavam unidos para ajudá-los a superar os obstáculos. Quando surgia alguma dúvida, especialmente, na escrita dos números, éramos solicitados para oferecer auxílio. Dessa forma, os estudantes foram ganhando segurança e autonomia, e, do seu jeito, foram ad-

quirindo habilidades de leitura, escrita e cálculos matemáticos, como adição e subtração.

Essa experiência vivenciada na sala de aula ilustra bem o que as autoras Jesus, Rodrigues e Martins (2020) afirmam sobre o uso dos jogos no ambiente educacional:

O uso dos jogos em sala de aula propicia às crianças aprender de forma dinâmica e ao mesmo tempo contribuindo a participação de alunos considerados mais tímidos junto aos mais extrovertidos, pois realizando as atividades em grupos ocorre a troca de ideias e informações para que consigam chegar a um determinado fim, assim aumentando o conhecimento de maneira mais divertida. (Jesus, Rodrigues, Martins, 2020, p. 1162)

Vale ressaltar que, a princípio, pensamos que os alunos seriam egoístas ao avançar sozinhos nas trilhas, uma vez que o jogo permite apenas um vencedor. No entanto, isso não ocorreu. Os alunos só passaram para a próxima trilha, quando todos os membros de sua equipe haviam concluído os desafios. Foi nesse processo de interação e dinamismo que eles aprendiam e ensinavam, e ensinavam e aprendiam. Foi interessante observar esse envolvimento dos estudantes. Isso vai ao encontro do que Amaral e Borelli (2018) afirmam sobre os jogos pedagógicos, que podem ser utilizados na sala de aula não apenas para despertar a curiosidade e a criatividade dos alunos, mas também para incentivar a colaboração e o trabalho em equipe. E isso ficou evidente nas atitudes dos alunos, que optaram por cooperar com seus colegas para que toda a equipe pudesse avançar junta pelas demais trilhas.

Quando falamos que eles teriam aula de matemática, eles reclamaram demais, porque não gostavam da disciplina por justamente terem grandes dificuldades em realizar adição e subtração. Entretanto, quando eles viram o jogo e participaram ativamente dele, pudemos perceber que eles gostaram da aula e conseguiram avançar na cons-

trução do conhecimento dentro das possibilidades deles. Isso reforça a utilização do jogo enquanto uma estratégia metodológica ativa. Bonilha e Rocha (2021, p.12) afirmam que “as metodologias ativas são abordagens de ensino que se concentram na aprendizagem do aluno como um processo ativo, em que ele é incentivado a participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento”. E foi dentro desse contexto que o jogo “**Na trilha da matemática**” assume essa dimensão em que torna os sujeitos participantes em protagonistas na produção de seus próprios saberes.

Logo, diante desse cenário percebemos que quando os alunos estavam realizando a atividade. Os jogos, nesse contexto, foram elementos motivadores necessários à aprendizagem, uma vez que possibilitou dar um novo sentido ao aprender sobre a língua, como aponta Kleiman:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (Kleiman, 2007, p. 4).

Em outros termos, entendemos que, por meio do jogo das trilhas, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foram concebidos sob uma perspectiva de alfabetização e letramento, como práticas inseparáveis do contexto sociocultural. Além disso, isso contraria a concepção tradicional de leitura e escrita arraigada nas escolas. O jogo interdisciplinar demonstra que é possível alcançar um ensino decolonizado, reconhecendo que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis. Os jogos contribuem para que os alunos exercitem as regras sociais por meio do lúdico. No contexto da sala de apoio do Movimento de Emaús, consideramos os jogos como potenciais aliados na aprendizagem, devido à sua inerência ao ser humano e, principalmente, à sua ludicidade, já

que eles têm a capacidade de estimular a aprendizagem, e as regras presentes no jogo se tornam fundamentais para o desenvolvimento humano.

O jogo “**Na trilha da matemática**” superou nossas perspectivas em todos os sentidos, pois pudemos presenciar o envolvimento dos alunos na atividade, a colaboração entre os integrantes das equipes, a empatia instaurada ali entre os alunos mais novos e mais velhos; entre o que tinham menos e mais dificuldades; entre os alunos com e sem hiperatividade, respeitando uns aos outros e respeitando o tempo de cada um ao enfrentar os desafios propostos na trilha. A esse respeito, Lopes e Silva (2017) postulam que os jogos também têm essa função de auxiliar no desenvolvimento socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos, habilidades essas tão importantes para a formação humana. E é dentro dessa perspectiva que ressaltamos novamente a fala de Vygotsky (1987), ao afirmar que o brincar é uma atividade humana criadora, que permite a produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Considerações finais

Neste capítulo, discutimos como a incorporação de jogos pedagógicos em um contexto decolonial enriquece as práticas educativas, promovendo aprendizagens significativas e críticas. Os jogos pedagógicos, quando integrados de maneira estratégica e consciente, não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também incentivam habilidades essenciais como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas.

Compreender os jogos de maneira lúdica como um eixo organizador do trabalho pedagógico é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois é por meio deles que se estabelece o vínculo entre a fantasia e a realidade. A brincadeira oferece à criança a possibilidade de trabalhar sua imaginação, pois

a realidade se constrói a partir da fantasia, assim como a fantasia constrói a realidade.

Por intermédio dos jogos, as crianças têm a oportunidade de se expressar, aprender novas informações e desenvolver aspectos cognitivos, motores, psicológicos, sociais e afetivos. Nesse processo lúdico, a criança inicia a formação de sua personalidade; ou seja, a relação com a brincadeira e com outras crianças interfere diretamente nesse aspecto subjetivo de cada sujeito. As brincadeiras transmitem e constroem, ao longo do tempo, traços históricos que são passados de geração em geração. Esses traços não perdem sua essência, mas são ressignificados e inseridos em novos contextos, como os educacionais.

Por fim, é importante destacar que, ao trazer para dentro da sala de aula um jogo que faz parte da vivência dos estudantes e que vai além dos objetivos pedagógicos, já estamos, de alguma forma, desmontando a ideia de um ensino baseado na colonialidade. Trabalhar com jogos de maneira decolonial, como discutido anteriormente, permite promover uma educação mais justa e igualitária, rompendo as relações de poder que historicamente subalternizam e excluem os grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

AMARAL, F. T.; Borelli, E. G. **A importância dos jogos pedagógicos na educação infantil**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 12, n. 1, p. 39-50, 2018.

BONILLA, F. F.; Rocha, H. **Metodologias ativas: Desafios e perspectivas no contexto da educação superior**. Revista Brasileira de Inovação Tecnológica em Saúde, 11(2), 10-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22239/2317-269X.01221>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CASTANHEIRA, M L; MACIEL, F I P; MARTINS, R M F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

FAZENDA, I. C. A (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JESUS, A. C. C.; RODRIGUES, B. M M. C.; MARTINS, J. P. **Jogos pedagógicos**: ferramentas didáticas no processo de alfabetização na educação infantil: Um artigo bibliográfico. **Anais do 3º Simpósio de TCC**, das faculdades FINOM e Tecsoma. 2020. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102190902509.pdf>. Acesso em: [s.d.]

KLEIMAN, Â. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LOPES, S. V.; Silva, M. C. M. **O uso de jogos educativos na formação socioemocional**. Revista de Educação e Aprendizagem, v. 8, n. 2, p. 135-150, 2017.

MARTINS, L. M. O legado do Século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, N. D (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. pp.13-31. Disponível em:

<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MORIN, E. (1998). **La interdisciplinaridad**. Boletín 2 del Centre Internacional de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7007366/Morin-Edgar-MorinSobre-La-Interdisciplinaridad>. Acesso em: 05 ago. 2024

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.

OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

RIBEIRO, A. P. **Letramento escolar: o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa nas percepções de professores de Belém do Pará**. Orientadora: Kári Forneck. 2021. Dissertação (Mestrado acadêmico em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2021.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

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

VYGOTSKY, L. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EXPERIÊNCIA DE ESCRITA NO PRÉ-ENEM MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS: UMA ARTICULAÇÃO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

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

Ecília Braga de Oliveira (PPGL/UFPA/GALPDA)

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

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

Introdução

Para Geraldi (2013[1991]), a produção de textos é o ponto de partida e de chegada dos processos de ensino e aprendizagem da língua. O autor defende que é necessário devolver a palavra às classes desprivilegiadas para que elas tenham condições de defender a própria história. Dito isso, a concepção de escrita no Pré-Enem Movimento República de Emaús (MRE), em articulação com a extensão universitária, é de que a escrita é um processo interativo necessário em eventos comunicativos reais e atuais, para o exercício da cidadania, do mundo do trabalho e das demandas sociais da vida cotidiana e pública.

Nessa conjuntura implementamos o trabalho com a produção textual, partindo da questão “Como se deu o desenvolvimento da escrita no curso Pré-Enem Movimento República de Emaús com as articulações da extensão Universitária?”. A partir de então, o objetivo foi “Analisar as produções escritas dos cursistas do Pré-Enem 2023 pela perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem”.

À luz da contextualização, a metodologia de ensino foi a 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, 2018a) e da Revisão Dialógica (Ciavolella; Menegassi, 2021; Menegassi; Gasparotto, 2019; Menegassi; Lima, 2018). A técnica aplicada foi a observação participante (Marconi e Lakatos (2011), pois amplia, por meio da observação, o olhar sobre realidade. Já a metodologia usada nas análises do texto se assenta nos conceitos-chave de Bakhtin (Brait, 2006, 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” e na arquitetura bakhtiniana de texto que metaforicamente “funcionam como amostra dos pilares do edifício (Brait, 2021, p. 9).

O *corpus* da pesquisa consiste em textos dissertativo-argumentativos em prosa, produzidos pelos cursistas que participaram do Projeto Mediadores de Produção Textual (Pré-Enem Movimento República de Emaús) em 2023. Os temas abordados têm caráter social e político, conforme aponta o Ministério da Educação (Estratégia vestibulares, 2024). O primeiro tema proposto no Enem de 1998, quando surgiu o Exame, foi: ‘Viver e aprender’; enquanto o mais recente, no Enem 2023, foi: ‘Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil’.

Os participantes da pesquisa concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2012 e 2023, com idades variando de 17 a 39 anos. Provenientes de classes populares e com baixa renda, são assistidos pelo Movimento República de Emaús (MRE) e pela Rede Emancipa. Os mediadores e monitores foram pós-graduandos (PROFLETRAS e PPGL), egressos da Licenciatura Integrada e do curso de Letras e pesquisadores do Grupo de Alfabetização, Letramentos e Prática Docente na Amazônia (GALPDA/

UFPA. Eles foram coordenados por professores da UFPA, com base nos estudos dialógicos-enunciativos do Círculo de Bakhtin e na Pedagogia decolonial, além de colaboradores (funcionários, voluntários ou sócios solidários) do MRE.

A partir de então, esperamos contribuir com outras pesquisas que se inserem no trabalho com a escrita na perspectiva dialógico discursiva, além de apresentar um percurso metodológico em diálogo com duas áreas das ciências humanas: os estudos da linguagem e os estudos decoloniais. Assim sendo, os resultados sugerem: (1) o percurso metodológico da Escrita como Trabalho possibilitou, aos mediadores e monitores, desenvolverem a produção textual dos cursistas a partir de suas práticas sociais, com alargamento da consciência discursiva no processo de reescrita; (2) os espaços educacionais não-escolares são potencializadores para articulação entre comunidade e ciência, pois, dos trinta cursistas matriculados no curso Pré-Enem/MRE, onze jovens e adultos foram aprovados em instituições de ensino superior, por meio de processos seletivos nacionais (Prouni¹, Sisú²) e institucionais (Fies³), com bolsas integrais para o ano acadêmico 2024.

Práticas de escrita e extensão universitária em perspectiva, dialógica, decolonial e inclusiva

É por meio da prática da escrita que o autor se posiciona enquanto sujeito enunciativo, assumindo uma ‘posição’ como interlocutor na ação verbal, com aspectos da subjetividade e da historicidade que o atravessam como ser social no uso da linguagem. Dessa forma,

1 O Programa Universidade para Todos, criado pela Medida provisória nº 213, de 2004, convertido na Lei nº 11.096 de 2005.

2 Sistema de Seleção Unificada, criado pela Portaria Normativa 002 de 2010.

3 Fundo de Financiamento Estudantil, criado pela Lei nº 10.260, em 2001.

o autor estabelece uma relação com a língua e com a história. Nesse contexto, a produção textual no Pré-Enem/MRE, em articulação com a extensão universitária, trabalhou com os estudantes na construção de seus textos, com o objetivo de ingressar no ensino superior (ES) por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nessa direção, Gurgel (1986) aponta que as ações de extensão universitária conectam as instituições de ensino superior com outras instituições da sociedade. Convergindo com Gurgel (1986) e Saraiva (2007), que afirmam que a extensão proporciona ao acadêmico vivências significativas, estimulando reflexões sobre os problemas que se apresentam. Assim, com base nessa experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, assumimos o compromisso com uma formação voltada para a transformação social.

Assim, o tripé que fundamenta a razão de ser da universidade — ensino, pesquisa e extensão — associa o conhecimento científico ao conhecimento popular, em prol da comunidade. Nesse contexto, o curso Pré-Enem/MRE proporcionou aos cursistas uma escrita reflexiva e decolonizadora, auxiliando-os a superar as dificuldades não resolvidas ao final da educação básica (EB).

Pela escrita na perspectiva decolonial, foi dado enfoque para o processo de autoria, das vivências e da concepção de produção textual com função social comunicativa. Com enfrentamentos às questões sociais. Para Blanchot (2011, p. 18) “[...]escrever é fazer-se eco do que não pode parar de falar”. Nessa visão, a escrita é um ato de resistência em que se constrói uma identidade para o autor através de seu próprio discurso, embora ele precise recorrer a discursos alheios, os já-ditos, pois como cita Bakhtin (2011[1979], p. 300), o autor não é “um Adão bíblico só relacionado com objetos virgens, ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”.

Por essa compreensão, a produção de textos aos candidatos pelo Enem não tem como fim apenas o acesso ao ES, mas a

possibilidade concreta e real para “descolonizar”⁴ o pensamento sobre a escrita e as problemáticas sociais, levando-os a sair de um não-lugar de invisibilidade para ocupar um lugar na sociedade. No Enem, a prática da escrita, conforme Kilomba (2019), permite que o candidato exerça sua autonomia, colocando-se como questionador, sujeito de suas questões e vivências. Essa posição do sujeito que é ao mesmo tempo assujeitado e sujeito do próprio discurso é o que marca a escrita como um ato político.

Então, para que o candidato chegue no dia do Exame seguro do seu posicionamento frente aos problemas sociais, precisa ser preparado para compreender historicamente as problemáticas sociais. Para isso, debates, leituras e interpretações de textos são cruciais para que o cursista construa repertórios culturais que possivelmente usará em seu texto. Nesse caminho do desenvolvimento do eixo escrita (Brasil, 2018a), há processos interlocutivos acionados pelos sujeitos, como a oralidade e a leitura e a compreensão dos aspectos constitutivos do enunciado (Bakhtin, 2016[1979]; Brasil, 2018a; Geraldi 2005 [1984], 2013[1991]).

Assim, o contexto de produção do texto situa o autor histórico e socialmente, bem como leva em consideração aspectos do conteúdo temático - “o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero”; construção composicional - “estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero” e estilo - “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.” (Brasil, 1998, p. 21). Esses elementos, juntos, cooperam para a construção de sentido no texto, com o propósito comunicativo de adequar-se ao gênero discursivo próprio da situação de comunicação. Nessa direção, pontuamos os três aspectos que constituem o gênero em diálogo com a perspectiva decolonial, conforme Quadro (1)

4 Desconstruir ideias colonialistas de subalternização e invisibilização dos povos.

Quadro 1 - Elementos do gênero discursivo

Elemento	Descrição
Conteúdo temático	É o conjunto de informações que são explicitamente apresentadas no corpo do texto. Conteúdo da enunciação/enunciado
Construção composicional	Em cada gênero discursivo, há padrão na estrutura. Então, os modos típicos de organização do texto, as partes que o distribuem é o que chamamos de estrutura ou construção composicional. Para Bakhtin (2016 [1979], p. 63) perguntas como “A quem se destina o enunciado?”, “Como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários?”, “Qual é a força e a influência deles no enunciado?”. Essas perguntas levam a respostas que cooperam para a composição e para o estilo do enunciado.
Estilo	É o elemento expressivo que manifesta a expressão subjetiva emocional e valorativa do falante com o conteúdo enunciado. Assim, “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 59).

Fonte: Autores (2024), com base em Bakhtin (2016 [1979])

Para o autor, os enunciados são considerados ‘concretos, únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo de atividade humana’ (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11). Eles se relacionam com outros enunciados: os já-ditos e, também, antecipam a possibilidade de outros enunciados que virão, o que torna o texto uma unidade de interação na vida comunicativa do ser humano. Portanto, os três elementos refletem as condições e especificidades de cada campo de atividade humana, e é em cada um deles que se manifesta o dialogismo.

Outro ponto da prática da escrita, agora pelo viés decolonial e inclusivo, sob a chancela de Freire (1967), é que na interação do indivíduo com o seu tempo (subjetividade/historicidade), os estudantes interferem com criticidade na própria realidade. Logo, “transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (Freire, 1967, p. 40). Dito isso, o processo de conscientização frente à opressão e aos problemas sociais foi um dos mecanismos usados nas oficinas do Pré-Enem/MRE 2023.

Acreditamos que com leituras direcionadas e pelo debate podemos exaurir temáticas relevantes, pois o sujeito-aluno, no caso, os cursistas são sujeitos ativos para atuar nas suas causas,

[...] pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura (Freire, 2019 [1967], p. 41).

Nesse lugar da criação e recriação, para o produtor textual, a ação verbal única e irrepetível nasce de um projeto de dizer. Como Freire (2019 [1967]), Bakhtin (2010) em *Para uma filosofia do ato responsável* compara metaforicamente o homem em suas atividades de linguagem a um Jano Bifronte⁵ que direciona seu olhar para dois lados opostos: cultura e vida como parte de uma responsabilidade bidirecional.

5 Figura de um deus romano com duas faces opostas, uma olhando para a frente e outra para trás. Bakhtin (2010) faz alusão a esse ser mitológico na obra “Para uma filosofia do ato responsável” (Bakhtin, 2010, p. 43) ao fazer uma relação de atividades estéticas com a vida.

Nessa lógica, refletir sobre a escrita para o Enem é se apropriar de aspectos da língua/linguagem e práticas sociais em que a linguagem está estritamente ligada à cultura, ou seja, pelas marcas da escrita em que o sujeito do escrever se coloca como autor. Para o autor, a escola (e espaço não escolares de formação) podem auxiliar o jovem com os obstáculos não superados ao final da EB. Para isso, as práticas de escrita em perspectiva dialógica concorrem para superar diferentes demandas de aprendizado para que:

[...] Os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos[...] em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também está em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2018a, p. 510).

À luz do documento, a escrita sob esse viés também pode ser considerada decolonial e inclusiva, uma vez que se espera um posicionamento crítico por parte do jovem nesse nível. Essa postura ética e respeitosa, como menciona o documento, aborda principalmente, temas que envolvem os direitos humanos, um campo historicamente marcado pela dominação colonialista do poder e do saber com fundamentos eurocêntricos (Mignolo, 2005).

Ademais, a escrita nesse processo de desconstrução não pode ser vista como um privilégio de alguns, nem como uma instância superior na construção de discursos, mas como ‘uma modalidade de linguagem inquestionavelmente social e culturalmente constituída’. Na visão de Rojo (1998, p. 122), ela possibilita a inclusão e o exercício da cidadania para os estudantes da educação básica (EB). Isso justifica a necessidade do ser humano de se apropriar da escrita, pois, por meio dela, os sujeitos podem reivindicar o que lhes falta. Assim, a prática da escrita é essencial ao processo de inclusão para aqueles que, historicamente, foram excluídos, silenciados e invalidados por séculos.

Metodologia

Na presente seção, apresentaremos (brevemente) o projeto que deu luz ao tema central abordado neste artigo, os passos metodológicos aplicados no seu desenvolvimento e a técnica utilizada para colher os dados contidos neste artigo.

Para coletar dados e informações, a técnica aplicada foi a observação participante. Conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 277), a observação aproxima o pesquisador da realidade e faz com que ele se relacione mais diretamente com ela. Desse modo, “[é] o ponto de partida da investigação social”. Segundo as autoras, a interação entre os pesquisadores e o grupo observado é imprescindível, posto que os dados que foram colhidos e posteriormente analisados surgiram a partir das vivências compartilhadas por ambas as partes envolvidas no decorrer da observação participante. Por ocasião do presente artigo, foram observadas as oficinas do Projeto Mediadores de Produção Textual. Para Marconi e Lakatos (2011), essa técnica está entre as mais frequentes em estudos qualitativos. No caso desta análise, o objetivo foi examinar os dados descritivamente e conectá-los às teorias abordadas, sem ignorar o processo de coleta de resultados.

O Projeto Mediadores de Produção Textual ofertou oficinas voltadas à escrita em perspectiva dialógica e decolonial a cada 15 dias, aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde, entre os meses de maio e outubro de 2023. A iniciativa apresentada pela Professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos, proponente e coordenadora do projeto, juntamente com o Professor Dr. Welton Diego Carmim Lavareda, vice-coordenador, teve como objetivo promover oficinas voltadas para o desenvolvimento da produção textual, popularmente chamada de redação, seguindo as diretrizes e requisitos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a pedido dos representantes (pais, responsáveis, coordenadores, gestores) do Movimento República de EMAÚS.

Os encontros, que contaram com o apoio da Rede Emancipa, ocorreram nos espaços disponibilizados pelo Movimento República de Emaús, localizado no bairro do Benguí, em Belém do Pará, que

deu todo o suporte possível em prol da melhor realização do projeto e do processo de ensino e aprendizagem dos cursistas. Os jovens e adultos atendidos pelo referido projeto são oriundos de escolas da rede pública que se inscreveram para prestar o Enem. Eles buscavam alcançar um melhor desempenho na redação do exame citado.

Para efeitos de diagnóstico, no ato da inscrição, os cursistas foram questionados sobre suas principais dificuldades no que se refere à produção textual. As respostas mais comuns foram: organizar as ideias e manter o foco no tema; uso de pontos, vírgulas e acentuação; manter o foco; todas as dificuldades mencionadas; e uso da gramática. A partir da compreensão do perfil dos participantes inscritos para o projeto, as oficinas foram desenvolvidas com uma abordagem dialógica e decolonial, visando aprimorar a produção textual em consonância com práticas de leitura e oralidade. Dessa maneira, procurou-se, ao menos, mitigar as dificuldades relacionadas à escrita que foram mencionadas pelos cursistas.

As oficinas ofertadas aos inscritos no Projeto Mediadores de Produção Textual ocorreram nas seguintes etapas: 1) Aprofundamento no tema, via Rodas de conversa; 2) Produção textual escrita; 3) Revisão individual em perspectiva dialógica; 4) Oficina voltada ao aperfeiçoamento gramatical e argumentativo; e 5) Reescrita da redação (com a primeira versão em mãos). A partir desses passos, cada tema de redação foi aplicado em duas oficinas, visto que as etapas 1 e 2 foram desenvolvidas em um encontro, e as etapas 3, 4 e 5, em encontros seguintes.

A saber, os temas desenvolvidos nas oficinas foram os mesmos aplicados nas cinco últimas edições do Enem; sendo eles: *a)* Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet (Brasil, 2018b); *b)* Democratização do acesso ao cinema no Brasil (Brasil, 2019); *c)* O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira (Brasil, 2020); *d)* Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil (Brasil, 2021); e *e)* Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil (Brasil, 2022).

Ao fim, foram realizadas oito oficinas que, na busca por auxiliar jovens e adultos a conquistarem vagas em instituições de ensino superior, exercitam a escrita na perspectiva dialógica e decolonial em diálogo com práticas de leitura e oralidade de forma crítica e contextualizada. As ações descritas abaixo resultam da observação participante dos encontros que ocorreram no turno da tarde (das 14h30 às 17h).

Antes do exercício da produção textual nos moldes estabelecidos pelo Enem, outro momento foi destinado à diagnose, além do já mencionado nesta seção. Especificamente, duas oficinas foram destinadas à produção de uma carta de intenção.

Nesse primeiro momento de contato com a produção textual no projeto, os cursistas foram orientados a escrever uma carta endereçada à coordenadora do Projeto Mediadores de Produção Textual, ressaltando as motivações pessoais que os levaram a ter interesse em participar das oficinas. Durante tal atividade, mediadores e monitores estiveram à disposição dos cursistas para esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem sobre a estrutura da carta e sobre o seu conteúdo.

As cartas produzidas pelos cursistas foram divididas em igual número entre os monitores e mediadores que as revisaram. No encontro seguinte, conversaram individualmente com os participantes para dialogar com os pontos positivos do texto e os que poderiam ser aperfeiçoados. Com a primeira versão da carta em mãos, após a interação individual, cada um pôde reescrever seu primeiro projeto de dizer por meio do gênero carta de intenção. Vale destacar que, todas as oficinas foram direcionadas dessa maneira, em outras palavras, a produção textual foi exercitada na compreensão de que ela é processo com várias etapas, como a revisão e a reescrita, por exemplo, observando a grade de correção do ENEM também. Sendo que todos os passos contaram com a presença do monitor que (a partir da interação) atua como o mediador. Assim, “o professor medeia a atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador, no verdadeiro papel do outro, na concepção dialógica”. (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 113).

Nos encontros seguintes, os temas trabalhados nas produções textuais, abordados no turno da tarde, foram: “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil” (Brasil, 2022) e “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (Brasil, 2018b).

Antes do momento da produção textual, ambos os temas foram discutidos com o apoio de materiais de produção audiovisual brasileira, cujo conteúdo foi considerado relevante para a temática que seria trabalhada. Por exemplo, para o tema Enem 2022 foi exibido um trecho do documentário “Índios somos nós”⁶ (que foi seguido de uma roda de conversa); e, para fomentar a discussão do tema de 2018, os cursistas responderam algumas perguntas pré-elaboradas e assistiram ao vídeo “APLICATIVOS”⁷.

Também ocorreu a leitura dos textos motivadores presentes nos cadernos de questões do Enem – geralmente, em voz alta e de maneira compartilhada. No momento da produção textual, os cursistas tinham disponível, em material impresso, os textos motivadores referentes ao tema da redação, conforme foram dispostos pelo Enem. Desse modo, os cursistas puderam ter mais familiaridade com os textos que viriam a encontrar no momento do exame.

Ao mesmo tempo, para preparar os cursistas para as condições do Enem, pedimos que eles deixassem sobre a mesa apenas a folha de produção textual, os textos motivadores e a caneta. Ou seja, enquanto estivessem produzindo seus textos, eles deveriam se abster de usar aparelhos eletrônicos e relógio. Os cursistas também foram desafiados a concluir suas produções em até uma hora, tempo que normalmente eles tinham para a escrita, sem prejudicar a resolução das questões no dia do exame.

Quanto aos aspectos usados para a estrutura dos textos, embasamo-nos em Bakhtin (2016[1979]), com foco nos três aspectos

6 Documentário produzido pela TV Brasil no ano de 2016.

7 Vídeo produzido e veiculado pelo coletivo Porta dos Fundos. Disponível em: <https://youtu.be/fppglmt8F70?si=qblFf3Wn8igeZZFO>

que constituem o gênero em diálogo (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo). Outros aspectos detalhados foram as cinco competências cobradas pelo avaliador e detalhados na Cartilha do Participante (Brasil, 2023) e temas com viés social e político, ampliando o debate pelo viés da decolonialidade.

Diante do exposto, pelo percurso metodológico, os participantes consideraram as dimensões do tema mobilizadas pelo debate das atividades prévias (leitura e oralidade). Pelas etapas da escrita e reescrita, ampliando, dessa maneira, a consciência discursiva sobre o gênero discursivo dissertativo-argumentativo cobrado no Enem. Com as oficinas, puderam organizar as ideias, tecendo pontos de vista sobre as temáticas propostas. Ainda foi reforçada, a dupla natureza desse gênero: a dissertativa que, a partir de explicações, justifica o que se defende, e a argumentativa, a qual sustenta um ponto de vista. Ambas naturezas se concretizam pelo discurso vivo sob os três constituintes do gênero discursivo, salvaguardado por Bakhtin (2016[1979]).

Análise de dados

Nesse tópico, apresentaremos trechos dos textos escritos pelos cursistas do Projeto Mediadores de Produção Textual do turno da tarde. Os excertos destacados demonstram quais eram as suas dificuldades no momento da escrita e como os processos de revisão e reescrita os auxiliaram a amenizar os obstáculos entre os cursistas e a produção textual.

1. A carta de intenção

O primeiro contato com a produção textual ocorreu a partir da carta de intenção, conforme pontuamos na seção anterior. Assim sendo, os exemplos nas tabelas abaixo foram retirados das cartas mencionadas.

Tabela 1 – Discordância entre sujeito e verbo e/ou entre verbo auxiliar e verbo principal

Primeira versão	Segunda Versão
Ex ¹ .: “Foi preciso eu passar pela aprovação da vida para que eu possa poder amadurecer.” (Cursista Elisa)	“[...] Foi preciso que eu enfrentasse essa dificuldade da vida para que eu pudesse amadurecer.”

Fonte: (Pereira, 2024)

Tabela 2 – Frases incompletas

Primeira versão	Segunda versão
Ex ¹ .: “Estou cursando o 3º ano do ensino médio na escola estadual Jorge Lopes Raposo”. (Cursista Laura)	“Estou cursando o 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Jorge Lopes Raposo, onde estou me preparando para realizar a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).”
Ex ² .: “Com esse trabalho eu poderei me manter financeiramente, sem ter que tá dependendo dos outros.” (Cursista Elisa)	“[...] estou interessada em fazer o curso de Direito para que eu possa dar um futuro melhor para os meus filhos. Acredito que após a minha formatura, estarei apta a trabalhar como advogada e com esse trabalho poderei me sustentar sem precisar depender de ninguém.”
Ex ³ .: “E vejo agora nesse cursinho a chance de ingressar em uma universidade.” (Cursista João)	“Vejo nesse cursinho a chance de ingressar em uma universidade, pois necessito de orientação para poder estudar todos os dias até a data da prova do ENEM.”

Fonte: (Pereira, 2024)

Tabela 3 – Pouco uso de pontos continuativos devido à dificuldade em identificar a finalização de um período

Primeira versão	Segunda versão
Ex ¹ .: “Há algum tempo tenho o sonho de ingressar na UFPA (Universidade Federal do Pará), porém tenho dificuldade em me concentrar nos estudos, já participei 2 vezes do Enem como treineira, e tenho encontrado dificuldade em escrever a redação.” (Cursista Laura)	“[...] Há algum tempo tenho o sonho de ingressar na UFPA (Universidade Federal do Pará), porém tenho dificuldade em me concentrar nos estudos por conta de distrações e, por vezes, falta de estímulo. Já participei do ENEM 2 vezes como treineira, e nessas oportunidades encontrei dificuldade em escrever a redação devido à falta de repertório.”
Ex ² .: “[...] confesso que tudo isso foi extremamente doloroso pra mim, hoje sei quem realmente quer o meu bem. Sou eu mesma, estudando e procurando evoluir cada dia mais.” (Cursista Elisa)	“Toda essa experiência foi bastante dolorida para mim. Hoje sei quem realmente quer o meu bem, sou eu mesma, estudando e procurando evoluir cada dia mais.”

Fonte: (Pereira, 2024)

Tabela 4 – Palavras com grafia ora provenientes da escrita informal ora incorretas

Primeira versão	Segunda versão
Ex ¹ .: “[...] sem ter que tá dependendo dos outros.” (Cursista Elisa)	“[...]após a minha formatura, estarei apta a trabalhar como advogada e com esse trabalho poderei me sustentar sem precisar depender de ninguém.”
Ex ² .: “[...] pra mim poder amadurecer, confesso que tudo isso foi extremamente doloroso pra mim.” (Cursista Elisa)	“[...] Foi preciso que eu enfrentasse essa dificuldade para que eu pudesse amadurecer. Toda essa experiência foi bastante dolorosa para mim.”

Fonte: (Pereira, 2024)

Dos seis cursistas que elaboraram cartas de intenção, três compareceram à próxima reunião para redigir a segunda versão. Durante a fase de reescrita, observou-se uma melhoria na qualidade dos textos daqueles que puderam participar do diálogo individual com os monitores.

2. Redações referentes ao tema: “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil” (Brasil, 2022).

Acerca do tema do Enem de 2022, foram produzidas cinco redações; no entanto, apenas quatro foram entregues, uma vez que um dos cursistas não se sentiu à vontade para submeter o seu texto. Dos textos que tiveram a primeira versão entregue, apenas dois cursistas participaram da oficina dedicada à reescrita, para reelaborar suas produções textuais após o momento de revisão individual com um mediador. Vale destacar que um desses cursistas foi aquele que não entregou a primeira versão.

Apesar da persistência de algumas inadequações textuais, após a leitura do único texto com primeira e segunda versão da redação sobre os ‘Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil’ (Brasil, 2022), foi possível perceber uma considerável evolução na cursista em questão, Elisa. Observou-se um maior uso adequado da pontuação, diminuição de equívocos de concordância nominal, relacionados ao gênero e ao número, além do desaparecimento de palavras incompletas.

Aqui, nos deteremos a destacar, na tabela a seguir, o progresso da cursista Elisa, uma vez que foi a cursista que passou pelos três passos pensados para o processo de produção textual do projeto.

Tabela 5 – Trechos dos textos da cursista Elisa

Primeira versão	Segunda versão
Ex ¹ .: <u>O povos</u> <i>/sic/</i> indígenas vivem na aldeia sobrevivem de pesca artesanatos [...]. (falta de concordância de número, acentuação e de pontuação)	<u>Os povos tradicionais brasileiros</u> que vivem na sociedade “ribeirinha”[...]
Ex ² .: <u>A cultura indígena</u> <i>/sic/</i> <u>preside desde 2007</u> e foi <u>globalizado</u> na defesa <u>sociobiodiversida</u> <i>/sic/</i> . (frase confusa, erro de concordância de gênero e palavra incompleta)	[...]fornecem a sua mercadoria no preço mais acessível. Já voltam com as suas compras. Todos os dias é um desafio para cada comunidade mais mesmo assim eles sobrevivem.
Ex ³ .: A proposta que temos para sociedade, vivências culturais e históricas, formada na base dos saberes tradicionais e <u>ancestras</u> <i>/sic/</i> no conhecimento da natureza. (parágrafo curto e palavras com grafia incorreta)	A valorização dos povos tradicionais Brasileiros precisa criar uma disciplina para estudar, precisam de órgãos públicos. Precisam debater suas ideias, dialogos e sugestões para que então possam solucionar seus problemas sócio culturais.

Fonte: As autoras (2024)

3. Redações referentes ao tema: “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (Brasil, 2018)

Na oficina de apresentação do tema da redação do Enem de 2018, três cursistas estavam presentes e os três conseguiram entregar seus textos no intervalo de uma hora. Contudo, assim como ocorreu com o tema trabalhado em oficinas anteriores, apenas um cursista esteve presente no encontro destinado à revisão e à reescrita textual.

O cursista João participou das duas oficinas acerca do tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (Brasil, 2018) e, por essa razão, na tabela abaixo, relacionamos trechos da primeira e da segunda versão de seus textos. João

apresentou vários desvios ortográficos na primeira versão que, como será elucidado ao compararmos com a segunda, foram superados após a revisão em perspectiva dialógica.

Tabela 6 – Trechos dos textos da cursista João

Primeira versão	Segunda versão
Ex ¹ .: Com o avançar das <u>tecnologias te- mos</u> nos tornado cada vez mais dependen- tes delas. (ausência de vírgula)	Com o avançar da <u>internet</u> , <u>temos</u> nos tornado cada vez mais dependentes dela.
Ex ² .: A partir disto, expondo nossas infor- mações pessoais, assim dando caminho para a insegurança. (ideia pouco desen- volvida)	A partir disto, expondo nossas informações pessoais, dando caminho para a insegurança nos meios digitais, o que tam- bém nos torna manipuláveis, devido ao número intenso de anúncios para o usuário.
Ex ³ .: [...] o que pesquisamos é guardado em um banco de dados que posteriormen- te <u>será</u> usado para publicidade. (acentua- ção incorreta)	[...] o que pesquisamos é guardado em um banco de dados que <u>posteriormente</u> será usado por terceiros para gerar publicidade.
Ex ⁴ .: [...] com o auxílio do Governo Fede- ral, para <u>regulamentarizar</u> [sic]/tais ações com a finalidade de preservar a integri- dade dos cidadãos da nação. Fazendo im- plementações de acordos, para a <u>regula- mentarização</u> [sic] de dados fornecidos e a distribuição para terceiros. (equívocos na escrita de algumas palavras)	Com o auxílio do Ministé- rio da Ciência, Tecnologia e Inovação, <u>regulamentar</u> ações com a finalidade de fiscalizar para preservar a integridade dos <u>cidadãos</u> da nação. Fazen- do implementações de acor- dos, para <u>regulamentar</u> os da- dos fornecidos para terceiros e impor limites ao uso destes.

Fonte: As autoras (2024)

Resultados

Experiências com a extensão Universitária vêm se mostrando propositivas à democratização do conhecimento. A Extensão promove o desenvolvimento social, pois fomenta ações que levam em conta os saberes e fazeres populares, bem como oportuniza a participação da população, principalmente, a mais vulnerável economicamente, difundindo conquistas e benefícios resultantes de pesquisas científicas geradas na instituição.

A proposta do Pré-Enem MRE assume particular importância, uma vez que promove a aprendizagem direcionada ao acesso ao ensino superior. As atividades embora voltadas às práticas de linguagens, especialmente, a escrita, trabalharam com outros eixos como a leitura e a oralidade atreladas a várias questões sociais, dialogando com outros campos do saber como a sociologia, filosofia, matemática, saberes regionais e outros. Essa interdisciplinaridade ajudou o estudante a construir repertórios culturais necessários à elaboração de textos mais reflexivos, críticos e bem-argumentados.

Sobre os temas do Enem, podemos perceber que, em geral, abordam questões sociais, mas tratam também de questões culturais, políticas e tecnológicas. No que diz respeito ao percurso metodológico, a Escrita como Trabalho, possibilitou que os mediadores e monitores desenvolvessem a produção textual dos cursistas a partir de suas práticas sociais, com alargamento da consciência discursiva no processo de reescrita.

No que tange aos espaços educacionais não-escolares usados nesta experiência com a extensão Universitária e o MRE, chegamos à conclusão que são potencializadores para articulação entre comunidade e ciência. Segundo dados informados pelo MRE, dos trinta cursistas matriculados no curso Pré-Enem, onze jovens e adultos foram aprovados em instituições de ensino superior, por meio de

processos seletivos nacionais (Prouni⁸, Sisu⁹) e institucionais (Fies¹⁰), com bolsas integrais para o ano acadêmico 2024.

Dessa maneira, a experiência de Escrita no Pré-Enem MRE: uma articulação com a extensão universitária pode contribuir positivamente para:

a) Mediadores, monitores e estudantes/pesquisadores da universidade: estes tiveram a oportunidade de articular as teorias aprendidas em seus cursos com a prática docente. Outro ponto destacado pelos graduandos e pós-graduandos foi a imersão em questões sociais mais profundas, visto que o MRE atende comunidades carentes em torno do Benguí¹¹. Eles puderam perceber que o acesso ao nível superior não é apenas de cunho educacional, mas social. Nessa direção, Freire (2000) assegura que sem educação a sociedade não muda;

b) Os estudantes, sobre esses sujeitos cursistas, houve melhoria na escrita. Com a mobilização de saberes locais, leituras e debate nas oficinas, a concepção das problemáticas sociais foram alargadas. A construção de repertórios culturais favoreceu a produção textual reflexiva. O que pode ser constatado na aprovação de onze cursistas em cursos de nível superior, em instituições públicas ou privadas, por meio de como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Ademais, projetos que envolvem a extensão universitária com outras entidades promovem a troca de saberes e o intercâmbio cultural, assim tanto a universidade quanto a comunidade se beneficiam de forma recíproca. Portanto, a participação comunitária e o

8 O Programa Universidade para Todos, criado pela Medida provisória nº 213, de 2004, convertido na Lei nº 11.096 de 2005.

9 Sistema de Seleção Unificada, criado pela Portaria Normativa 002 de 2010.

10 Fundo de Financiamento Estudantil, criado pela Lei nº 10.260, em 2001.

11 Bairro de Belém que começou a ser ocupado a partir de 1940, fruto de ocupações desordenadas de outros bairros centrais de Belém. Esse bairro hoje integra o Distrito Administrativo do BENGUI - DABEN, que agrega os bairros do Benguí, do Parque Verde, da Pratinha, do São Clemente e do Tapanã.

fomento a projetos extensionistas são engajadores, pois articulam educação, instituições e valorização de culturas locais.

Considerações finais

Para Geraldi (2005[1984]), toda proposta metodológica é amparada em concepção de mundo e de educação. À luz desse posicionamento, nossa proposta de escrita foi pensada para o curso Pré-Enem, ancorando-se ao viés dialógico-enunciativo da linguagem em diálogo com a Pedagogia Decolonial com caráter sociopolítico. As ações partem de epistemologia da língua como prática social discursiva, buscando por meio do eixo escrita a reflexão.

Respondendo à interrogação inicial: “Como se deu o desenvolvimento da escrita no curso Pré-Enem Movimento República de Emaús em articulação com a extensão Universitária?”, podemos dizer que, a partir da nossa experiência, defendemos que por meio de uma articulação potente capaz de alargar a consciência discursiva e social dos sujeitos envolvidos (estudantes, mediadores e monitores) e engajamento com as solicitações dos representantes das comunidades atendidas pelo MRE.

Sobre o projeto de extensão universitária (articulado ao programa) integrado às ações sociais do MRE, a primeira fornece educação superior de qualidade, promove a pesquisa e prepara mais profissionais à docência. Já a segunda, tem experiência com lutas em defesa de pessoas em situação de vulnerabilidade e formação socioeducativa. Juntas criaram estratégias de acesso à formação que impulsionam os estudantes a superar as limitações ainda existentes após a EB por meio da escrita como prática social.

O ensino foi por meio da escrita dos gêneros discursivos que levou em consideração os aspectos globais dos textos, tais como: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Juntos esses componentes cooperam para o sentido do texto, atingindo o propósito comunicativo em que o projeto de dizer se adequa à situação de comunicação. O desenvolvimento da escrita esteve alicerçado nos estudos dos aspectos

da vida e do discurso, representados pela figura de Jano Bifronte (Bakhtin, 2010) que ultrapassam os limites da linguística e em articulação com aspectos globais e apoiados em relações dialógicos-discursivas de sujeitos historicamente situados (Brait, 2006, 2021).

Por fim, a extensão universitária em parceria com espaço educacional não-formal, como foi a com MRE, em um bairro estigmatizado nos colocou em uma posição desafiadoramente decolonial, pois nos levou a pensar em maneiras de minimizar as consequências da colonização/subalternização. Esse tipo de formação assume caráter sociopolítico com um olhar para os problemas da nossa região. Por isso, a comunidade passa a ser o centro da formação e o lugar para reflexão das próprias problemáticas. Além disso, após a experiência mencionada, chegamos à conclusão de que essas práticas extensionistas supervisionadas mobilizam saberes científicos e populares, estimulam a participação de cursistas vulnerabilizados social e economicamente, integrando-os a espaços de formação inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

APLICATIVOS.[S. l.]: [s. n.], 2017. 1 **vídeo** (2min52s). Publicado pelo canal Porta dos Fundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fppgImt8F70>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Obra original publicada em 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.

BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: **Bakhtin**: outros conceitos-chaves/ Beth Brait. (org), 2006, p. 9-32.

BRAIT, B. Introdução. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chaves/ Beth Brait. (org), 2021, p. 7-10.

BRASIL. 1998. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2003.

BRASIL, **Lei nº 12.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 7 mai. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa 002**, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos à vaga em curso de graduação, disponibilizados pelas instituições públicas de educação superior de participantes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3154-port-norm-02-2010&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: [BNCC_28mar.indb \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc). Acesso em: 01 jul. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame nacional do ensino médio:** prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, prova de ciências humanas e suas tecnologias. Caderno azul. 2018b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/2018_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame nacional do ensino médio:** prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, prova de ciências humanas e suas tecnologias. Caderno azul. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame nacional do ensino médio:** prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, prova de ciências humanas e suas tecnologias. Caderno azul. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame nacional do ensino médio:** prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, prova de ciências humanas e suas tecnologias. Caderno azul. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame nacional do ensino médio:** prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, prova de ciências humanas e suas tecnologias. Caderno azul. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. A redação no Enem 2023: **Cartilha do Participante**. Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/>

publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

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/g7MFbcz9NSCLkcQkK4ydpM-N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024

ESTRATÉGIA VESTIBULARES. **Temas de redação do Enem: veja os temas de todas as edições.** Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/redacao/redacao-todas-as-edicoes-do-enem/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. **Simpósio mundial de estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.** 2., Évora, 2010. Anais... Universidade de Évora, Portugal, 2010.

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, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, J. W. A escrita como trabalho. **Contexto: Revista do Departamento de Línguas e Letras,** Ufes, 1996, n. 4, p. 136-139. Dispo-

nível 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]

GURGEL, R. M. **Extensão Universitária**: Comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez, 1986.

ÍNDIOS SOMOS NÓS. [S. l.]: [s. n.], 2016. 1 vídeo (26min45s). Vídeo publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w&rco=1>. Acesso em: 11 mai. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2011.

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.

NOSSA HISTÓRIA. Site Movimento de Emaús. Disponível em: <https://www.movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=118>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PEREIRA, M. M. **Pré-Enem do Movimento de Emaús: a produção textual a partir das perspectivas dialógica e decolonial**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

ROJO, R. H.R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socio-construtivista. *In*. ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.

SARAIVA, J. L. Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores. **Brasília Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, 2007, p. 220-225.

O GÊNERO DOCUMENTÁRIO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: A VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

Caroline do Nascimento dos Santos (IEMCI/GALPDA/PROEXIA/
UFPA)

Ellen Teresa Brito da Costa (IEMCI/GALPDA/PROEXIA/UFPA/
FIAMA)

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

Letícia Gabriel Garcia do Amaral (GALPDA/PPGL/UFPA/SEMED)

Missilene Silva Barreto (GALPDA/PPGL/UFPA/SEDUC)

Solange Lima Ramirez (GALPDA/UFPA/SEDUC/SEMED)

Introdução

Este trabalho resulta das atividades pedagógicas realizadas por bolsistas, formadoras/es parceiras/os e não-bolsistas do *Proexia Avançada Emaús*, um Programa de Extensão Inclusiva Avançada, da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao projeto de pesquisa Alfabetização, letramento e práticas docentes na Amazônia (CNPq/UFPA). O estudo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas decoloniais no contexto de turmas multisseriadas, buscando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem por meio da integração entre oralidade, leitura e escrita. Neste capítulo, focamos nas atividades realizadas em torno do gênero discursivo documentário, especificamente, por meio do projeto pedagógico intitulado “*Histórias de Letramento da Escola do Emaús*”. As etapas da pesquisa envolveram o levantamento da realidade local, seguidas por leitu-

ra, discussão, produção escrita e ensaios com turmas compostas por crianças e adolescentes entre 7 e 13 anos de idade.

É relevante destacar que nesta versão do projeto, a experiência de vivenciar a docência ainda durante a formação acadêmica inicial foi potencializada pelas ações extensionistas e pelas parcerias fundamentais, como com a *Rede de Bibliotecas Comunitárias Amazônia Literária* e o *Programa Conexões de Saberes*. Além disso, a participação de profissionais do campo das Artes e de outras áreas do conhecimento, que colaboraram para a formação dos graduandos, também se mostrou fundamental. Esses profissionais apoiaram a formação de estudantes de graduação e, também, contribuíram para o desenvolvimento de pós-graduandos, docentes da Educação Básica e alunos atendidos pelo Programa. Esse período formativo ofereceu aos futuros docentes a oportunidade de se apropriarem de espaços potentes que integram diferentes disciplinas e vivências, mobilizando experiências que fortalecem a prática docente na sala de aula.

Na universidade, embora os graduandos adquiram uma base teórica sólida, muitas vezes enfrentam desafios para aplicar esse conhecimento de maneira prática no contexto profissional. Para mitigar essa lacuna, o curso de Licenciatura Integrada, organizado em eixos que abrangem diversas áreas do conhecimento, fomenta a articulação entre teoria e prática durante as aulas. Esse esforço é ainda mais ampliado pela participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os licenciandos, em particular, devem atentar para o contexto específico das turmas multisseriadas, como as do *Movimento República de Emaús*, buscando compreender e interagir com a realidade dos alunos. Essa interação se dá através de diálogos que utilizam diferentes esferas comunicativas, promovendo uma troca significativa de saberes. A escolha do gênero discursivo documentário surge, então, como uma estratégia para explorar e discutir práticas pedagógicas que consideram a alfabetização na perspectiva decolonial de letramento, permitindo a criação de espaços que desafiem e ampliem as abordagens tradicionais.

Assim, buscamos explorar diferentes práticas decoloniais, considerando alternativas de ensino que incluíssem escuta ativa, levantamento de dados, discussão e busca de informações. Essas ações foram fundamentadas por um conhecimento detalhado do perfil dos públicos atendidos pelo *Movimento República de Emaús*. Dessa forma, nossas atividades se detiveram em crianças e adolescentes familiarizados com esse contexto, concentrando-se nos aspectos do gênero discursivo documentário. O documentário foi utilizado como prática social para explorar e refletir sobre textos e contextos, considerando o impacto desses elementos na vida pessoal e comunitária dos participantes.

No contexto do *Movimento República de Emaús* e da comunidade local, esses conhecimentos funcionaram como suporte para desenvolver táticas de resistência contra um sistema que tende a invisibilizar certos sujeitos, especialmente, crianças e jovens. Esses jovens encontraram nos diversos espaços interdisciplinares do *Movimento* um ambiente acolhedor para expressarem suas perspectivas e enfrentarem as situações desafiadoras do cotidiano. Nosso trabalho, portanto, promoveu atividades que envolveram leitura, oralidade e produção textual, estabelecendo esses elementos como eixos fundamentais para viabilizar práticas de oralidade, explorando uma variedade de temas e promovendo uma educação emancipadora.

Durante o desenvolvimento das atividades, foram realizados onze encontros, às terças e quintas-feiras, no período vespertino, com uma turma de crianças e adolescentes com idades entre sete e treze anos. As atividades foram integradas às ações do educador responsável pelo espaço do teatro, estabelecendo uma conexão entre os exercícios pedagógicos e as práticas teatrais. Essa colaboração favoreceu a utilização de exercícios corporais e performances, que foram adaptados para atender às necessidades dos participantes, incentivando-os a se expressarem oralmente de maneira mais confiante e articulada.

Neste capítulo, portanto, buscamos abordar a relevância de práticas pedagógicas decoloniais em contextos educativos comunitá-

rios, como o *Movimento República de Emaús*, enfatizando a importância de integrar teoria e prática para fortalecer a interação oral dos participantes. Destacamos como o uso do gênero documentário pode servir como ferramenta potente para fomentar a oralidade e permitir que crianças e adolescentes se posicionem de maneira crítica e reflexiva.

Este capítulo encontra-se organizado para expandir essas ideias: inicialmente, apresentamos as suposições teóricas que sustentam a decolonialidade no contexto de projetos comunitários. Em seguida, discutimos sobre a oralidade e o gênero documentário. Posteriormente, detalhamos a metodologia e abordamos a análise dos dados e a discussão dos resultados. Por fim, concluímos com uma reflexão sobre as principais contribuições deste estudo à prática educativa decolonial e os desafios futuros.

A Decolonialidade no viés de projetos educativos comunitários

A educação que recebemos é, em grande parte, um legado do período colonial, em que, por meio de mecanismos dominantes como a imposição da língua e da cultura dos colonizadores, fomos ensinados a validar suas perspectivas e ideologias como as únicas legítimas. Esse processo desconsiderou, e continua a desconsiderar, por vezes, as memórias, experiências, afetividades, culturas e saberes que são fundamentais, especialmente, aqueles enraizados na cultura popular.

Os espaços educativos têm um potencial imenso para a geração de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e ampliação de competências. Entretanto, as escolas e outros ambientes educacionais frequentemente perpetuam a continuidade de conhecimentos e valores oriundos das culturas coloniais dominantes. Essa persistência pode ser observada nas práticas pedagógicas e currículos que ignoram ou marginalizam as experiências e saberes das comunidades locais. Como resposta a essa realidade, diversas iniciativas têm surgido, especialmente no contexto de grupos de estudo e formações continuadas,

que promovem uma educação baseada em perspectivas decoloniais. Tais iniciativas buscam integrar saberes comunitários, promovendo uma educação que valorize as culturas locais e conhecimentos adquiridos diretamente pelas experiências nas comunidades.

Exemplos concretos dessa abordagem incluem projetos educativos comunitários que promovem a educação baseada em narrativas orais e saberes tradicionais. Um exemplo é o desenvolvimento de oficinas de contação de histórias, por meio das quais os mais velhos da comunidade compartilham lendas, histórias de vida e práticas culturais com crianças e jovens, valorizando assim o conhecimento intergeracional. Outro exemplo é a implementação de hortas comunitárias nas escolas, em que os alunos aprendem sobre agricultura sustentável e práticas alimentares tradicionais, conectando-se às práticas ancestrais e promovendo uma relação respeitosa e sustentável com a terra. Essas ações valorizam o conhecimento local e desafiam a hegemonia dos currículos eurocêntricos, promovendo uma visão de educação que respeita e celebra a diversidade cultural e histórica das comunidades.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019) destacam que, embora a escola esteja aberta a todos e seja concebida como um espaço inclusivo, ela frequentemente desempenha um papel de uniformização e padronização de conhecimentos, valores, culturas, economias e ambientes. Essa padronização cria um paradoxo: ao mesmo tempo que busca incluir, acaba por reforçar normas e práticas que apagam as diversidades. As tentativas de romper com esses padrões impostos pela hierarquia educacional têm ocorrido de maneira sutil e, muitas vezes, não são percebidas. Isso se deve ao fato de que muitos dos envolvidos no processo educativo não têm consciência das imposições coloniais que ainda são vigentes nas práticas e políticas educacionais contemporâneas.

Nesse contexto, a justificativa de oferecer um espaço educacional inclusivo e de promover uma educação de qualidade e equitativa para crianças, jovens, indígenas e outros grupos das classes populares pode, inadvertidamente, resultar em um processo de acul-

turação. Ao invés de respeitar e integrar as realidades, experiências e conhecimentos próprios desses grupos, a educação frequentemente os desconecta de suas origens culturais e identitárias. Esse distanciamento contribui para uma forma de exclusão que não é apenas educacional, mas também identitária, desvalorizando as riquezas culturais e saberes próprios das comunidades.

Essa problemática pode ser abordada por meio de projetos educativos comunitários, que promovam uma educação decolonial, valorizando e incorporando os saberes e práticas culturais locais no currículo escolar. Por exemplo, programas de educação bilíngue que utilizam a língua materna de comunidades indígenas juntamente com o português permitem que os alunos mantenham um vínculo forte com suas raízes culturais, enquanto aprendem habilidades e conhecimentos do “mundo moderno”. Outro exemplo é a introdução de práticas de resolução de conflitos, baseadas em métodos tradicionais das comunidades, que podem incluir círculos de diálogo e mediação por líderes comunitários, fortalecendo dessa forma a identidade cultural e o senso de pertencimento. Tais abordagens, em nosso entendimento, promovem uma inclusão que respeita e celebra a diversidade cultural e histórica, oferecendo uma alternativa significativa às práticas educacionais homogeneizadoras.

É fundamental reivindicar uma educação que esteja alinhada com as concepções e saberes específicos das comunidades. Isso é fundamental para assegurar que a educação seja realmente enriquecida por conhecimentos que fortaleçam uma sociedade que valoriza e expressa sua própria identidade, em vez de simplesmente replicar identidades e valores alheios. Defendemos que a educação que reflete os saberes locais contribui para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e autoestima nas comunidades, promovendo uma valorização autêntica de suas histórias e tradições.

Diante disso, é essencial que, como pesquisadoras/es e educadoras/es, reconheçamos que o processo educacional transcende o simples ato de escolarização formal. Ele se configura como uma

formação humana abrangente, que deve estabelecer conexões com as realidades que se estendem além dos limites da sala de aula. Isso significa reconhecer que o conhecimento e a educação vivem nas pessoas, que carregam consigo tradições, experiências e vivências; que vão muito além das habilidades de leitura e escrita. Em muitas comunidades, o saber é transmitido predominantemente pela oralidade, uma forma de expressão que desafia os padrões convencionais de aprendizagem e avaliação escolar. Valorizando a oralidade e outros modos de comunicação, podemos criar um sistema educacional mais inclusivo e representativo.

Projetos educativos comunitários que priorizam a oralidade e as tradições como círculos de histórias e encontros de saberes, são exemplos de como a educação pode ser reestruturada para incluir essas formas de expressão. Essas práticas não somente reconhecem a validade de outros modos de conhecimento, mas oferecem aos alunos a oportunidade de se conectarem com suas heranças culturais de uma forma significativa. Além disso, integrar os saberes comunitários ao currículo escolar não só preserva esses conhecimentos, mas também promove uma perspectiva mais ampla e humanizadora da educação, pois o aprendizado passa a estar bastante enraizado na realidade e nas necessidades da comunidade.

Conforme Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 14),

Recuperar o direito de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo, tem sido a luta travada pelos movimentos sociais brasileiros ao longo de nossa história. Lutando por serem reconhecidos como sujeitos de direito, os coletivos rompem com as pautas coloniais que lhe são impostas, desafiando poderes e transformando realidade.

Essa luta dos movimentos sociais evidencia como a linguagem é um instrumento crucial de transformação e resistência contra as imposições coloniais. Nessa perspectiva, a linguagem desmistifi-

ca, esclarece e orienta novos caminhos à construção de um ensino e aprendizagem pautados em uma educação decolonial. Barreto (2023) defende que, para que essa prática seja efetiva, é essencial que todos os envolvidos no processo educativo adotem perspectivas dialógicas da linguagem em suas ações. Nesse contexto, podemos afirmar que ‘essa concepção considera a linguagem como um espaço de produção de significados, de sentidos e de valores, e, por meio da interlocução, tanto os/as sujeitos/as se constituem quanto constituem a própria sociedade’ (Barreto, 2023, p. 122).

Portanto, é essencial reconhecer e valorizar as identidades culturais e sociais, bem como os saberes específicos de cada indivíduo, com base na realidade de suas comunidades. Esse reconhecimento deve ir além do ensino e da valorização da norma padrão da língua (gem) como única fonte legítima de aprendizagem. A educação não deve ser uma prática descontextualizada, alheia ao universo real dos alunos. Ao contrário, é fundamental que as salas de aula sejam espaços onde narrativas significativas, que reflitam as realidades dos estudantes, sejam valorizadas e exploradas. Cada indivíduo traz consigo experiências e conhecimentos que pertencem ao seu universo cultural e oral, os quais devem encontrar espaço tanto no ambiente educacional quanto na comunidade mais ampla (Barreto, 2023).

Espaços educativos que ainda mantêm características colonizadoras tendem a focar unicamente na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento humano integral. Em contrapartida, práticas educativas baseadas em abordagens decoloniais oferecem alternativas que valorizam o aprendizado como um processo contínuo de construção e renovação, alicerçado em experiências práticas relevantes e significativas. Essas práticas promovem o aperfeiçoamento de uma ampla gama de habilidades e competências — físicas, cognitivas, emocionais, criativas e críticas — que são relevantes para uma formação completa e equilibrada do ser humano.

Nesse sentido, Barreto (2023, p. 129) enfatiza que “o viés decolonial docente precisa ser implementado por meio de diálogos que envolvam o reconhecimento mútuo do eu e do outro como seres inacabados”. Um exemplo prático dessa abordagem pode ser observado no projeto de extensão *Alfabetização, letramento e práticas docentes na Amazônia, desenvolvido no Proexia Emaús*. Nesse projeto, práticas de leitura, escrita e oralidade foram estruturadas a partir de sequências de atividades dialógicas, explorando de forma propícia as experiências vividas pelos alunos. Asseguramos que essa abordagem ampliou as habilidades e competências fundamentais ao processo de letramento e alfabetização das crianças e adolescentes envolvidos e promoveu maior integração com suas famílias e a comunidade local, reforçando os laços sociais e culturais.

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de práticas educativas que envolvam múltiplos letramentos — incluindo a oralidade, artes visuais, dança, teatro, música e outras formas de expressão — é fundamental para obter resultados positivos. A utilização de múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, um meio eficaz de ampliar a capacidade dos alunos de identificar, interpretar, criar e comunicar-se. Essas atividades, além de potencializarem o ambiente educativo, ajudam a construir uma educação mais inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade cultural e individual de cada aluno.

O trabalho com a oralidade a partir do gênero documentário

Conforme Amaral (2024), quando pensamos em oralidade, geralmente associamos à fala, à comunicação e à linguagem. A oralidade faz parte de um amplo espectro de linguagens que constituem a comunicação humana. Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014), a oralidade é uma característica orgânica e intrínseca ao ser humano, definindo, em grande medida, quem somos. Por meio da oralidade, somos capazes de expressar ao outro nossas formas de pensar, nossas

angústias, frustrações e dúvidas, além de nos posicionarmos diante das diversas situações comunicativas que encontramos nas nossas práticas socioculturais cotidianas. Até mesmo aspectos de nossa personalidade podem ser revelados e definidos pela maneira como utilizamos a expressão oral.

A oralidade é uma ferramenta que nos permite interagir com o mundo e estabelecer acordos sociais, sejam explícitos ou implícitos, como ressaltava Geraldi (2012). É por meio da oralidade que reforçamos laços, compartilhamos conhecimentos e transmitimos tradições, desempenhando um papel fundamental na construção e na manutenção das relações sociais. Essa capacidade de moldar e ser moldado pela interação verbal destaca a importância da oralidade na formação da identidade individual e coletiva.

Amaral (2024) afirma que ao considerarmos o ensino da leitura e da escrita, é igualmente fundamental tratar a oralidade como um objeto de ensino, reconhecendo sua importância para a formação integral dos estudantes. Incorporar a oralidade no currículo educativo visa a ampliação da capacidade comunicativa dos discentes, além de desenvolver habilidades discursivas essenciais em situações concretas de uso da linguagem oral. Dessa forma, a oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas um veículo para a expressão de pensamento crítico e reflexivo, permitindo que os estudantes se posicionem e participem ativamente das interações sociais.

Entretanto, para que a oralidade seja efetivamente integrada ao processo educacional, é necessário expandir os recursos didáticos voltados para o ensino dos gêneros orais e explorar sua diversidade. Isso envolve a criação de estratégias pedagógicas que permitam aos alunos praticar e valorizar a oralidade como parte fundamental de sua identidade e capacidade humana de pensar e criticar. Ensinar gêneros orais, como debates, discursos, entrevistas e, especialmente, o gênero documentário, pode oferecer aos estudantes uma oportunidade para explorar e expressar suas próprias experiências e pontos de vista, conectando o aprendizado escolar às suas realidades e culturas. Enten-

demos que ao valorizarmos a oralidade no contexto educativo, contribuímos para a formação de sujeitos mais conscientes e engajados com o mundo ao seu redor, preparados para dialogar e transformar suas realidades.

Na mesma linha de pensamento de Storto e Brait (2021), concordamos que, embora os estudantes estejam familiarizados com formas de oralidade comuns na esfera familiar e em outros contextos informais, é necessário reapropriar esses saberes e mobilizá-los junto a novos conhecimentos para despertar a consciência e a prática cotidiana da oralidade de maneira mais intencional e reflexiva (Storto; Brait, 2021). Esse processo é particularmente relevante no contexto dos projetos de extensão comunitária, em que se destaca a importância de reconhecer e valorizar as formas de oralidade já conhecidas pelos alunos, promovendo, ao mesmo tempo, a expansão desses conhecimentos para contextos mais formais e diversificados.

O processo de aprendizagem deve incluir os alunos em sua própria cultura e nos mais diversos contextos sociais. Isso implica fomentar a participação ativa em grupos e projetos que permitam aos estudantes sentirem-se integrados à sua comunidade. Os projetos comunitários, com suas dinâmicas de participação e interação, oferecem uma valiosa oportunidade para integrar diferentes pontos de vista e estimular o pensamento reflexivo. Esses projetos oferecem oportunidades valiosas para incorporar diferentes pontos de vista e estimular o pensamento reflexivo, promovendo a valorização dos bens culturais, como memórias individuais, lembranças de infância, histórias familiares e narrativas transmitidas de geração em geração (Costa, 2022). Para nós, tais iniciativas, além de alargarem o repertório cultural dos alunos, fortalecem sua identidade e senso de pertencimento.

Nesse contexto, a promoção de experiências que incentivem a participação ativa dos estudantes, por meio da produção do gênero documentário, se revela particularmente eficaz. Ao se engajarem na criação de documentários, os alunos praticam a oralidade de maneira estruturada e significativa, ao mesmo tempo em que interagem e refletem sobre a vida em seus contextos socioculturais. O gênero do-

cumentário permite que os estudantes explorem suas histórias, vivências e tradições, dando voz às suas perspectivas e contribuindo para a construção de uma narrativa coletiva que valoriza a diversidade e a identidade cultural. Dessa forma, o trabalho com a oralidade, a partir do gênero documentário, se torna uma ferramenta valiosa para integrar a educação formal às realidades vividas pelos alunos.

Bill Nichols (2012), em sua obra *Introdução ao Documentário*, explica que o documentário não deve ser visto apenas como uma reprodução fiel da realidade, mas como uma “representação” de aspectos do mundo social e histórico. Esse gênero cinematográfico é construído na forma de um argumento que sempre envolve uma perspectiva específica ao organizar e selecionar o material captado para compor o vídeo. Essa perspectiva inclui o ponto de vista dos estudantes envolvidos nos projetos documentais, permitindo-lhes explorar e expressar suas próprias visões e interpretações dos eventos e histórias que documentam.

Um dos aspectos mais significativos do documentário é sua capacidade de trabalhar a oralidade na construção de narrativas que refletem e revelam a identidade de uma comunidade. Através das imagens e das falas captadas em determinados acontecimentos, os sujeitos expressam suas crenças, valores e diversidades, elementos que são essenciais à construção da identidade coletiva presente nas narrativas documentais. Ao incorporar a oralidade, o documentário captura vozes e dá vida às histórias contadas, permitindo que a identidade comunitária seja vista e ouvida.

Assim como a escrita, a dimensão oral da língua prepara os alunos para uma ampla variedade de situações comunicativas. A habilidade de argumentar, narrar e expor ideias de maneira eficaz, reconhecendo o contexto interacional, é fundamental para que os estudantes se tornem “sujeitos-falantes” plenamente integrados à sociedade, ou, como colocam Negreiros e Vilas Boas (2017), para que se tornem “falantes desmarginalizados”. O gênero documentário, ao promover a modalidade oral, ativa memórias e vivências, proporcionando a cons-

trução de registros que pertencem a um tempo e espaço específicos. Esses registros podem servir como documentos de eventos sociais, reivindicações, acontecimentos políticos, econômicos, culturais e religiosos, capturando a essência do momento vivido.

Tanto a história oral quanto o documentário têm o poder de incluir as vozes dos anônimos, dando protagonismo a pessoas comuns, líderes comunitários e sujeitos que, de outra forma, permaneceriam desconhecidos. Nessas narrativas, os heróis são pessoas comuns cujas vidas e experiências são legitimadas e reconhecidas. Como destaca Costa (2022), ambas, a história oral e o documentário, validam as histórias das fontes não-oficiais da sociedade, registrando seus feitos, opiniões e atividades, que se tornam documentos históricos para a posteridade.

Assim, a prática de produzir documentários não somente facilita a troca de saberes e estimula a criatividade dos estudantes ao criar suas próprias narrativas, como também desenvolve habilidades fundamentais como a oralidade, leitura e escrita. Além disso, o uso de tecnologias digitais, como câmeras e microfones, torna-se um atrativo para a construção e registro das narrativas, conectando os estudantes às ferramentas contemporâneas de comunicação. Em nossa visão, esse tipo de abordagem pedagógica proporciona aos alunos uma experiência de aprendizagem contextualizada em que a oralidade não é apenas ensinada, mas vivida e praticada de forma significativa.

Metodologia

O objetivo deste estudo foi investigar como o processo de alfabetização e letramento ocorre entre os participantes do *Movimento de Emaús*, utilizando o gênero documentário como uma ferramenta pedagógica. A pesquisa visou compreender as experiências de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, explorando também o papel da oralidade na formação de competências comunicativas e na construção da identidade cultural dos participantes.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. A metodologia foi fundamentada em entrevistas semiestruturadas, observação participante e atividades práticas envolvendo a criação de documentários. Esse desenho metodológico permitiu uma análise das interações sociais e culturais dos participantes, oferecendo uma visão ampla das práticas de letramento no contexto educacional e comunitário.

Os participantes do estudo foram alunos e docentes dos cursos oferecidos pelo Movimento de Emaús. Os alunos foram divididos em cinco equipes, cada uma responsável por entrevistar um docente e um aluno. Essa divisão foi planejada para incluir diferentes perspectivas e experiências de alfabetização, garantindo uma representação diversificada do contexto educacional e comunitário.

A coleta de dados foi realizada por meio de várias atividades planejadas para explorar a oralidade e o uso do gênero documentário:

- **Entrevistas semiestruturadas:** cada equipe de alunos realizou entrevistas com um docente e um aluno dos cursos do Movimento de Emaús. As entrevistas foram projetadas para explorar as experiências individuais dos participantes com a leitura e a escrita, suas histórias de aprendizagem e as práticas pedagógicas de seus professores.
- **Atividades de observação e envolvimento em grupo:** os alunos participaram de atividades como a criação de roteiros de entrevista, simulações de entrevista e leitura coletiva de livros. Essas atividades permitiram a observação direta dos processos de ensino e aprendizagem e serviram para preparar os alunos para a produção dos documentários.

- **Envolvimento com a comunidade:** para fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, os alunos organizaram convites e realizaram entrevistas com membros da comunidade local. Isso permitiu uma compreensão mais ampla das práticas de letramento e da importância da oralidade na comunidade.

Para isso, os seguintes instrumentos foram utilizados para coleta e registro dos dados:

- **Tecnologias digitais:** câmeras e microfones foram utilizados para gravar as entrevistas e as atividades em campo, garantindo o registro das interações orais e visuais.
- **Documentários e material de leitura:** documentários foram usados como referência para inspirar a criação dos vídeos pelos alunos. Além disso, livros e fábulas foram lidos e discutidos em grupo para explorar diferentes formas de narrativa e expressão oral.

Quanto à análise dos dados, essa foi realizada através de uma abordagem temática, em que as transcrições das entrevistas e gravações das atividades foram revisadas para identificar temas recorrentes e padrões nas narrativas dos participantes. A análise focou em entender como os participantes vivenciam o processo de alfabetização e como a oralidade e os documentários contribuíram para suas práticas de letramento.

Vale ressaltar que todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram em participar voluntariamente. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados pessoais dos participantes. As gravações e transcrições foram usadas exclusivamente para fins de pesquisa e foram armazenadas com segurança.

Análise e discussão dos dados

O desenvolvimento das atividades descritas no projeto de extensão com o Movimento de Emaús, revela uma série de percepções significativas sobre o papel da oralidade e da decolonialidade no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo das diferentes fases do projeto, ficou evidente como a integração de práticas culturais e narrativas orais ampliou o aprendizado dos alunos e valorizou suas identidades e experiências pessoais.

Desde o início, observamos que muitos alunos possuíam um conhecimento limitado sobre o gênero documentário, o que revelou uma lacuna na exposição a esse tipo de narrativa. No entanto, ao serem introduzidos ao conceito e ao assistirem a documentários como *“Eu Favela”* e *“Vida Maria”*, os alunos começaram a explorar e compreender a importância de contar histórias que refletem a vida real e as experiências das comunidades. Essas atividades mostraram que, ao valorizar a oralidade, o projeto contribuiu para que os alunos se reconhecessem como parte de uma narrativa maior, na qual suas vozes e histórias são relevantes .

A prática de atividades orais, como a apresentação de opiniões por meio de debates e a criação de narrativas a partir das experiências vividas, mostrou ser um método produtivo para desenvolver a confiança dos alunos em suas próprias habilidades comunicativas. Embora alguns tenham se mostrado inicialmente hesitantes, com o progresso das atividades, houve um aumento na disposição para compartilhar suas ideias oralmente. Isso reforça a ideia de que a oralidade não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um meio de construção e afirmação da identidade cultural.

O enfoque decolonial do projeto foi visível na maneira como as atividades foram estruturadas para incluir as vozes dos alunos e da comunidade, enfatizando o valor dos saberes locais. A escolha de trabalhar com documentários como recurso pedagógico reforça essa perspectiva, pois permite que os participantes investiguem e expres-

sem suas realidades de forma autêntica. A produção de documentários proporcionou um espaço para que os aprendizes explorassem suas histórias e as histórias de sua comunidade, quebrando o monopólio das narrativas dominantes e valorizando os conhecimentos e experiências que são muitas vezes marginalizados.

As atividades de criação de roteiros e entrevistas com membros da comunidade são exemplos claros de como a metodologia decolonial foi aplicada. Ao elaborar perguntas sobre o processo de alfabetização e letramento, os alunos desenvolveram habilidades de comunicação, pensamento criativo e crítico e engajaram-se em uma reflexão sobre as práticas de ensino que valorizam a diversidade cultural e as tradições locais.

O projeto demonstrou a efetividade da integração de múltiplas linguagens no desenvolvimento das habilidades dos participantes. A utilização de recursos como leitura de livros, criação de roteiros, simulações de entrevistas e a observação de documentários evidenciou como o hibridismo de linguagens pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem. As atividades de leitura e encenação, como a dinâmica da “Caixa Mágica”, permitiram aos alunos explorar a criatividade, conectando as práticas de oralidade, leitura e escrita com suas realidades cotidianas.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais, como câmeras e microfones, para registrar as atividades, incentivou a participação ativa dos participantes e mais que isso: os preparou para utilizar ferramentas contemporâneas de comunicação, favorecendo o letramento digital. Tal possibilidade é particularmente relevante em um contexto em que a capacidade de criar e interpretar conteúdos multimodais se torna cada vez mais importante.

Apesar dos resultados positivos, também foram observados desafios ao longo do projeto. Um deles foi a hesitação inicial dos alunos em participar ativamente das atividades orais. Isso pode ser atribuído a um histórico de práticas educacionais que tradicionalmente não valorizam a oralidade como uma forma legítima de expressão e

aprendizado. No entanto, à medida que o projeto progrediu, notamos um aumento significativo no engajamento dos alunos, indicando que a persistência em valorizar a oralidade e criar um ambiente de apoio e acolhimento pode superar essas barreiras.

Outro desafio identificado foi a necessidade de ajustar as estratégias de ensino para garantir que todos os participantes, independentemente de seu nível de habilidade em leitura e escrita, pudessem participar plenamente das atividades. As sessões de revisão de roteiros e os retornos das entrevistas foram essenciais para aprimorar a clareza e a coerência das perguntas, evidenciando a importância de práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis. A análise das atividades desenvolvidas no projeto do Movimento de Emaús ilustra como uma abordagem educacional que valoriza a oralidade e adota uma perspectiva decolonial pode fortalecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao criar um espaço onde esses aprendizes podem explorar e expressar suas próprias narrativas, o projeto promoveu o desenvolvimento de habilidades de letramento e comunicação. Além disso, as ações pedagógicas realizadas por meio do projeto reforçaram o valor da diversidade cultural e dos saberes locais. Esses resultados destacam a importância de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e reflexivas, capazes de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento presentes nas comunidades.

Imagem 01 – Momentos das atividades de leitura, escrita e oralidade realizadas no Movimento de Emaús





Fonte: Arquivo do Movimento de Emaús (2022)

Conclusão

Este trabalho resulta das atividades pedagógicas realizadas no âmbito do Programa de Extensão Inclusiva Avançada PROEXIA AVANÇADA EMAÚS, vinculado à UFPA e ao projeto de pesquisa “Alfabetização, letramento e práticas docentes na Amazônia”. O estudo teve como objetivo analisar práticas pedagógicas decoloniais em turmas multisseriadas, destacando a importância da integração entre oralidade, leitura e escrita. Durante as atividades desenvolvidas, foi possível aplicar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no projeto, proporcionando uma experiência de aprendizado significativa tanto para as/os bolsistas e formadoras/es quanto para a comunidade atendida.

A interligação da tríade oralidade/leitura/escrita foi um dos principais objetivos do projeto de extensão e foi amplamente alcançada através do uso do gênero discursivo documentário. Essa abordagem permitiu a agregar elementos de diferentes gêneros, conectando as práticas educativas à realidade dos alunos. A utilização do documentário como ferramenta pedagógica reforçou a importância da oralidade como meio de expressão e construção de identidade cultural, alinhando-se com os princípios decoloniais ao valorizar as vozes e saberes locais. Além disso, o documentário se mostrou eficaz em

promover um ensino que valoriza a diversidade cultural e rompe com as práticas educacionais tradicionais de caráter colonial.

Os encontros semanais, para formação dos bolsistas e voluntários, foram fundamentais para garantir a continuidade e eficácia das práticas educativas. A preparação, que incluía a leitura, escrita e planejamento das atividades a serem desenvolvidas, permitiu que todos os colaboradores se envolvessem profundamente com os objetivos do projeto. A troca de saberes e experiências entre os participantes do projeto foi fundamental, pois promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo que beneficiou tanto os estudantes quanto os educadores.

A prática pedagógica desenvolvida ao longo deste projeto destaca-se pelo seu caráter integrador lúdico e dinâmico que de certa forma, facilitou a alfabetização e o letramento e incentivou uma formação docente crítica e reflexiva. Tal abordagem reforça a responsabilidade social do projeto, ao preparar futuros educadores para que sejam agentes de transformação em suas comunidades, capazes de valorizar e promover a cultura local e a língua portuguesa.

A experiência no Movimento de Emaús evidenciou a relevância dos projetos educativos comunitários como instrumento para fortalecer os laços entre a universidade e a comunidade, promovendo uma educação mais inclusiva e propositiva. Ao possibilitar que os estudantes explorem suas narrativas e compreendam a importância de suas vozes, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de fomentar a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A continuidade e expansão de iniciativas como esta são essenciais para promover uma educação verdadeiramente transformadora, que reflita a diversidade e a riqueza cultural das comunidades amazônicas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Letícia Gabriel Garcia do. **A oralidade na perspectiva dialógica da linguagem: uma proposta decolonial com o gênero debate regrado na EJA**. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. *(no prelo)*.

BARRETO, Missilene Silva. **Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 332 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2014.

COSTA, Caroline Westerkamp Carvalho. Documentário e oralidade: compartilhamento de saberes em sala de aula. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, ano 5, v. 5, n. 16, jan./ago. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Dossiê - Paulo Freire: O legado global. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85Vr-QWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2024.

NEGREIROS, Gil; BOAS, Gislaine. **A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado**. Letras, n. 54, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

STORTO, Letícia Jovelino; BRAIT, Beth. Oralidade na educação básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In: RODRIGUES, I. C. F. S. dos; OHUSCHI, M. C. G. (orgs.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS E AS ARTICULAÇÕES DE LINGUAGENS NA FORMAÇÃO EMANCIPADORA FREIRIANA

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

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

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

Letícia Gabriel Garcia do Amaral (GALPDA/PPGL/UFPA/SEMED)

Missilene Silva Barreto (GALPDA/PPGL/UFPA/SEDUC)

Introdução

A Linguagem está presente nas mais diferentes áreas do conhecimento. Manifestar opinião de maneira verbal ou não, nos mais diversos espaços sociais mobiliza conhecimentos que são acessados em sua maioria verbalmente. No caso das ações desenvolvidas no **Movimento República de Emaús** (doravante MRE), a área do conhecimento mais utilizada é a da Linguagem, posto que os Programas e projetos são elaborados e aprovados nos editais pautados no viés das Letras, porque as crianças e adolescentes atendidos demonstram várias dificuldades em seus processos de alfabetização e letramento. Os baixos níveis de aprendizagem incidem na retenção ou na continuidade sem a devida qualidade nos anos seguintes de escolarização, em especial, em língua portuguesa.

O Movimento, enquanto espaço não formal de ensino, articula-se com as escolas, oferecendo às crianças e adolescentes diversos espaços (musicalização, teatro, dança, esporte, etc.) que atra-

vessam as ações de linguagem, ampliando-as como práticas sociais e emancipadoras. Esses encaminhamentos freireanos se alinham com as perspectivas decoloniais e de letramento que orientam as temáticas trabalhadas pelos formadores e as parcerias dos projetos e programas.

O contexto do Movimento é favorável à criação de encaminhamentos que integrem, por exemplo, ações de leitura, oralidade e escrita com o espaço do teatro, percussão e leituras performáticas, impactando também na autoestima, disciplina, atenção, entre outros aspectos. Ou seja, a educação emancipatória, a partir de Freire (2017), exige e potencializa o trabalho necessário às práticas de linguagem, criando espaços propositivos para que crianças e adolescentes, por meio de diversas linguagens, como a contação de histórias e a mediação de leitura, possam avançar nas suas aprendizagens.

Para embasar a análise das práticas de linguagem desenvolvidas no **Movimento República de Emaús**, será adotada uma metodologia bibliográfica documental. Essa abordagem permitirá o estudo aprofundado de referências teóricas que dialogam com os princípios freireanos, com a decolonialidade e com as práticas de letramento. Além disso, serão examinados alguns documentos e registros produzidos pelo *PROEXIA Emaús* com as crianças e jovens, no Movimento, possibilitando uma compreensão detalhada das ações pedagógicas e de suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social¹.

O capítulo está estruturado em sete seções, a saber: **Introdução**, nas quais apresentamos a contextualização do *Movimento República de Emaús*, a trajetória e a relevância das ações voltadas ao fortalecimento das práticas de linguagem; **Formação inicial no Emaús**, em que destacamos os princípios e metodologias adotados pelos educadores; **A perspectiva inter/transdisciplinar e os gêneros**

1 As práticas educativas analisadas neste capítulo foram desenvolvidas por duas das autoras, Amanda Xavier e Barbara Costa, que atuaram como educadoras-bolsistas do PROEXIA Emaús/ 2022 mais efetivamente.

discursivos, nessa refletimos sobre como a perspectiva inter/transdisciplinar age como eixo articulador das diferentes atividades oferecidas, integrando linguagens diversas; **Processo de ensino e aprendizagem a partir da decolonialidade**, na qual discutimos sobre a valorização dos saberes locais e a construção de uma educação crítica e emancipadora; **Passos metodológicos**, nesse detalhamos a coleta e a análise de dados; na seção de **Análise dos dados e discussão dos resultados**, apresentamos as principais contribuições e desafios das práticas desenvolvidas; por fim, temos as **Considerações finais**, nas quais discutimos sobre as implicações pedagógicas e sociais do trabalho, apontando caminhos para futuras ações pedagógicas.

Formação inicial no Emaús

O **Movimento República de Emaús**, em colaboração com a **Universidade Federal do Pará (UFPA)**, implementou iniciativas voltadas para o fortalecimento do processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade no bairro do Bengui, em Belém do Pará, atendendo alunos de 7 a 14 anos. As turmas foram organizadas de forma multiseriada e distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, com atividades interdisciplinares que integravam oralidade, escrita e leitura. Para potencializar esse processo, foram empregados jogos lúdicos, sessões de contação de histórias e mediação de leitura, conectando-se às experiências vivenciadas pelos próprios alunos no contexto local do bairro.

Buscava-se promover e refletir criticamente, práticas interdisciplinares com as crianças, jovens, pais e responsáveis envolvidos no projeto **Apoio à Aprendizagem Escolar - PROEXIA Emaús/2022**. As abordagens pedagógicas interdisciplinares, fundamentadas em estudos decoloniais (Mignolo, 2017; Walsh, 2014) foram relevantes para mobilizar saberes que reconhecem e valorizam as trajetórias das comunidades locais. O objetivo central foi garantir que essas crianças avançassem no seu percurso de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente de aprendizado significativo e contextualizado.

Durante o desenvolvimento das atividades, as narrativas da comunidade do Benguí, do Movimento de Emaús e as memórias individuais e coletivas dos participantes serviram como base para as ações pedagógicas, permitindo que os alunos adquirissem um senso de agência e poder sobre suas próprias vidas e aprendizagens, reconhecendo sua importância e voz ativa no processo educativo.

Nesse contexto, a formação emancipadora, fundamentada na pedagogia freiriana, ocupa um lugar de destaque. Inspirada nos princípios de Paulo Freire (2017), essa perspectiva de educação busca valorizar o diálogo como prática libertadora, rompendo com a educação bancária tradicional. Em vez disso, a pedagogia freiriana promove uma relação horizontal entre educadores e educandos, onde ambos são vistos como coautores do processo educativo. Esse tipo de abordagem dialogal facilita a troca de saberes e, acima de tudo, respeita e incorpora as vivências, saberes prévios e contextos culturais dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e críticos.

Na prática das ações do Movimento de Emaús, essa metodologia se manifestou por meio de atividades, que incentivaram a participação ativa dos alunos e a problematização de sua realidade. Por exemplo, em oficinas de contação de histórias, as narrativas foram escolhidas para refletir situações do cotidiano dos alunos, despertando discussões sobre temas relevantes para sua comunidade, como questões sociais, culturais e ambientais presentes no bairro do Benguí. Essas histórias serviram como ponto de partida para que os alunos refletissem sobre sua própria realidade, desenvolvendo pensamento crítico e, eventualmente, sentindo-se motivados a atuarem em prol da transformação de suas condições de vida.

Além disso, o uso de jogos lúdicos e atividades interativas, como dramatizações e rodas de conversa, favoreceram a construção coletiva do conhecimento. Essas práticas permitiram que os estudantes articulassem suas ideias, escutassem diferentes pontos de vista e exercessem a empatia, tudo isso dentro de um ambiente de respeito e colaboração. A mediação de leitura, por sua vez, não se restringiu à

decodificação de textos, mas se estendeu à compreensão e à interpretação críticas, por meio das quais os educandos foram encorajados a questionar e discutir os conteúdos, relacionando-os com suas próprias experiências e realidade social.

Como vemos, a perspectiva freiriana não se limita ao ensino da leitura e da escrita como habilidades técnicas, mas promove a alfabetização como um **ato político de conscientização**. Ela busca preparar os alunos para lerem o mundo e compreenderem as estruturas de poder e de opressão que os cercam, estimulando-os a serem agentes ativos de mudança em suas comunidades. E assim, afirmamos, que a educação deixa de ser um ato de transmissão passiva de informações e se transforma em um processo dinâmico de construção de conhecimento, em que educadores e educandos colaboram para a emancipação de todos os envolvidos.

Na concepção freireana, ratificamos que pensar a prática pedagógica como uma forma de transformação da realidade é reconhecer que '[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, se funda a educação como processo permanente' (Freire, 2017, p. 57). Assim, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se torna uma ferramenta de transformação social contínua, por meio da qual o ato de aprender e ensinar se articula com a consciência crítica e a valorização das experiências de vida de cada participante. Acreditamos que essa forma de educar promove a construção de uma autonomia que vai além da escolarização, preparando sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade e atuar nela de maneira transformadora, colaborativa e coletiva.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o Movimento República de Emaús (MRE), uma vez que para esse movimento, tais diretrizes de trabalho e atuação social são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente inclusiva. O foco na organização coletiva e no desenvolvimento das potencialidades humanas reflete um compromisso com a transformação social, valorizando a participação ativa dos sujeitos em seu processo

de emancipação. A partir dessa perspectiva, buscamos atender às necessidades imediatas da comunidade e para além, buscamos fortalecer a autonomia e a consciência crítica dos envolvidos, de modo a promover a consolidação de vínculos comunitários. Defendemos que ações como essas apontam para paradigmas sociais e educativos em que o desenvolvimento humano e a cooperação prevalecem sobre a lógica colonialista, bancária, competitiva e excludente.

A perspectiva inter/transdisciplinar e os gêneros discursivos

A linguagem, conforme argumenta Fiorin (2008), é uma presença constante na vida humana, permeando desde os primeiros momentos de consciência até os atos finais da existência. Essa onipresença sublinha a necessidade de uma abordagem que transcenda fronteiras disciplinares tradicionais para compreender plenamente sua complexidade e impacto. A perspectiva inter e transdisciplinar emerge, portanto, como um procedimento fundamental para o estudo dos gêneros discursivos, uma vez que a linguagem se situa na interseção de múltiplas disciplinas e práticas.

A interdisciplinaridade, segundo o autor, pressupõe uma transferência de conceitos teóricos e metodológicos entre áreas do conhecimento, a promover uma complementaridade que potencializa a análise dos fenômenos linguísticos. No caso dos gêneros discursivos, esse paradigma permite uma compreensão que abarca tanto a estrutura formal da linguagem quanto seu contexto social, cultural e histórico. Por exemplo, a análise de um gênero discursivo específico, como um conto literário, não se limita à aplicação ou a análise de técnicas linguísticas, mas incorpora elementos da sociologia, antropologia e psicologia para desvendar as camadas de significados e sentidos que atravessam o texto.

Por outro lado, a transdisciplinaridade vai além ao promover uma fusão fluida e permeável entre as disciplinas, dissolvendo fronteiras rígidas e encorajando uma visão mais abrangente. Na análise

dos gêneros discursivos, essa atitude permite que os textos-discursos sejam vistos como entidades vivas, em constante diálogo com outros textos-discursos e contextos, a refletir a complexidade e a diversidade da experiência humana. A transdisciplinaridade enfatiza a importância de entender esses textos-discursos como produtos culturais, mas, principalmente, como agentes ativos na construção de significados e sentidos na negociação de identidades.

A literatura, um dos campos tradicionais dos estudos da linguagem, exemplifica claramente a necessidade de uma abordagem inter/transdisciplinar. Como sugere Fiorin (2008), a obra literária é uma construção complexa que reflete, ao mesmo tempo, as estruturas linguísticas e as condições sociais e históricas de sua produção. Assim, uma análise que ignore os aspectos interdisciplinares corre o risco de limitar-se a uma compreensão superficial dos fenômenos literários, deixando de capturar as dinâmicas mais profundas que informam a criação e a recepção dos textos.

Em nosso ponto de vista, a perspectiva inter/transdisciplinar amplia significativamente o estudo dos gêneros discursivos, pois é capaz de evidenciar a natureza complexa e diversificada da linguagem. Ao adotarmos essa abordagem, podemos examinar e compreender com mais propriedade e profundidade como os discursos representam e configuram simultaneamente o mundo social. Isso possibilitaria uma compreensão mais integrada da linguagem e de suas diversas funções no contexto social e cultural.

A prática pedagógica realizada no projeto **O nomeador de coisas** ilustra de maneira concreta a aplicação da perspectiva inter/transdisciplinar no ensino de gêneros discursivos. Ao trabalharmos com a obra literária **A origem da noite**, de Flávia Savary (2016), o projeto buscou desenvolver habilidades linguístico-discursivas, mas, principalmente, favoreceu a exploração das vivências culturais e cotidianas dos estudantes. Isso foi alcançado por meio da mediação de leitura e de atividades que promoveram o diálogo e a troca de saberes entre os educadores e os educandos, refletindo o princípio freiriano de que a educação é um processo de coautoria.

A abordagem inter/transdisciplinar foi fundamental para conectar a literatura com as experiências pessoais dos alunos. Isso permitiu com que eles compreendessem a linguagem como algo que transcende as páginas dos livros e se relaciona com suas próprias vidas. Por exemplo, ao discutir o conceito de “noite” e explorar suas múltiplas representações culturais e linguísticas, os alunos foram incentivados a refletir sobre suas próprias percepções e conhecimentos.

Além disso, a criação dos “**Nomeadores de Coisas**” pelos educandos, por meio do qual produziram seus próprios dicionários a partir das palavras que consideravam significativas, exemplifica a fusão de disciplinas que a transdisciplinaridade promove. Essa atividade envolveu a linguística e a arte (nas ilustrações das capas), a história (na recuperação de memórias e tradições locais) e a sociologia (ao considerar o uso cotidiano da linguagem na comunidade). Dessa forma, a atividade além de favorecer a aprendizagem quanto ao uso do dicionário, levou os alunos a perceberem a linguagem como um campo vivo e em constante evolução, conectado profundamente com a identidade e a cultura local.

A experiência pedagógica aqui descrita demonstra que a adoção de uma perspectiva inter/transdisciplinar em práticas de ensino permite a criação de ambientes educativos mais produtivos e significativos, nos quais os estudantes se veem como participantes ativos na construção de conhecimento. Assim, entendemos que é somente quando reconhecemos, valorizamos e assumimos os saberes locais e as práticas culturais, que o processo educativo se torna, também, um meio de emancipação e transformação social.

Processos de ensino e aprendizagem a partir da decolonialidade

O processo de ensino e aprendizagem trabalhado nesta pesquisa está ancorado, conforme anunciado anteriormente, nos estudos decoloniais. Esse paradigma teórico-metodológico é cada vez mais necessário porque desafia as estruturas tradicionais de ensino e pro-

põe a construção de um ambiente educativo que valorize e integre os saberes locais, as culturas e as experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. Ao romper com o pensamento colonialista, capitalista e eurocêntrico, essa forma de educação busca criar um espaço de aprendizagem em que as vozes silenciadas possam emergir e ser reconhecidas como legítimas e fundamentais no processo de construção e disseminação do conhecimento.

O ensino e aprendizagem, nesse sentido, vai além da mera transmissão de conteúdo; a ação pedagógica se transforma em uma prática de liberdade, por meio da qual os educandos e educadores dialogam, constroem saberes coletivamente e se engajam em processos de reflexão crítica sobre suas realidades. O trabalho pedagógico realizado a partir dessa perspectiva, certamente, permitirá o desenvolvimento da consciência crítica que, nós, educadoras e educadores, tanto almejamos para nossos estudantes. É por meio dessa consciência crítica que os sujeitos são preparados a questionar e a transformar as estruturas opressoras, de modo a contribuir para a promoção de uma educação que, de fato, seja contextualizada e emancipatória.

É importante salientar que para Mignolo (2017), a decolonialidade não se trata de um **novo universal**, mas do reconhecimento da pluralidade de narrativas historiográficas, isto é, trata-se de reconhecer a existência de mais de uma forma de ver e estar no mundo. Na mesma lógica, nos estudos de Catherine Walsh (2009), a decolonialidade é compreendida como uma prática crítica que questiona e subverte as estruturas coloniais ainda presentes nas formas de pensar, saber e agir. Para Walsh (2009), a decolonialidade não se limita a uma crítica ao colonialismo, mas propõe alternativas de pensar o mundo a partir de outros saberes, principalmente, aqueles silenciados e marginalizados pelas lógicas dominantes. Trata-se de construir epistemologias que valorizem as vozes e experiências dos povos historicamente subalternizados, de modo a favorecer uma educação que, ao invés de reproduzir as hierarquias coloniais, possibilite a emancipação e a transformação social. Em outras palavras, a decolonialidade é uma

perspectiva que desafia o conhecimento hegemônico e procura reestruturar as práticas educacionais para que reflitam uma visão mais inclusiva e diversa.

Costa *et al.* (2023, p. 6) ampliam essa discussão ao destacar que a decolonialidade envolve

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-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.

Como vemos, essa perspectiva crítica além de reconhecer a necessidade de questionar as narrativas dominantes, incorpora e valoriza os saberes e as cosmologias locais, frequentemente invisibilizados nos contextos educativos tradicionais. Desse modo, tais contribuições apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que incluam, respeitem e que promovam as diferentes formas de conhecimento e expressão cultural. Ao problematizar a colonialidade e propor alternativas pedagógicas, a decolonialidade se configura como uma poderosa ferramenta para dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade no sistema educacional. Nesse sentido, a decolonialidade e suas práticas pedagógicas se alinham com a Linguística Aplicada Indisciplinar, uma vez que ambas buscam um caminho mais inclusivo, em que as práticas de linguagem reflitam as realidades sociais e culturais dos alunos.

A importância da decolonialidade no processo de ensino e aprendizagem é acentuada quando consideramos a língua, a partir da **Linguística Aplicada Indisciplinar**, 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, 2006, p. 104). O diálogo entre a Linguística Aplicada Indisciplinar e a decolonialidade revela uma potente junção entre práticas pedagógicas inovadoras e a valorização de saberes diversos. Enquanto a Linguística Aplicada Indisciplinar questiona e desafia as fronteiras tradicionais do conhecimento linguístico, promovendo abordagens que consideram a complexidade e a dinâmica das práticas sociais de linguagem, a decolonialidade foca na subversão das estruturas coloniais e na integração de saberes marginalizados. Juntas, essas perspectivas permitem um trabalho pedagógico mais crítico e contextualizado da linguagem e do ensino.

Segundo Dias e Abreu (2011), as pedagogias decoloniais buscam repensar a sociedade e os processos educativos a partir de uma perspectiva de alternância e pluriversalidade. Mota Neto (2016, p. 318) define a pedagogia decolonial como “[...] as 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”.

Nessa lógica, notamos a valorização não apenas do conhecimento posto e transposto, mas da capacidade crítica de ler e interpretar o mundo, de modo a possibilitar aos sujeitos sociais “[...] compreender, (re)aprender e atuar no presente.” (Walsh, 2009, p. 25). Logo, a pedagogia decolonial promove um aprendizado que é simultaneamente crítico e emancipatório, alinhado com a ideia de uma educação que forma sujeitos capazes de questionar e transformar suas realidades.

Vale destacar que a pedagogia decolonial é uma das possibilidades efetivas de materializar a interculturalidade crítica. Como um projeto com diversas vertentes, a interculturalidade demanda que a pedagogia promova um diálogo político, ético, histórico, social e epistêmico, contribuindo para a construção de processos e práticas pedagógicas diferenciadas (Walsh, 2009). Ressaltamos que, a interculturalidade crítica reconhece a diversidade cultural e busca integrar essa diversidade em um diálogo que valoriza as múltiplas formas de saber e de ser no mundo.

De acordo com Xavier *et al.* (2023), as práticas pedagógicas aplicadas no Movimento República de Emaús estão fundamentadas na perspectiva da decolonialidade. Essas práticas visam utilizar a educação como um canal essencial para a difusão de ensino e aprendizagem que promova a formação humana e amplie a capacidade de diálogo entre os sujeitos. Nessa lógica, o movimento reflete uma interculturalidade crítica que, por meio da educação popular, contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Passos metodológicos

Buscamos sistematizar os caminhos desta pesquisa utilizando uma abordagem bibliográfico-documental, que tem como objetivo “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). O modelo bibliográfico-documental consiste em revisar e analisar literatura acadêmica relevante, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, bem como documentos específicos relacionados ao tema de pesquisa, como relatórios, registros históricos e outros materiais que ofereçam dados empíricos ou contextuais adicionais. Juntas, essas análises ajudam a fundamentar a pesquisa e a situá-la dentro do panorama atual do conhecimento.

A principal vantagem do estudo bibliográfico-documental é que ele oferece uma base sólida à pesquisa, integrando conhecimen-

tos teóricos com dados contextuais e históricos. Isso ajuda a identificar lacunas no conhecimento e a situar novos estudos dentro de um contexto mais amplo.

Todavia, por estarmos convergindo teorias e práticas docentes de ensino e aprendizagem decoloniais em um ambiente específico, com sujeitos situados na cena social, percebemos a necessidade de utilizar a análise de dados empíricos, que envolve o exame de informações coletadas diretamente por meio de observação ou experimentação, com o intuito de responder a perguntas de pesquisa e testar hipóteses. Integrar a metodologia bibliográfico-documental com a análise de dados empíricos pode oferecer uma compreensão mais completa das questões educacionais. Esse percurso combinado possibilita uma análise abrangente que considera tanto o contexto teórico quanto as evidências práticas e atuais, potencializando o caminho investigativo proposto para este capítulo.

Aplicação com as turmas

A aplicação da sequência de atividades **O nomeador de coisas** durou três semanas, totalizando seis encontros com duração de uma hora e trinta minutos cada. Participaram da produção quatro turmas do Apoio de Aprendizagem Escolar, do ano de 2023, divididas nos turnos manhã e tarde. O primeiro turno com dez participantes e o segundo com vinte e seis, totalizando trinta e seis educandos ativos. A proposta tinha como objetivos desenvolver a habilidade de pesquisa e/ou consulta em dicionários (físicos e digitais) a partir do texto literário, estimulando também a reflexão sobre a vida cotidiana, as memórias coletivas e tradições representadas na literatura; ao mesmo tempo, buscou-se potencializar a formação do campo semântico das crianças e jovens em aprendizagens, valorizando sempre a diversidade linguística presente na região Norte, e de maneira mais específica, na localidade do Bengui, Belém - PA.

Foi trabalhada a obra **A origem da noite** (Flávia Savary², 2016). O trabalho inicial com a literatura possibilitou maior interação entre as crianças e os jovens participantes, estimulando o diálogo e a curiosidade sobre a origem de tudo que circula no nosso dia a dia. A mediação de histórias foi um recurso utilizado, também, para contextualizar a temática e os objetivos da sequência de atividades proposta.

Ilustrações 01 e 02: Obra “A origem da noite”



Fonte: lumisfera.com.br

A obra literária foi apresentada no formato digital logo no início da aplicação do planejamento. Para isso, as turmas foram organizadas em círculos, a fim de garantir a interação e a troca de turnos de fala entre educadores e educandos; além disso, foi garantida a visualização da obra literária projetada na parede da biblioteca com auxílio de um projetor. No primeiro encontro, nós educadoras, trabalhamos com o conto **A origem da noite** e iniciamos perguntando para as crianças: “*Vocês sabem o que é a noite?*” e após alguns segundos

2 O conto trabalhado faz parte do livro “Lendas da Amazônia...e é assim até hoje” de Flávia Savary (2016).

de reflexão e timidez, as crianças responderam que não sabiam. Nós explicamos que não tinha uma resposta errada, que era um momento de trocar ideias. A educadora Amanda compartilhou: “A noite, para mim, é cama quentinha para descansar!”

Após esse momento de esclarecimento sobre a dinâmica, novamente perguntamos: “*O que é a noite para vocês? No que vocês pensam quando ouvem a palavra noite?*”. Dessa vez, as crianças se sentiram mais livres para falar e deram as seguintes respostas:

Quadro 1 - Respostas: O que é a noite?

É escuro	Tem estrelas
Não dá pra ver o sol	É a hora da novela
Não tem sol	É a hora de descansar
Dormir	Fica frio
É a Lua	Fica menos calor

Fonte: PROEXIA Emaús (2023).

Na sequência, nós iniciamos a apresentação do conto/livro dizendo: “*Mas vocês sabem como a noite surgiu? A história da origem da noite?*”. As crianças responderam que não. A educadora Bárbara então disse: “*E se eu dissesse que na nossa região, Norte, a gente tem uma história que explica como a noite surgiu? Vocês querem ouvir?*” As educadoras aproveitaram esse momento para mostrar a capa do livro de contos e apresentar o título da narrativa e o nome da autora e logo na sequência iniciaram a mediação de leitura.

Na obra trabalhada, a noite é negociada pelo indígena Uá-nham com a cobra Surucucu, a dona da noite. Antes de conseguir a noite, Uá-nham faz várias propostas para a Surucucu, até achar algo que seja de interesse da cobra. Ao final da história, perguntamos às crianças o que elas teriam oferecido para a Surucucu, se estivessem

no lugar do personagem principal. As respostas das crianças foram variadas:

Quadro 2: Respostas: O que você ofereceria para Surucucu?

Ofereceria comida, aí ela não ia precisar procurar	Eu ia pegar a noite quando ela não tivesse olhando
Eu ia pedir por favor, para ela entregar a noite	Eu ia ficar com medo da Surucucu

Fonte: PROEXIA Emaús (2023).

Continuamos a atividade dizendo que, a partir daquele momento, a turma conhecia uma história para a origem da noite e que poderiam comparar com o significado da palavra ‘noite’. Neste momento perguntamos à turma: *“Vocês sabem onde podemos encontrar os significados das palavras?”*. Com a resposta negativa da turma, explicamos o que é um dicionário e que é nele que encontramos os significados das palavras. Logo em seguida, foram distribuídos exemplares de dicionários para os participantes e mostramos como utilizar o dicionário, suas divisões e a organização das palavras; para esse primeiro encontro, a turma precisava localizar e acompanhar a leitura do verbete **noite**, seguindo as orientações e auxílios necessários.

Os encontros dois e três foram dedicados às atividades práticas com o uso do dicionário a partir de palavras desconhecidas do texto literário. Para isso, as educadoras utilizaram novamente o projetor e fizeram uma releitura da história, destacando em um quadro branco todas as palavras sinalizadas pelos educandos e que seriam posteriormente procuradas nos dicionários físicos; caso não fossem encontradas nas edições físicas, seriam procuradas nos dicionários digitais, com a ajuda das educadoras.

Quadro 3 - palavras destacadas pelos educandos

Assuntar	Finda
Comadre	Matutar
Cachola	Maracá

Fonte: PROEXIA Emaús (2023).

Nos encontros quatro, cinco e seis, os educandos produziram seus próprios dicionários a partir das provocações do texto literário lido e das habilidades desenvolvidas com as educadoras. Além da utilização da obra destacada, optamos por deixar a construção do dicionário das crianças livre, permitindo que o grupo interagisse com outras obras da biblioteca. Assim, os alunos puderam selecionar palavras cujo significado era desconhecido, bem como palavras do dia a dia na comunidade.

Nos encontros iniciais, foram distribuídos os materiais necessários para a atividade denominada **Nomeador de Coisas**. Essa atividade começou com a seleção de palavras escolhidas livremente pelos participantes, que refletiam suas experiências cotidianas, seja em casa, no Emaús ou na escola. Alguns exemplos de palavras escolhidas foram: perseverança, meiga, abrigo, castelo, identificar e interessante.

Após a seleção das palavras, as crianças foram questionadas sobre o significado de cada uma delas. As definições dadas revelaram a contextualização pessoal que atribuíam às palavras. Por exemplo, interessante foi definido como “*brincar de casinha*”; **identificar** como “*pessoas que são iguais*”; **igual** foi explicado como “*eu ter uma borracha igual à do colega*”; **retornar** significava “*voltar para algum lugar*”; e ágil foi descrito como “*uma pessoa que se move rápido*”. Essas definições foram transcritas em folhas

de papel A4, com base no que foi verbalizado durante a socialização das escolhas.

Além de escreverem os significados, algumas crianças optaram por ilustrar os contextos em que as palavras se aplicavam, conforme ilustrado na Figura 2. A atividade também incluiu a criação de capas para esses trabalhos, incentivando a criatividade dos participantes. As capas foram elaboradas de maneira livre, permitindo que as crianças usassem cores e desenhos animados para expressar suas ideias. Muitos desenharam suas casas, florestas, jardins ou símbolos como os das marcas *NIKE* e *ADIDAS*, representando o que desejavam para si ou o que consideravam, esteticamente, agradável, conforme mostrado na Figura 3. Após a confecção das capas, os participantes compartilharam suas criações em uma nova rodada de socialização, promovendo a troca de ideias e suas produções criativas.

Figura 2: Elaboração do Nomeador de Coisas



Figura 3: Ilustração das capas



Fonte: PROEXIA Emaús (2023).

Análise dos dados e discussão dos resultados

A sequência de atividades intitulada **O Nomeador de Coisas** demonstrou resultados significativos no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e consulta em dicionários dos educandos. A escolha de utilizar o texto literário **A origem da noite** como ponto de partida, em conjunto com a mediação de história e o uso de dicionários físicos e digitais, despertou grande interesse nas crianças e jovens, favorecendo um engajamento ativo nas atividades. Notamos que tal ação ampliou o vocabulário dos participantes e os conectou às suas próprias experiências e vivências cotidianas. A exploração de palavras desconhecidas e a criação de significados a partir dessas experiências evidenciaram a importância de valorizar as linguagens presentes no cotidiano dos educandos, especialmente aquelas oriundas do bairro Bengui.

Em consonância com a perspectiva decolonial, a atividade permitiu que os educandos trouxessem suas próprias referências culturais para o processo de aprendizado, valorizando suas subjetividades e os saberes locais. Ao integrar palavras regionais como “*matutar*” e “*maracá*” ao vocabulário formal, as educadoras valorizaram o repertório linguístico dos alunos e mais que isso: **afirmaram a legitimidade e a importância dos conhecimentos locais e regionais, reconhecendo-os como componentes valiosos do processo educativo.** Esse alinhamento com a teoria decolonial, como destacam Mignolo (2017) e Walsh (2014), desafia a exclusão e o silenciamento das vozes subalternizadas, promovendo um espaço de aprendizagem onde a pluralidade de saberes é respeitada, valorizada e assumida.

O uso de diferentes mídias e formatos de dicionários, que, ao nosso ver, facilitou um aprendizado dinâmico e interativo, refletiu a perspectiva inter/transdisciplinar adotada pelo **Movimento República de Emaús**. Isso facilitou a apreensão e a construção de conhecimento e promoveu a integração de múltiplos gêneros discursivos e linguagens, conforme os preceitos de Fiorin (2008). Ao conectar a linguagem com a realidade social e cultural dos educandos, o projeto

O Nomeador de Coisas é um exemplo concreto da aplicação prática dos princípios interdisciplinares, pois a aprendizagem não se limitou ao aspecto técnico ou gramatical da língua, mas se expandiu para as dimensões cultural, social e histórica.

Além disso, a elaboração dos **Nomeadores de Coisas** ofereceu aos estudantes uma oportunidade de expressarem suas compreensões de maneira criativa, integrando significados das palavras a ilustrações que refletiam suas percepções e desejos. Essa prática desenvolveu habilidades linguísticas, mas, além disso, fortaleceu a autoestima e a identidade dos participantes, ao permitir que suas vozes fossem ouvidas e respeitadas. Em nosso entendimento, esse modo de agir em contexto educativo dialoga diretamente com a pedagogia freiriana, a qual enfatiza a importância do diálogo e da coautoria no processo educativo (Freire, 2017). Por meio desse agir, notamos que as atividades realizadas permitiram que os alunos se vissem como protagonistas de suas próprias aprendizagens, engajando-se em práticas que refletiam e respeitavam suas realidades sociais e culturais

A análise dos dados indica que a integração de múltiplas linguagens e gêneros discursivos favoreceu a criação de um espaço educativo mais inclusivo, uma vez que, as subjetividades e histórias dos participantes foram reconhecidas e valorizadas. Em linha com Moita Lopes (2013), que vê a língua como uma trama instável de fluxos, a abordagem do Movimento República de Emaús reforça a necessidade de um ensino que considere as múltiplas realidades dos educandos, promovendo uma educação que se afaste das lógicas eurocêntricas e coloniais. Dessa forma, os resultados sugerem que práticas pedagógicas baseadas na perspectiva decolonial e na interdisciplinaridade são necessárias para construir uma educação transformadora, que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística.

Concluimos que a aplicação das correntes teóricas e metodológicas discutidas promoveu um ambiente educativo que foi além do desenvolvimento de competências linguísticas; mais que isso, os

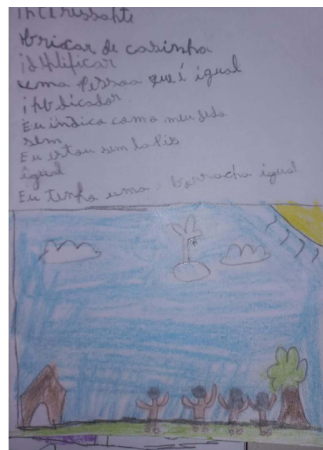
estudantes foram encorajados a uma reflexão crítica sobre a própria realidade. Essa formação crítica e emancipadora, afirmamos, é essencial para preparar os alunos para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades, alinhando-se ao objetivo principal do Movimento República de Emaús, que é promover a autonomia e a consciência crítica, conforme ressaltado por Freire (2017) e Walsh (2009). A continuidade e expansão dessas práticas são, portanto, fundamentais para fortalecer uma educação que promova a equidade e a justiça social.

Abaixo, nas Figuras 4 e 5, observamos as produções da aluna 1, que revelam sua criatividade e interpretações pessoais ao elaborar a capa e o **Nomeador de Coisas**. Nas Figuras 6 e 7, o aluno 2 também traz sua contribuição com uma capa e um **Nomeador de Coisas**, demonstrando uma abordagem igualmente detalhada e reflexiva, evidenciando seu progresso no processo de aprendizagem e sua interação com a linguagem escrita. As produções de ambos os alunos ressaltam a diversidade de interpretações e a forma como cada um constrói suas referências de mundo. A aluna 1, por exemplo, demonstra uma sensibilidade na escolha das palavras, revelando um olhar atento para o cotidiano. Já o aluno 2 exibe uma capacidade analítica ao associar palavras a conceitos mais amplos, como “*adestrador*” e “*independente*”, que vão além do senso comum. Essa variação nas abordagens evidencia o potencial criativo e reflexivo das atividades propostas, que estimulam a expressão pessoal por meio da linguagem escrita.

Figura 4: Capa da aluna 1



Figura 5: Nomeador de coisas da aluna 1



TEXTO ALUNA 1

interessante: brincar de casinha

identificar: um pessoas que é igual

ihbdcador: eu indico com o meu dedo

sem: eu estou sem lapis

igual: eu tenho um borracha igual

Fonte: PROEXIA Emaús (2023)

Figura 6: Capa do aluno 2

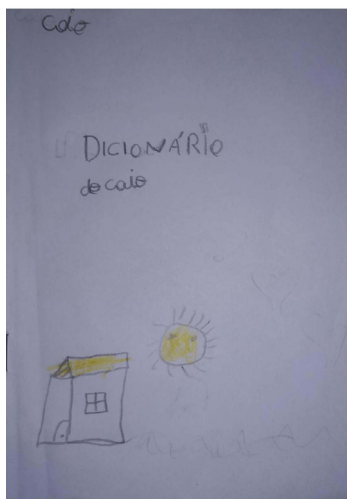
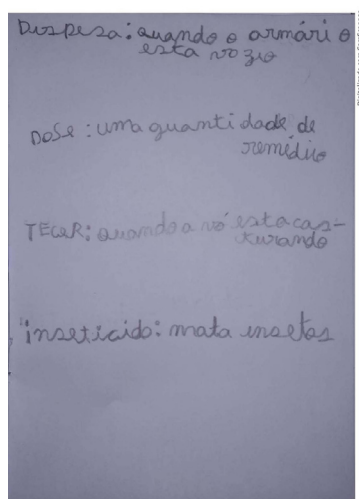


Figura 7: Nomeador de coisas do aluno 2



TEXTO ALUNO 2

neura: perturbação

meigo: carinhoso

adestrador: o homem que ensina o animal

independente: não depende de ajuda

despesa: quando o armário está vazio

dose: uma quantidade de remédio

tecer: quando a vó está casturando

inseticida: mata insetos

Fonte: PROEXIA Emaús (2023)

Considerações finais

O presente estudo explorou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo **Movimento República de Emaús**, destacando suas contribuições para uma formação emancipadora baseada nos princípios freirianos e na perspectiva decolonial. As atividades conduzidas, como a sequência **O Nomeador de Coisas**, demonstraram a produtividade de ações pedagógicas que integram diferentes linguagens e gêneros discursivos, de modo a promover um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo. Essa forma de agir pedagogicamente no contexto específico do Emaús, permitiu que os alunos se envolvessem de maneira significativa com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando suas experiências, saberes locais e identidades culturais.

A análise dos resultados evidenciou que a utilização de práticas pedagógicas inter/transdisciplinares, alinhadas com a decolonialidade, fortaleceu o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os estudantes. Ao empregar a literatura como ponto de partida e ao incentivar a exploração de palavras e conceitos ligados ao cotidiano dos alunos, ampliou-se o repertório linguístico dos participantes, preparando-os para refletirem criticamente sobre suas próprias realidades. Isso reflete o compromisso do Movimento em construir uma educação que não somente informe, mas, acima de tudo, que transforma.

As atividades realizadas no âmbito do Movimento destacam a importância de se criar espaços educativos que reconheçam e potencializem as subjetividades e as histórias dos participantes. A valorização da diversidade cultural, linguística e a integração de saberes locais, contribuem para uma educação que se desvia das práticas eurocêntricas e coloniais, o que favorece uma pedagogia verdadeiramente transformadora, a qual prepara os sujeitos para enfrentar e combater as estruturas sociais opressoras que os cercam.

Com base nas evidências e reflexões apresentadas, defendemos a continuidade e a expansão das práticas educativas aqui descritas. A adoção da perspectiva decolonial alinhada com uma metodolo-

gia inter/transdisciplinar se mostra eficaz para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Ao promover a autonomia e a consciência crítica dos educandos, essas práticas contribuem para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social.

REFERÊNCIAS

COSTA, Bárbara; LAVAREDA, Welton; FRANÇA, Isabel; CHAVES, Rodrigo; PACHECO, T. A.; SOUSA, C. C. L. O professor pesquisador como agente de letramentos múltiplos. In: **Anais do Encontro Nacional de Educação**, 2023, João Pessoa. Campina Grande: Editora Realize, 2023. v. 6. p. 1-14. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98937>. Acesso em: [s.d.].

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, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e interdisciplinaridade**. *ALEA*, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/>. Acesso em: set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, Paraná: Unila, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

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.

SAVARY, Flávia. A origem da noite. In: SAVARY, Flávia. **Lendas da Amazônia...e é assim até hoje**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. p. 10-14.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. **Colec vo Zapateándole al mal gobierno**, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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

INCLUSÃO E NEUROEDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Alessandra Monteiro Chagas Campelo (GALPDA/UFPA)

Hyelen Christina Seabra da Silva (IEMCI/GALPDA/UFPA)

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

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

Yasmin Luanne Alves Coelho (IEMCI/GALPDA/UFPA)

Introdução

Historicamente, os processos de ensino e aprendizagem são moldados por paradigmas eurocêtricos e o processo de alfabetização e letramento estão inseridos nesse contexto. Entendemos que os sistemas de alfabetização convencionais foram elaborados à luz de uma visão eurocêntrica que desconhece os saberes culturais e diferentes formas de aprender, desconsiderando uma educação verdadeiramente inclusiva.

Hoje, é importante que tenhamos uma visão ampla e práticas diferenciadas considerando tanto as necessidades cognitivas específicas quanto a diversidade cultural de cada aluno. Diante disso, é importante que a escola opte por práticas reflexivas a partir das variedades culturais e incluam métodos que abordam também a diversidade neurocognitiva dos estudantes.

Nesse sentido, Cosenza e Guerra destacam que “o progresso do conhecimento neste milênio só será possível a partir de uma perspectiva transdisciplinar” (Cosenza e Guerra, 2011, p. 145). Assim, a Neuroeducação permite outras possibilidades aos docentes no desen-

volvimento de estratégias didático-pedagógicas que possam englobar uma integração entre os discentes e o contexto, dos quais fazem parte.

Nesse ponto de vista, é fundamental o entendimento de como o cérebro aprende de acordo com Relvas (2012) para que, assim, possamos compreender como despertar o interesse dos alunos mediante suas experiências individuais, sociais e culturais e, dessa maneira, conduzi-los e fazê-los progredir no processo de aprendizagem, visto que aplicado de maneira significativa, poderemos ajudá-los na concentração a fim de realizarem as atividades propostas, na aquisição de mais conhecimentos, assim como proporcionar o avanço dos estudantes em relação às competências e habilidades no que concerne à aprendizagem.

E, dessa maneira, buscando compreender a comunidade como um todo, principalmente em suas particularidades, tentando sempre apoiá-los e incentivá-los no âmbito educacional, trabalhando a diversidade de maneira inclusiva. Conforme diz Silva sobre a Neuroeducação: “Este ramo novo da ciência estuda educação e cérebro, entendendo o último como um órgão ‘social’, passível de ser modificado pela prática pedagógica e psicopedagógica” (Silva, 2022, p. 85).

A pesquisa foi realizada no Movimento República de Emaús, o qual é regido por editais, sendo um deles com a Universidade Federal do Pará. O Emaús está localizado no Bairro do Benguí, em Belém do Pará, e funciona como uma ONG que ajuda a população local, dando oportunidades de estudo e encaminhando jovens ao primeiro emprego.

Por ser localizado em uma área periférica, grande parte dos moradores encontra-se em situações vulneráveis. Esses fatores interferem fortemente em seus estudos. Dessa maneira, como muitas escolas, o Emaús, além de ações oferecidas para jovens e crianças, também dispõe de lanche pela parte da manhã e à tarde. Isso se justifica uma vez que os alunos possam se manter nutridos e ter um bom desempenho em sala. E vai além no sentido de proporcionar experiências nas diferentes salas ambientes e enviosamentos inter/transdisciplinares.

Com isso, torna-se imprescindível, tendo em vista que para o bom desempenho do aluno, ele precisa estar saudável. “A boa alimentação deve tornar-se, portanto, um hábito desde criança por toda a vida, pois é fundamental no desenvolvimento da criança, por isso é preciso conscientizar sobre os benefícios que nos trará desde a infância.” (Alves & Cunha, 2020, p.49). E assim, buscando participar do meio em que se trabalha para que consiga criar condições adequadas para inclusão dos alunos, podendo intervir, se necessário, e auxiliar em suas dificuldades. Dessa forma, a neuroeducação, na perspectiva da inclusão, permite o desenvolvimento de estudos e atividades que valorizam patrimônios culturais, assim como potencializa ações com alunos atípicos, partindo do ponto de vista de que futuros professores precisam de apoio e conhecimentos necessários, visto que durante a formação acadêmica, não são ofertados.

Para que se possa ter um bom resultado em sala, o olhar tem que ser voltado para diferentes ângulos e dificuldades, as quais os docentes são desafiados. No contexto em questão, a aplicação de metodologias precisa considerar as particularidades dos sujeitos, incluindo-a ao ambiente e trazendo suas naturalidades ao seu aprendizado. No contexto do Emaús, isso se torna um requisito fundamental, pois muitos alunos se sentem excluídos e desvalorizados no ambiente educacional, sendo considerados um ‘fracasso escolar’. Por esse motivo, recorrem ao Apoio de ensino e aprendizagem oferecido pela equipe do Programa de Extensão Inclusiva Avançada (PROEXIA) Emaús em parceria com o Movimento.

O programa visa ajudar crianças a progredirem nos estudos, trabalhando a partir de suas perspectivas de vida e seus conhecimentos de mundo à realização de atividades interdisciplinares no âmbito da decolonialidade. Por ser uma região amazônica, é necessário a inclusão de materiais voltados para costumes, brincadeiras e modos regionais, pois assim há maior visibilidade ao assunto em sala, e muitas crianças são representadas quando se coloca como centro de um conhecimento, no qual elas têm o aprendizado e podem agregar.

Dessa maneira, essas crianças se sentirão visíveis na medida que o conhecimento parte delas como sujeito e não do mediador, que seria uma proposta decolonial de ensino, ao qual o estudo está atrelado à ideia de que se deve valorizar povos subalternos que precisam de visibilidade e de condições de vida, bem como a comunidade do Benguí que é uma área periférica onde, em boa parte, não se têm condições dignas para estudo e trabalho. De acordo com Wash (2012, p. 66):

Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan apesar de la deshumanización y subordinación. (Walsh, 2012, p. 66)

Ou seja, a autora enfatiza a necessidade de abordar tanto os aspectos que perpetuam a exclusão quanto aqueles que oferecem resistência, destacando a importância de valorizar os saberes e existências subalternizados.

Nesse sentido, é fundamental refletir também sobre a formação dos educadores, que frequentemente têm um currículo atravessado, principalmente, em métodos de ensino e teorias. Entretanto, pouco estudam e conhecem sobre o desenvolvimento infantil. Isso acaba deixando de lado aspectos relevantes da funcionalidade cerebral, os quais, quando associados ao estudo de metodologias, podem contribuir para uma compreensão mais profunda do aluno.

Nos anos iniciais, muitos professores acabam tendo um público grande de alunos atípicos ou alunos que estão com alguma dificuldade no desenvolvimento escolar. O fato é que, durante sua formação, os futuros professores não têm uma disciplina específica

para lidar com questões do desenvolvimento infantil, o que acaba prejudicando fortemente a realidade que enfrentam em sala, como o alto número de alunos em sala, defasagem, dificuldades, dentre outras situações. De acordo com Costa *et al.* (2021, p.13)

Há muitos desafios para um professor em sala de aula frente às especificidades de cada aluno. Nem sempre o docente tem condições de adotar uma metodologia que beneficie a todos os alunos ao mesmo tempo, mas é aconselhável que diversifique e alterne as suas estratégias de ensino, podendo, assim, beneficiar o máximo de alunos possíveis. (Costa *et al.* 2021 p.13)

Dito isso, é necessário que se conheçam profundamente os temas voltados para esta área, para que se possa exercê-los em sala e conseguir solucionar problemas e entraves no desenvolvimento infantil. “Sabemos que o cérebro é o órgão da aprendizagem, pois as sinapses neuronais promovem uma reorganização constante no sistema neurológico e a aprendizagem tem interferência direta nesse processo.” (Costa et al. 2021, p.22). Conforme diz Silva (2022, p.85):

Deste modo, é preciso que educadores conheçam as teorias relacionadas à Neuropedagogia e aprendam a trabalhar com os sistemas nervoso central e nervoso periférico, responsáveis pela aprendizagem e ordenação dos sentidos, além de conhecer a realidade de seus alunos, para que a partir dela, tracem sua ação pedagógica. (Silva, 2022, p.85)

Entendendo TEA e TDAH

Apesar de apresentarem características distintas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são condições neurológicas que afetam a socialização, o aprendizado e o comportamento. Com o intuito de

orientar os profissionais, no que se refere ao conhecimento e entendimento das características, comportamentos e manifestações de deficiência, foi delineado o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - American Psychiatric Association, 2023), considerado universal. Presentemente, está na quinta edição, intitulada DSM-5. Nele, podem ser encontrados critérios mais específicos sobre os transtornos mentais, a respeito do autismo são apresentados quatro critérios:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (DSM-V, 2023, p.53).

De acordo com o DSM-5, uma das características do autismo é o déficit na comunicação social e interação social, o que acomete o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos que o apresentam. A questão sobre o tema do autismo permeia uma série de dúvidas e questionamentos sobre o desconhecimento dessa deficiência. Rodrigo & Spencer discorrem que “O Autismo, bem como outras síndromes e deficiências ainda são cercados por atitudes de discriminação e preconceito que envolvem o desconhecido e a desinformação. (Rodrigues & Spencer, 2015, p. 13).

Nesse sentido, observamos que, embora o tema tenha ganhado mais espaço na sociedade, ainda existem restrições em relação a ele, seja na escola, em casa, nos bairros ou em outros contextos. Isso resulta em preconceitos e até exclusões. É fundamental acolher os estudantes a partir do que eles trazem consigo, para que possam ser incluídos de maneira plena, sem limitações, especialmente, no ambiente escolar.

E, desse modo, fazer com que eles se sintam importantes, independentemente dos níveis de autismo que acometem cada estudante. Nesse aspecto, Gaiato (2018) informa que “o DSM-5 divide o TEA em nível 1, 2 ou 3, com base nos níveis de apoio e de intervenção que a pessoa com autismo precisa receber” (Gaiato, 2018, p. 45), ou seja, para cada nível há características específicas, no entanto, estudantes que apresentam o nível 1, por exemplo, têm suas próprias particularidades, assim como os outros níveis.

Os traços mais recorrentes dos autistas são dificuldades de comunicação e interação social, dificuldade em compreender e expressar emoções; geralmente, evitam contato visual, apresentam comportamentos repetitivos (estereotípias) e possuem hipersensibilidade (sons, cores, odores, texturas). Brites e Brites (2019) descrevem em sua pesquisa que há alguns critérios a serem observados para identificar o autismo:

Critério A: Inabilidade persistente na comunicação e na interação social, nos mais variados contextos [...] A1. Déficits na reciprocidade socioemocional; A2. Déficits nos comportamentos não verbais de comunicações usuais para a interação social; A3. Déficits nos processos de desenvolver e manter relacionamentos. [...] Critério B: padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesse ou de atividades [...] B1. Fala, movimento motores ou uso de objetos de maneira repetida ou estereotipada; B2. Adesão excessiva a rotinas, rituais verbais ou não verbais, ou excessivas resistências a mudanças. B3. Interesses fixos e altamente restritos[...] B4. Hiper ou hiporreatividade à percepção sensorial e estímulos do ambiente[...] (Brites e Brites, 2019, p.84-85).

Sob outra perspectiva, temos o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que, segundo o DSM-5 é definido como:

[...]um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/

ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (DSM-V, 2023, p.33).

Nesse sentido, o TDAH, já na infância, poderá se sobrepor a transtornos em geral considerados “de externalização”. Essa condição pode acompanhar os sujeitos na vida adulta, resultando como é apresentado no DSM-5 em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional. Algumas das principais peculiaridades incluem hiperatividade e impulsividade, dificuldade em manter o foco em suas tarefas, inquietação constante, dificuldade em organizar atividades e impulsividade.

As características apresentadas são um parâmetro para que a ausência ou presença delas configure a possibilidade de a criança ter um transtorno, ou seja, em sala de aula o professor deve sempre estar atento ao surgimento de comportamentos que sinalizem na criança um transtorno. No entanto, é importante ressaltar que um diagnóstico definitivo somente poderá ser emitido depois de um período de observação, que varia em função de diversos fatores, como por exemplo a complexidade do caso. Alguns métodos aplicados para a avaliação são:

- Entrevista com pais ou responsáveis;
- Entrevista com a criança (geralmente a partir dos 6 anos de idade);
- Observações comportamentais;
- Questionários padronizados com escala de avaliação.

O tratamento desses transtornos pode ser feito sob diferentes abordagens terapêuticas e, em alguns casos, com o uso de medicação. Apresentamos aqui a complexidade que envolve o desenvolvimento global destacando características e alguns métodos aplicados para emissão de laudos. Por acharmos necessário enfatizar que alfabetizar uma criança com TEA ou TDAH não se resume a criar metodologias, que atendam às suas especificidades, mas sim fazê-la com base em avaliações de cunho científico.

Embora isso seja o recomendado, nem sempre a criança com transtorno apresenta laudo, quando o tem, a família não consegue obter acompanhamento de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo. Dessa forma, cabe à escola procurar atender às necessidades da criança, conforme suas possibilidades.

A importância da neurociência e da família no processo de alfabetização de crianças com TEA e TDAH

O processo de alfabetização é fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, pois envolve aquisição de habilidades que serão basilares para o aprendizado de outras disciplinas, além de propiciar o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do pensamento crítico.

É um processo que implica em desafios que poderão ser vencidos a partir da aplicação de metodologias que se adequem à realidade “contexto sócio-histórico-cultural” dos alunos. Em se tratando de crianças atípicas, que apresentam algum tipo de transtorno, esse processo torna-se ainda mais desafiador. Nesse contexto, a Neurociência torna-se essencial, pois nos oferece informações específicas sobre o funcionamento do cérebro que sinalizam as necessidades específicas da criança com transtorno. Dessa forma, torna-se possível aperfeiçoar estratégias que contemplem essas necessidades de acordo com o ritmo de cada criança. Cada

ser humano é único e possui características que o definem. Essas características são moldadas gradativamente a partir da sua convivência com diferentes grupos sociais do qual faz parte. Começando pela família, dependendo de como a família lida com o fato de que a criança idealizada pode não corresponder às suas expectativas, poderá caminhar junto com a Escola no processo de aprendizagem da criança, de modo a possibilitar um trabalho inclusivo. De acordo com Braga (2018, p. 17), “[...] esse movimento de exclusão ou inclusão deve começar em casa”, ou seja, os pais são os primeiros acolhedores de seus filhos”.

Geralmente, quando uma criança é diagnosticada com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento¹, a família fica impactada e o primeiro pensamento que lhes vêm é angústia, impotência e ansiedade. De acordo com Braga, (2018, p. 14)

É sabido que o impacto gerado pela notícia do diagnóstico faz com vários familiares vivenciem grande tensão, ansiedade e desesperança, pois a carência de serviços de suporte, a insegurança e o estigma social ainda são muito fortes, causando sentimentos conflitantes, que os levam a passar por momentos muito particulares, como *negação, adaptação e aceitação* (...)” (Braga, 2018, p. 14)

Fase da negação

A fase da negação é comum. É uma resposta emocional que interfere na comunicação dos familiares com amigos e/ou conhecidos, pois eles têm medo de serem julgados e acabam se isolando.

1 Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem, Transtornos Motores, Transtorno do Déficit de Atenção sem Hiperatividade (TDA)

Alguns pais ou responsáveis podem se isolar emocionalmente, evitando discutir o diagnóstico com familiares e amigos, por vergonha ou medo de julgamento. Esse isolamento pode agravar a negação, pois a falta de diálogo impede que eles recebam apoio e informação necessários. A negação ocorre devido ao impacto sofrido, visto que o nascimento de um filho traz muitas expectativas, as quais são quebradas a partir do recebimento do diagnóstico. Não há um tempo específico para essa fase. Ela pode ser longa ou curta. Depende muito do ritmo da família.

Na fase de negação, os sintomas são minimizados, pois é criada a expectativa de que, com o tempo, a criança mudará de comportamento. É comum que, nessa fase, os pais busquem por tratamentos alternativos e busquem outras formas de ajuda. Como é o caso da avó de uma das crianças assistidas no Apoio escolar, no Movimento de Emaús. “Ela não aceita que o neto vá a um especialista pois, não quer que ele tenha algum transtorno ou outros déficits.” (sic)²

Fase de adaptação

Nessa fase, a família já consegue perceber as necessidades da criança e começa a estabelecer contato com grupos de pessoas que compartilham do mesmo problema. É nessa fase que os professores passam a ter grande importância, pois serão eles que conduzirão a família a contribuir no processo de aprendizagem dando continuidade, em casa, às propostas desenvolvidas inicialmente na escola.

Mas de acordo com Braga, (2018, p.17) os profissionais que assistem às crianças que têm autismo³ são cruciais no trato com os pais e /ou responsáveis pela criança, no sentido de fazê-los identificar e entender qual seu papel no processo evolutivo da criança que tem TEA, para que haja uma continuidade nas propostas metodológicas

2 Fala da tia da criança (SIC) assim estava escrito

3 Termo usado pelo autor

implementadas no processo de alfabetização da criança que tem autismo. Isso também é válido para crianças que têm TDAH.

Não podemos esquecer de que algumas crianças que têm TEA, posteriormente, são diagnosticadas com TDAH como comorbidade⁴. Dessa forma, as metodologias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças devem ser minuciosas e ter como objetivo atender suas particularidades.

Fase de aceitação

Nessa fase, o vínculo afetivo entre a criança e seus familiares já está restabelecido e fortalecido. Cada momento é ressignificado e apoiado. Os familiares já possuem certa propriedade sobre as reais necessidades da criança e dessa forma contribuem sobremaneira para que o processo de aprendizagem seja cada vez mais significativo. Conforme afirma Braga (2018, p.17)

O vínculo emocional já está devidamente reestabelecido e mais sólido; logo, a evolução da criança começa a ser percebida gradativamente, e os pais já se tornam mais participativos, buscando cada vez mais apoio, sugestões e esclarecimentos. Cada pequena conquista por parte dessa criança passa a representar uma grande vitória para os pais. (Braga, 2018, p.17)

No momento da aceitação, tanto os pais quanto os filhos contribuem para criar um ambiente mais favorável ao aprendizado. Além disso, isso abre possibilidades de aprendizado que tornam o desenvolvimento do aluno mais significativo e individualizado, com a consideração de cada detalhe relacionado a possíveis deficiências que ele possa apresentar.

⁴ Comorbidade é o termo utilizado para descrever a presença de duas ou mais condições de saúde em um mesmo indivíduo, ao mesmo tempo.

Da teoria à prática

As teorias que compõem a neurociência são importantes em vários contextos. Na educação, hoje, torna-se imprescindível visto que oferece ao professor caminhos que o levarão a criar metodologias, as quais atendam as crianças que possuem déficits, assim como as que têm transtornos, principalmente, quando por motivos diversos a criança não tem laudo ou não é submetida a um acompanhamento adequado periodicamente. Sem o devido acompanhamento médico, essas crianças que já vivem em situação de vulnerabilidade acabam ficando a reboque de problemas de saúde cada vez mais graves.

O trabalho desenvolvido no Apoio de Ensino e Aprendizagem tem por objetivo minimizar os déficits dessas crianças atípicas a partir de sua realidade de vida de forma inclusiva considerando todas as possibilidades que possam agregar conhecimento novos aos que trazem de sua realidade.

As metodologias são aplicadas a partir da diagnose inicial do diagnóstico. Nesse primeiro contato, a diagnose é um instrumento que norteará o planejamento das atividades. As atividades aplicadas priorizam o desenvolvimento da linguagem dos alunos em geral. Porém, em se tratando de alunos com transtornos e, conseqüentemente, alterações que os impedem de desenvolver a fala e, por conseguinte, a escrita, o desafio é maior. De acordo com Oliveira, (2023, p. 73)

[...] esse processo de aquisição e construção da linguagem de sujeitos com deficiência tem como base os mesmos princípios em relação aos das crianças sem deficiência. Estou enfatizando as crianças com deficiência [...]em razão das mais distintas condições neurossensoriais, neuropsicomotoras, cognitivo-linguísticas e cognitivo-intelectuais.”(Oliveira, 2023, p. 73)

Nesse contexto, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas deficientes conforme a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015⁵. Em contrapartida, as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a rigor, não são consideradas deficientes. No entanto, para efeitos legais e educacionais, dependendo da gravidade dos sintomas e da maneira como afetam o desempenho escolar, podem ser consideradas deficientes. Sendo assim, os educadores do Apoio Escolar consideram não somente o que é previsto em lei, mas também os dados obtidos nos diagnósticos realizados.

Metodologia

O trabalho é realizado a partir da pesquisa-ação, pois, no decorrer da pesquisa, houve envolvimento entre os membros. Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo e natureza aplicada. “Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.” (Thiollent, 1986, p.14).

Nesse sentido, pesquisa-se várias metodologias para aplicação, como jogos, materiais alternativos de diversas áreas do conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências, contação de histórias entre outros. Por se tratar de turmas multisseriadas, é necessário realizar ajustes para que cada aluno consiga realizar as atividades. Quando necessário são feitas adaptações necessárias para alunos com possíveis índices de déficits, transtornos, entre outros. Nesse sentido a metodologia é aplicada na seguinte ordem:

- 1ª Conhecer o aluno e suas limitações, bem como suas afinidades e suas antipatias em sala de aula;
- 2ª Apresentar temas e produzir atividades respectivas para a turma, utilizando metodologias decoloniais voltadas para realidade do aluno;

5 [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.h](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

- 3ª Obter esses dados e conseguir observar quais foram as possíveis dificuldades e quais foram as progressões;
- 4ª Trabalhar nessas lacunas para fazer com que os alunos possam evoluir.

Com a equipe reunida, realizam-se discussões para que haja metodologias diversas que possam atender a todos atrelando ao contexto do Emaús, ao qual estão inseridos. E antes de tudo, realiza-se a aplicação de diagnósticos com o objetivo de comparar o desempenho inicial e final das crianças, esse processo permite identificar quais progrediram, quais regrediram e aquelas que não apresentaram alterações.

Com isso, pode-se organizar informações cruciais para criação de materiais e jogos lúdicos de acordo com a singularidade dos alunos, a fim de alcançar e definir seus graus de dificuldade, e intervir diretamente nessas dificuldades.

Para que se possa ter uma dimensão do quanto o aluno progride ou regride, realizam-se diagnósticos que contemplem a seguinte ordem: palavra->frase->texto (se possível), feito isso os educadores conseguem extrair as dificuldades dos alunos e abordá-las de forma eficaz.

No primeiro momento, as educadoras reúnem uma série de imagens e recortam: imagens de igrejas, de animais, de lugares e afins; as imagens são colocadas em uma caixa surpresa, para que os alunos fiquem curiosos e, conseqüentemente, interessados na dinâmica.

No segundo momento, foram distribuídas folhas A4 e lápis para cada criança. Em seguida, cada uma escolhia uma figura da caixa surpresa sem olhar para ela. A figura escolhida deveria ser colada na folha da criança.

No terceiro momento, os alunos iniciam a parte escrita, com o nome da figura, uma frase e um texto utilizando a imagem, no texto

os alunos podem utilizar características de seu cotidiano envolvendo a figura dando um sentido ao seu texto.

Análises dos dados

Figura 1 - atividade do aluno 1 Gabriel

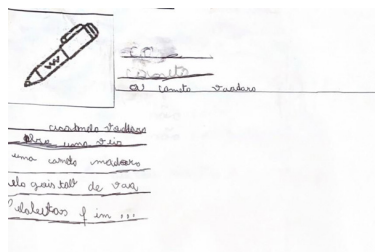
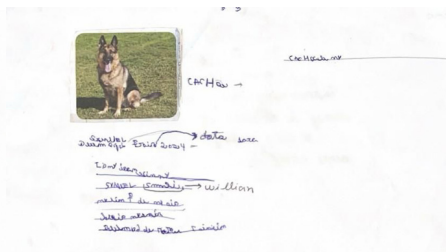


Figura 2 - atividade do aluno 2 Mateus



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A diagnose foi coletada no dia 07/03/2024. Foram usadas imagens que remetem ao cotidiano, a fim de facilitar a compreensão e a realização da atividade pelos alunos. Objetos, animais e outros elementos familiares ajudam no processo de escrita, uma vez que as crianças já estão acostumadas com essas imagens, assim como a utilização de imagens das lendas do folclore brasileiro que são frequentemente usadas em muitas atividades.

Além disso, essas lendas são amplamente narradas pelos mais antigos, como familiares, e também pelos educadores nas escolas. Quando se refere à região amazônica, é difícil encontrar alguém que não conheça as famosas lendas que fazem parte da cultura nordestina. Da mesma forma, além das lendas, podem ser utilizadas imagens de pratos típicos que são muito consumidos no Pará e em outros estados, bem como outras imagens relacionadas ao cotidiano, para estimular o desenvolvimento do pensamento.

A criação de estratégias personalizadas, que considerem os interesses do aluno, como temas relacionados à matemática ou outros assuntos de interesse específico. Dessa forma, as atividades podem se

tornar mais interessantes para os estudantes, facilitando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da escrita e leitura.

A segunda atividade foi realizada no dia 22/08/2024, utilizando a mesma didática que a atividade 1, para que se possa ver a diferença da primeira atividade em comparação a segunda.

Figura 3 – atividade do aluno 1

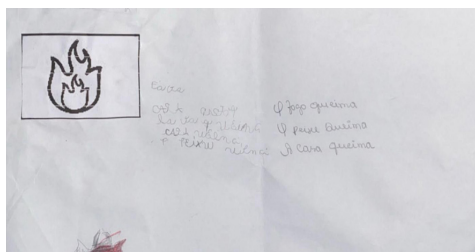
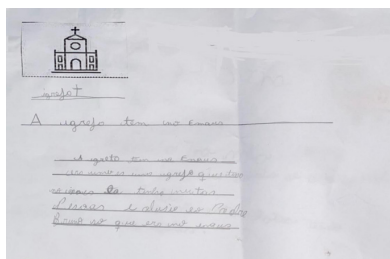


Figura 4 – atividade do aluno 2



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Podemos perceber que o aluno 1 não conseguiu desenvolver tão bem a escrita; porém, o processo de autonomia foi melhor, pois o aluno necessitou de menos auxílio dos educadores para realizar a atividade. O aluno 1 tem extrema dificuldade de concentração e, na maioria das vezes, não consegue terminar suas atividades por não gostar delas, ele demonstra maior interesse por matemática e quando é alguma atividade relacionada às linguagens ele não sente vontade de realizá-la. As educadoras estimulam de diversas formas o aluno, e ele inicia suas tarefas, mas é difícil terminá-las.

Apesar de não conseguir desenvolver plenamente a escrita, a melhoria na autonomia é um aspecto positivo, pois indica que as habilidades para trabalhar de forma mais independente estão sendo progressivamente desenvolvidas, embora a conclusão das tarefas ainda represente um desafio. A falta de interesse pode estar relacionada à dificuldade em realizar a atividade, à necessidade de lidar com mudanças de foco ou à compreensão dos múltiplos passos exigidos pelas

tarefas de linguagem. O incentivo contínuo e o estímulo das educadoras são fundamentais para manter o interesse do aluno e ajudá-lo a superar essas dificuldades.

O aluno 2 teve uma desenvoltura maior e melhorou de forma significativa sua escrita e sua leitura; porém, a leitura e a oralidade ainda estão em aperfeiçoamento. O aluno consegue fazer suas atividades muito rápido, sendo um dos primeiros a concluí-las. Além disso, presta atenção e realiza as atividades sozinho. Pode-se observar seu avanço quando se analisa as duas atividades realizadas em semestres diferentes.

Embora o aluno 2 tenha demonstrado uma significativa melhora em sua escrita, não devemos desconsiderar que alguns comportamentos podem estar relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A conclusão das atividades rapidamente, revela uma impulsividade característica do transtorno, pois, muitas vezes, a criança termina a atividade rapidamente sem dar atenção aos detalhes. Embora consiga manter a concentração nas atividades, é comum que existam momentos alternados de foco intenso e dispersão. Esse fato indica a necessidade de aprimoramento da leitura e da oralidade.

Seu progresso demonstra a eficácia da metodologia aplicada e reitera a proposta de adaptação adequada das estratégias de ensino. O aluno pode continuar a avançar; no entanto, é importante monitorar a qualidade das atividades realizadas por ele incentivando-o a revisar suas respostas e refletir sobre elas.

Conclusão

Apesar das metodologias aplicadas, conforme a faixa etária, graus de ensino e déficits identificados inicialmente, ainda nos deparamos com alguns obstáculos a serem superados, como, por exemplo a baixa frequência, que minimiza a quantidade de atividades aplicadas, gerando perda de conteúdo para o aluno; a evasão; a falta de

conhecimento dos pais acerca dos déficits e transtornos identificados; o fato de muitos pais confundirem o conceito de apoio de ensino e aprendizagem com o de reforço escolar.

Esses pais pensam que o apoio escolar funciona como um reforço, quando se trata de medidas alternativas na visão decolonial, seguindo a interdisciplinaridade, ou seja, opta-se pelos caminhos não convencionais como os que não são aplicados na escola, pois quando se pensa em inclusão, se pensa em ser decolonial e apesar de ser um caminho árduo e difícil, começa-se pela atitude em sala fazendo a diferença para todos.

Por esse motivo, é necessário perpassar por vários métodos de ensino, e, como já se diz, a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade como conhecido por muitos, trabalham diversas áreas de ensino.

Dito isso, os bolsistas do PROEXIA Emaús conseguem, por semestres, coletar os resultados das crianças e perceber que, apesar dos empecilhos, muitos conseguem progredir. Feito o comparativo de como entraram, isso auxilia na identidade dos sujeitos como moradores de uma periferia que, por vários fatores, torna-se fragilizada e com a aquisição de sabedorias e valores, essas pessoas não se sentem mais descartadas, e sim mais empoderadas e vistos sob a sociedade. “A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.” (Freire, 2008, p. 9)

Desse modo, o Movimento Emaús busca trabalhar com intervenções pedagógicas, aprimorando o conhecimento e interação de cada criança com dificuldade no aprendizado. É possível ressaltar que, com a prática adotada, há um avanço no estímulo dos alunos. A cada habilidade ensinada, ocorre uma mudança de comportamento favorável ao aprendizado em sua maioria.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.; CUNHA, T. A importância da alimentação saudável para o desenvolvimento humano. **Humanas Sociais & Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v. 10, n. 27, p. 46–62, 02 mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/8876102720201966>. Acesso em: 10 dez. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRAGA, W. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRITES, C.; BRITES, L. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, C.; NOBILE, N.; CRESPI, L. Compreensão do processo de aprendizagem: as contribuições da neuroeducação. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-28, 2021.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, FCUL-Departamento de Educação*, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://encurtador.com.br/q7yc1>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GAIATO, M. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVersos, 2018.

OLIVEIRA, J. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RELVA, M. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RODRIGUES, J.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 132 p.

SILVA, R. As contribuições da neurociência na aprendizagem: neuroeducação e neurodidática: o cérebro, o órgão principal da aprendizagem. In: Educação, Saúde e Meio Ambiente: Caminhos da Formação Cidadã e Realidade Brasileira, Rio de Janeiro: Epitaya E-Books, v. 1, n. 10, p. 81-95. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2022519p81>. Acesso em: 10 dez. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas, críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba: Editora Unoesc, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E DECOLONIAL

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra (GALPDA/SEDUC-PA/PUC-
RJ/UEPA/UFPA)

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

Isadora Magno Moraes (GALPDA / IEMCI/ PPGDOC/ UFPA)

Júlia Sofia Teixeira Leite (IEMCI/UFPA)

Leonardo Roberto do Rosário Teixeira (GALPDA/PROFLETRAS/
UFPA)

Luciane da Costa Araújo (GALPDA/PPGL/UFPA)

Vera Lúcia Gonçalves de Almeida (GALPDA/PROFLETRAS/SEED-
AP)

Introdução

O contexto sociocultural contemporâneo é marcado pelo uso das tecnologias digitais em diferentes espaços e esferas sociais. Ao compararmos os avanços tecnológicos na sociedade atual e o uso desses recursos em sala de aula, percebemos uma certa defasagem histórica, social e tecnológica em relação a essa prática. Em alguns casos, vemos escolas com um considerável aparato tecnológico, mas a operacionalização desses recursos em prol do desenvolvimento humano ainda apresenta lacunas de cunho pedagógico, teórico e prático. Vale ressaltar que

A introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de textos e designs multimodais (Rojo, 2013, p. 193).

Nesse contexto educacional, com projeção para o mundo globalizado, as práticas sociais de linguagem ganham novos contornos, contextos, sujeitos, modalidades de uso da língua e novas vozes sociais. Diante dessa perspectiva, o trabalho em sala de aula precisou quebrar estruturas tradicionais de ensino e de aprendizagem, a fim de adotar uma postura educativa e decolonial, por meio da valorização dos diferentes sujeitos e de novas práticas de linguagem intermediadas pelo uso das novas tecnologias digitais.

Sobre isto, na subseção Decolonialidade e Tecnologias trazemos à baila, concepções do filósofo francês Pierre Lévy (1999) ao tratar de cibercultura e tecnologias e das autoras Pesce, Bruno e Hessel (2023) que discutem acerca do movimento decolonial à luz de Paulo Freire, por meio das tecnologias, sem negar os percalços por estas trazidos, mas vislumbrando possibilidades de inclusão por meio das vozes ampliadas e publicizadas permitidas pelas tecnologias digitais.

Opções Teóricas

Para refletirmos sobre o uso das tecnologias digitais e os processos de aprendizagem na perspectiva interdisciplinar e decolonial, buscamos fundamentação em teóricos que estabeleceram inter-relações entre o uso das Tecnologias Digitais e os Multiletramentos. Além disso, entendemos o processo de aprendizagem como uma prática dialógica, construída a partir da interdisciplinaridade e de uma postura decolonial no espaço educativo.

Inicialmente, partimos das discussões sobre Letramento sob o viés discursivo e reflexivo de Soares (2010, 2020) e seu desdobramento para Multiletramentos, tendo como base os textos de Duboc (2011), Rojo (2012,2013) e Santos (2016). Além dessas reflexões, buscamos compreender os princípios conceituais de Tecnologia a partir do filósofo francês Pierre Lévy (1999), ao tratar de cibercultura e tecnologias. Bem como contemplamos as novas habilidades exigidas pelas tecnologias digitais para a interação discursiva na sociedade contemporânea, com base em Lima & Pinheiro (2015). Ao mesmo tempo, nos pautamos nas autoras Pesce, Bruno e Hessel (2023) para compreendermos as nuances do movimento decolonial. Em Freire (2005), consideramos os sujeitos enquanto cidadãos ativos, críticos e protagonistas de sua história, tendo a necessidade de serem orientados a atuar no mundo de forma segura, produtiva, participativa e empoderada.

Dentro do campo das Tecnologias Digitais, destacamos o uso do *WhatsApp* enquanto instrumento promissor para o ensino da língua em uso por colocar seus interlocutores em ação e interação durante as práticas discursivas desenvolvidas nesse aplicativo de mensagem, de acordo com as reflexões de Neri (2015) e com as contribuições de Machado (2008) e Gomes (2016).

Para as discussões relacionadas à formação crítica e cidadã dos educandos, buscamos fundamentação em Soares, Mauer e Kortmann (2013), além de refletirmos sobre o conhecimento para além das disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar, conforme Santomé (1998). Em todas as situações de ensino e aprendizagem, foram consideradas as diferentes possibilidades de interação discursiva proporcionadas pelo uso das Tecnologias Digitais, de modo que os sujeitos envolvidos desenvolvessem uma postura ativa e responsiva, segundo Bakhtin (2003), sendo capazes de reagir diante dos discursos alheios com o compromisso de estabelecer trocas produtivas em prol do desenvolvimento humano.

Corroborando-se com as ideias de Bakhtin, adotamos o conceito de “avaliação responsável” (Sobral, 2009) enquanto um instrumento para a coexistência dos sujeitos no mesmo contexto discursivo, respeitando-se seus respectivos posicionamentos avaliativos diante do mesmo objeto e as diferentes versões atreladas aos elementos que constituem cada situação de enunciação.

Tecnologias Digitais e Práticas de Multiletramentos

As Tecnologias digitais modificaram os modos de comportamento da sociedade como um todo. Nesse sentido, essas mudanças afetaram a agricultura, o jeito de pensar a organização das cidades, o modo de se comunicar e, conseqüentemente, o olhar sobre o ensino-aprendizagem e o processo de Letramento, que são “capacidades de uso da escrita para inserir-se em práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2020, p. 27). A palavra letramento vem da tradução de “*Literacy*” que significa

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2010, p.17).

A partir do exposto, é preciso definir que o termo **Letramento** também é muito utilizado com o prefixo **multi-**, formando o termo **Multiletramento** ou **Multiletramentos** no plural, que de modo amplo está diretamente relacionado às práticas sociais que envolvem a escrita e que estão desde cedo presentes na vida do aluno, mesmo antes da vida escolar, mas que, de fato, são situações muito presentes no seu cotidiano.

Nesse caso, é preciso definir que o termo **novos letramentos** e **multiletramentos** estão ligados muito mais às modificações das

informações e das novas tecnologias do mundo digital do que apenas substituir o termo “letramento”. (Duboc, 2011, p. 731). De modo prático, para exemplificar o que já foi apresentado acima, utilizar-se da Internet para buscar imagens, significados de palavras ou mesmo uma receita culinária (como na atividade desenvolvida no projeto), é, sem dúvida, ir buscar fora dos muros da escola, possibilidades para o fazer docente e, sobretudo, esse novo olhar sobre a sala de aula, destacando-se muito mais um processo, agora, intermediado pelo professor, pensado em como o aluno aprende e de que forma esse aprendizado pode ser mais eficiente e significativo.

É notório perceber que os textos, atualmente, circulam cada vez mais em telas, nos meios digitais. Não se trata apenas de texto, mas também de imagens, vídeos, áudios e animações, todos constituídos por meio de uma linguagem multissemiótica. Nesse contexto, a escola deve aproveitar esses instrumentos multimodais como uma terra fértil para a propagação de saberes e conhecimentos. Assim, a tendência seria abandonar velhas formas de ensinar, uma vez que os discentes utilizam esses ambientes digitais de maneira cada vez mais ‘natural’. Por meio dos Multiletramentos, poderiam desenvolver de forma crescente a leitura e a escrita em diversas práticas sociais.

Aliás, essa formação por meio da cultura digital, que leva em consideração as competências e habilidades já adquiridas pelos alunos, facilita ainda mais o aprendizado. Ela também torna o processo mais significativo, pois, dessa forma, a leitura e a escrita passam a ser valorizadas em situações cotidianas, compreendendo-se o uso dos gêneros discursivos durante as interações humanas.

Considerando-se essa discussão para a vertente de Paulo Freire, no que se refere à Alfabetização e ao Letramento, vemos que “aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando-se linguagem e realidade” (Freire, 2005, p. 76), também compreendendo que essa relação estabelecida torna o sujeito com a capacidade de “usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (Ibidem, p.76), ou seja, leitura e escrita no processo de ensino-

-aprendizagem de maneira significativa, possibilitando-se sustentação para o “empoderamento” desse sujeito.

Nesse mérito, é preciso destacar que um grupo de estudiosos chamado Grupo de Nova Londres (Rojo, 2012, p.11; tradução da autora), em 1996, publicou o “*A Pedagoga off Multiliteracies – Designing*” Social Futures (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) (Rojo, 2012, p.11-12, tradução da autora). Segundo Santos (2016, p. 27),

A Pedagogia dos Multiletramentos, portanto, intensifica os modos de representação que são mais amplos do que apenas a linguagem em si. Esses processos de representação ou semioses, por sua vez, modificam-se de acordo com as diferentes culturas para atender aos diversos contextos e, conseqüentemente, surgirão os efeitos positivos que incidirão nos âmbitos cognitivos, sociais e culturais.

Enfim, a escola deve incorporar à sua prática, ferramentas contemporâneas que proporcionem a seu aluno uma aprendizagem significativa, com propostas inter-relacionadas com a realidade dos discentes, não exercitar apenas a memorização de informações, mas contribuir para a formação de seres humanos protagonistas e críticos. Para tanto, o uso das tecnologias digitais, o meio digital, transforma-se em recurso para fomentar a inovação e a capacidade de iniciativa, contemplando-se a sociedade de maneira mais crítica e desenvolvendo novas habilidades de leitura e escrita.

Tecnologias e Processos de Ensino Aprendizagem

A chegada da *web 2.0* mudou o perfil do usuário da *internet*; surgiram as redes sociais, como *Facebook*, por exemplo, *blogs* e sites de compartilhamento. O usuário dessas plataformas é um sujeito participativo que produz, ajuda a produzir e a organizar informações e conhecimentos. Agora, já falamos em ***web 3.0*** um conceito mais re-

cente associado a uma internet mais inteligente, na qual há possibilidade de entender melhor as intenções dos usuários que passam a fazer uso de tecnologias mais avançadas, como a inteligência artificial. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) está integrado ao nosso cotidiano, principalmente, em contextos educacionais.

Essa mudança provoca um impacto na educação, isso porque falamos em textos multimodais, em novos letramentos e em multiletramentos. Somos sempre alertados para a necessidade de usarmos, em sala de aula, as tecnologias digitais como recursos e estratégias pedagógicas, pois as aulas tornar-se-ão mais criativas, dinâmicas e atrativas. No entanto, apresentamos uma preocupação: será que o professor, ainda em formação está sendo preparado para inserir as tecnologias digitais no contexto escolar? E os professores que já atuam em sala de aula, estão preparados para essa realidade? Se não estiverem preparados, correm o risco de usarem os recursos tecnológicos de modo parcial ou até não os usar.

Não é somente levar a tecnologia para a sala de aula. Deve existir um propósito a ser atingido, e o ensino deve ser significativo para professores e alunos. Falamos dessa preparação de modo geral, independente de disciplina ou séries, todos necessitam de preparação para como usar tantos recursos dentro e fora de sala de aula. Essa questão já é levantada por muitos profissionais da educação, que demonstram buscar novas metodologias; no entanto, as discussões ainda não ganharam grande alcance em muitas comunidades.

As tecnologias digitais representam o desenvolvimento contínuo de ferramentas e recursos que buscam transformar processos existentes, trazendo benefícios tangíveis para a sociedade e impulsionar a inovação em diversos setores da economia e da ciência. Neste sentido, a escola não pode alienar-se desse processo, pois o uso das TICs proporciona acesso e inclusão da comunidade ao mundo digital possibilitando que vozes, historicamente, marginalizadas, tenham visibilidade; fato que pode contribuir para a promoção da diversidade e para a desconstrução de narrativas hegemônicas.

O uso criativo e crítico das tecnologias digitais pode ser uma forma de fortalecimento e resistência para comunidades que reivindicam sua identidade, história e autonomia. Plataformas digitais e ferramentas tecnológicas podem ser espaços de expressão e mobilização para diversos movimentos. A utilização de tantos recursos tecnológicos garante e facilita o diálogo intercultural e, portanto, a troca de saberes entre diferentes povos; e o mais importante: promover o reconhecimento da diversidade.

Tantos recursos exigem do leitor novas práticas de leitura; e de professores novas formas de ensino e principalmente de aprendizagem, pois o aluno estará no contexto escolar como sujeito que conhece e domina os novos recursos tecnológicos. Porém, cabe ao professor aliar-se ao aluno e orientá-lo quanto ao uso responsável das tecnologias.

Preocupa-nos, nesse novo cenário, a necessidade de desenvolver a leitura e a escrita do aluno/leitor, pois é necessário trabalharmos os fenômenos sociais da língua, tendo como alvo a aprendizagem por meio das várias modalidades da língua, neste sentido os multiletramentos contribuirão para maior interação do aluno nas aulas e nas atividades dentro e fora da escola.

Nesse contexto de mudanças, esperamos que os professores de Língua Portuguesa também tenham condições de desenvolver atividades por meio dos gêneros discursivos, e fazendo uso dos multiletramentos, pois a tecnologia digital é usada para produzir informações, estabelecer comunicação, compartilhar as produções. A presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais (Lima; Pinheiro, 2015).

O aluno já está no ambiente on-line e necessita apenas de direcionamento, de orientação por parte do professor, para que seus estudos não sejam uma busca rápida e superficial de informação. O professor como mediador desse processo terá o cuidado de não deixar que os alunos fiquem restritos a uma área do conhecimento. Nossos

alunos, quando bem orientados, serão sujeitos do seu aprendizado, buscarão novos textos, terão habilidades de selecionar a fonte de informação e fazer bom uso dela, usarão o hipertexto, divulgarão seus trabalhos, desenvolverão pesquisas, enfim, há um mundo de possibilidades, aprendizagens e criações e principalmente o compartilhamento de informações.

Dentro deste universo de informações e comunicações, as redes sociais se apresentam como uma grande aliada como recursos pedagógicos em aulas mais interessantes. Gomes alerta que: diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das redes sociais e das comunidades de prática com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola (GOMES, 2016, p. 87).

Ao invés de criarmos resistência quanto ao uso dos dispositivos de comunicação instantânea, devemos tê-los como aliados dentro e fora de sala de aula. Nas aulas de Língua Portuguesa, podemos compartilhar textos de diferentes gêneros discursivos, instigar o interesse do aluno por outras leituras, fazer uso de imagens também como leitura de textos não verbais, criar grupos para divulgação de trabalhos e textos de opinião. “Enfrentar o desafio de ensinar a língua portuguesa a partir de mensagem utilizando o *WhatsApp* como ferramenta pedagógica pode ser uma tarefa difícil para alguns professores, mas estimulante para os alunos que já utilizam este aplicativo” (Neri, 2015, p. 3). Sem dúvida o *WhatsApp* é um recurso muito usado e mais representativo nas redes sociais. O uso desse recurso só tem a contribuir nas aulas, porém Machado (2008) alerta que:

O fato de termos uma plataforma livre não é garantia da construção de uma cultura livre, faz-se necessário também, concebemos e realizarmos estratégias pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de projeto e atividades em ambientes colaborativos que

incentivam a partilha de informações e a construção coletiva (Machado, 2008, p. 11).

Diante de tantos recursos, nós, professores, não podemos ficar à margem dessa revolução, corremos o risco de transformarmos nossas aulas em práticas obsoletas e desestimular ainda mais o aluno que anseia por novidades e desafios. Precisamos refletir sobre a inclusão das tecnologias em nosso cotidiano escolar, refletir também sobre boas práticas metodológicas que proporcionem o aluno a ler, escrever, refletir sobre o que ler e escrever. Podemos desenvolver atividades interdisciplinares e monitorar a produção dos alunos em tempo real, dar a eles um retorno imediato de suas produções, além de promovermos discussões sobre temas trazidos pelos próprios alunos.

Sabemos que não são tarefas fáceis. Teremos experiências positivas, mas também aprenderemos com os erros que ocorrerão neste processo, pois o conhecimento não está mais nas mãos de professores nem acontece dentro dos muros escolares. O aluno agora é sujeito participativo de “várias escolas” e nelas e com elas, ele aprende e ensina. “As relações de aprendizagem horizontalizadas são como uma escola fora da escola, e a escola necessita inventar formas eloquentes de construção das sociabilidades, num contexto contemporâneo, incerto, cambiante, maleável, fluido, transbordante, fugaz e contraditório” (Gomes, 2016, p. 92).

Interdisciplinaridade

A Interdisciplinaridade é uma área que busca possibilitar aos alunos fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem, quando partimos da realidade de sua comunidade e do que os cerca. Fazenda (2011, p.34) ressalta que somente uma “atitude interdisciplinar” proporciona avanços no processo de construção de uma prática contextualizada, na qual as ciências se interpenetram, proporcionando novas compreensões da realidade. Sendo assim, ao proporcionar-

mos independência para o aluno, fazemos com que ele busque seu desenvolvimento junto à investigação de suas curiosidades e anseios. Desse modo, formaremos seres humanos autônomos, capazes de refletir sobre o futuro tanto do estudante, quanto da educação.

A partir do momento que tomarmos a consciência da importância de formarmos mais do que alunos capazes de passar em exames de vestibulares, reforçamos a ideia de Soares, Mauer e Kortmann (2013, p. 52), quando colocam que, “as aulas de ciências não devem se limitar à leitura e à cópia de textos. O professor pode propor projetos de investigação para dar maior sentido aos conteúdos abordados”, seguindo com o pensamento de que é na escola que o aluno descobre meios para seguir sua vida, tornando-se assim, um sujeito capaz de fazer perguntas e partir em busca de respostas, expressando sua opinião e exercendo de forma cidadã seu papel na sociedade (Soares, Mauer e Kortmann, 2013, p. 52).

Em contextos amazônicos, podemos apresentar realidades riquíssimas para se trabalhar de forma interdisciplinar e com práticas investigativas, como os diferentes tipos de biomas e a alimentação. Tendo-se em vista que essa região apresenta uma culinária única e histórica, deixada pelos primeiros povos brasileiros, a história desse espaço, bem como a musicalidade e a cultura podem transformar-se em matéria-prima local para a construção de materiais didáticos.

Para Santomé (1998), a Interdisciplinaridade proporciona aos alunos encarar situações reais, já que os conceitos trabalhados pelas áreas ultrapassam os limites de uma disciplina, instigando os estudantes à capacidade de identificar, analisar e se posicionar criticamente diante de situações da realidade. Conforme são desenvolvidas experiências de trabalhos interdisciplinares, são exploradas a prática da Interdisciplinaridade em todas as suas possibilidades, problemas e limitações.

Ao trabalharmos as Novas Tecnologias Digitais para o desenvolvimento de uma educação alimentar, proporcionamos aos alunos, pais e professores o exercício da interdisciplinaridade, que precisa ter uma maior abertura nas escolas para além de experiências ou pesqui-

sas, necessitando ser uma rotina na vivência escolar e extra escolar da sociedade, pois a atitude interdisciplinar busca atingir para além dos alunos e professores em sala de aula, como foi mencionado neste texto, cujo projeto visou atingirmos os pais e responsáveis dos alunos.

Para que se tenha uma educação autônoma, investigativa, que proporcione aos estudantes fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem indo além do que é proposto, precisa-se pensar em alternativas que vão das questões apresentadas em livros didáticos, até outras ferramentas, como as Novas Tecnologias Digitais.

Por isso, ao trazermos a Interdisciplinaridade para o contexto da sala de aula, proporcionamos aos professores e alunos da Educação básica um diálogo com diversas realidades e o emprego de todo o conhecimento desses sujeitos em prol de um processo educativo contextualizado, abrangente, inclusivo e interdisciplinar.

Responsividade (BAKHTIN) e Linguagem Semiótica

Nesta seção, problematizamos a participação dos alunos da República de EMAÚS e seus respectivos responsáveis como sujeitos ativos no contexto educativo não formal, na perspectiva da responsividade, segundo os teóricos do Círculo (Bakhtin, 2003). De acordo com esse princípio, na abordagem das práticas de linguagem, buscou-se a valorização das práticas sociais e culturais dos educandos, adaptando-as ao foco do trabalho que buscava uma vida alimentar mais saudável.

Para tanto, utilizamos o conceito bakhtiniano de responsividade ativa (Bakhtin, 2003), aliado ao conceito de alfabetização e letramento na perspectiva dialógica da linguagem. Essa experiência visou colaborar para reflexões futuras sobre o ensino do código escrito da língua vinculado às práticas sociais de linguagem, de modo responsivo. Quando adotamos uma conduta educativa pautada na responsividade, os sujeitos envolvidos desenvolvem habilidades diversas para interagir com o mundo por meio da língua escrita, oral e

da linguagem multissemiótica. Desse modo, os alunos tornam-se sujeitos ativos com consciência crítica e reflexiva diante das diferentes situações de aprendizagem.

A proposta de trabalho desenvolvida na República de Emaús convocou pais, responsáveis e alunos de escolas públicas para uma reflexão crítica sobre **alimentação saudável**. Nesse processo, o uso das tecnologias digitais possibilitou diferentes práticas sociais de linguagem que foram responsáveis pela produção da interação discursiva entre todos os sujeitos envolvidos na proposta.

Com relação ao conceito de responsividade, ou compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2003), dos sujeitos participantes do projeto desenvolvido no Movimento República de EMAÚS, percebeu-se a efetivação de uma conduta mais participativa dos pais, responsáveis e alunos dessa instituição, o que foi impulsionado pelos seus respectivos saberes, vivências e práticas socioculturais.

Ao serem colocados diante da tela do computador ou do celular para pesquisarem, estudarem e conhecerem alternativas a serem adotadas para realizar uma alimentação mais saudável, precisaram clicar em *links* que os conduziram a diferentes sites educativos. Cabia a cada aluno percorrer seu próprio caminho com base em seus conhecimentos tecnológicos e em sua vivência no mundo. Em alguns momentos, determinados alunos solicitaram ajuda dos professores e monitores para navegar na internet, mudar de página, voltar à página original ou acessar informações em outros sites, sem se perder nessa dinâmica de acesso. Essa construção coletiva do conhecimento favoreceu um ambiente harmônico, produtivo e desafiador.

Observou-se, nesse movimento discursivo entre alunos, pais, responsáveis, professores e monitores, que houve a efetivação da dialogicidade no processo de interação discursiva entre todos os envolvidos nessa proposta. Ao interagirem, ficou evidente que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas, inevitavelmente, de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação; isto é, tornam-se bivocais” (Bakhtin, 2005, p. 195).

No que diz respeito à avaliação (SOBRAL, 2009), consideramos o conceito de “avaliação responsável” como uma troca de posicionamentos diante do mesmo objeto, manifestando seu modo particular de ver as coisas no mundo e o desejo de um acordo com o interlocutor para a aceitação dos atos dos sujeitos envolvidos no contexto de enunciação. Essa avaliação ocorreu de forma presumida, considerando-se o contexto de enunciação e os sujeitos envolvidos, pois, ao avaliar a fala do outro, houve antes uma compreensão dessa fala e uma correlação entre esta e sua implicação discursiva em determinada esfera e contexto social, histórico e cultural.

Em outras palavras, nesse contexto específico de enunciação realizado na República de EMAÚS, cada participante buscava construir seu caminho de aprendizagem, todos se direcionaram a alguém que antes de tudo compreendeu seu discurso, avaliou a questão e respondeu ao outro ativamente, utilizando algum elemento verbal ou não-verbal para se fazer compreender, constituindo-se, assim, um fluxo contínuo de interação discursiva.

Para alguns alunos foi natural interagir com a linguagem multissemiótica, dos gêneros no espaço digital, para outros foi mais desafiador em virtude da falta de domínio dos equipamentos. Contudo, todos ficaram mais entusiasmados em aprender sobre **alimentação saudável** por meio do uso das Novas Tecnologias Digitais. O tempo foi preenchido pela descoberta de caminhos e possibilidades para uma educação alimentar mais responsável e comprometida com a saúde e com a qualidade de vida.

Ao acessarem os *sites* de apoio compartilhados pelos professores, os sujeitos participantes interagiram por meio de comentários escritos ou verbais, curtidas, cliques e compartilhamentos, efetivando, desse modo, uma atitude responsiva, ativa e mediada por diferentes práticas de linguagem, em um ambiente digital constituído, prioritariamente, por meio de linguagem multissemiótica. Nesse sentido, Rojo (2013,19) destaca que “O texto contemporâneo, multissemiótico

ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios, não impedimentos!”.

Para compreendermos essa colocação, vale mencionar que na época em que o círculo filosofava sobre a linguagem, estava inserido em outro contexto histórico, social e cultural. Na contemporaneidade, há um novo contexto social mediado por inovações tecnológicas que influenciaram as diferentes práticas de linguagem e contribuíram para o surgimento de vários textos multissemióticos. Logo, as ideias dos teóricos do círculo precisaram ser adaptadas para essa nova realidade mediada pelas tecnologias digitais. Em todos os casos, o círculo priorizava as temáticas, os discursos, bem como as ideologias e as valorações reverberadas por esses discursos, por isso destacou-se o interesse por gêneros discursivos e não por gêneros textuais, mais voltados para enunciados e aspectos linguísticos.

A partir desses princípios, os professores formadores direcionaram os próximos passos da atividade, assessoraram quem estava com mais dificuldade em navegar na internet, ressaltaram pontos importantes de cada site compartilhado, acionaram memórias sobre alimentação saudável em outros contextos sociais e culturais e socializaram experiências obtidas por meio de uma alimentação saudável. Essa atitude responsiva dos professores em consonância com a atitude responsiva dos participantes do projeto colaborou para que o processo de ensino e aprendizagem fosse constituído de forma dialógica.

Além disso, essa prática favoreceu uma postura educacional decolonial por proporcionar caminhos diferentes de produção do conhecimento. Cada sujeito envolvido enfrentou os próprios desafios, descobriu caminhos alternativos para a construção do saber, considerou suas experiências de vida e, assim, ressignificou suas experiências com as práticas sociais de linguagem no ambiente digital.

Decolonialidade e Tecnologias Digitais

A experiência do projeto desenvolvido e que vem a ser publicizado neste trabalho evidencia um movimento decolonial possível por meio do uso de tecnologias digitais. A democratização do acesso à *internet* que vem ocorrendo de forma gradativa e constante tem alcançado as escolas públicas por meio do Programa Internet Brasil, iniciativa e parceria entre o Ministério das Comunicações e o Ministério da Educação, “criado para levar conexão à internet e inclusão digital aos estudantes e às suas famílias” (Brasil, 2024). Além disso, há outras iniciativas que vêm permitindo a universalização do acesso das escolas da Educação Básica à internet de alta velocidade, a exemplo do Programa Educação Conectada do Ministério da Educação (BRASIL, s.d). O recrudescimento desse alcance se acentuou no decorrer da pandemia com grande intensidade também no pós-pandemia.

Na vida extra escolar Pesce, Bruno e Hessel (2023, p.8) endossam que a maior parte dos professores apresenta uma relação boa com o uso pessoal de tecnologias digitais. Eles apresentam certo domínio com aparatos tecnológicos. No entanto, o que ainda não é concebível para muitos professores, de acordo com a experiência que temos, é a cibercultura como parte das práticas sociais que transpassam os muros da escola e que atravessam os estudantes, tanto quanto os professores.

No projeto, os estudantes puderam dialogar com seus pares, pais, professores e monitores, descobrir informações sobre a alimentação saudável ao navegar em sites e desvendar outras formas de aprender em meios multimodais. Não há evidência de desatenção ou comportamentos indevidos durante estes momentos em sala, mas sim interesse e concentração em pesquisar e aprender dialogicamente.

A chegada das tecnologias na sociedade é definitiva e vem sendo alertada há décadas, principalmente com a tão atual obra de Lévy (1999, p.22) que diz, não ser possível “separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que

os inventam, produzem e utilizam”. Os objetos técnicos se referem às tecnologias.

O entrave se encontra no fazer pedagógico com tecnologias. A escola muitas vezes é vista como um lugar separado do mundo e sua cultura, mesmo se trabalhando muitos eventos de manifestação cultural local. Os estudantes não são mais como antigamente porque vivemos em uma era completamente diferente, cheia de distrações hiper midiáticas frenéticas nos *smartphones*. Em um de nossos estudos, vemos que “o contexto cibercultural que permeia a atual sociedade traz em seu bojo a abertura para uma aprendizagem mais participativa a partir das TDIC” (Bezerra, 2015, p.15). Assim, é desafiador permanecer com aulas tradicionais nesta realidade sem que os estudantes percam a atenção.

Sem dúvida, há uma corrida pela atenção do usuário, entre empresas criadoras de softwares, de hardware avançado em inteligência etc. (Lévy, 1999, p. 24-25), que precisamos cuidar para não nos tornarmos meros consumidores, dominados por padrões proporcionados pelas mídias, sem visão crítica, isolados, aprisionados pelo trabalho em telas, viciados em navegação ou jogos, dominados pelo que Lévy chamou de “bobagem coletiva”, pois aí reside o pensamento colonial. A perspectiva decolonial se dá quando permitimos o (auto) confronto, quando nos trazemos enquanto sujeitos participativos, detentores de nossas histórias de vida e de um capital cultural próprio para a roda de conversa.

Destarte, a docência hodierna precisa se valer da premissa de que o conhecimento não está unicamente em suas mãos, ao ter em vista a fácil disposição da informação em sites de busca. Para além disto, o conhecimento precisa emanar da materialidade histórica do educando (Pesce, Bruno e Hessel, 2023, p.14), de forma que realizem em conjunto uma educação libertadora (Freire, 2008a, p.46 *apud* Pesca, Bruno e Hessel, 2023, p.14) enquanto “agentes críticos do ato de conhecer”.

Neste viés, as tecnologias digitais possibilitam espaço de compartilhamento, discussão, responsividade multisemiótica e formação para ambos, professores e estudantes nos vários letramentos,

além do digital. Podemos chamar esta relação de inteligência coletiva, termo trazido por Lévy (1999, p.29) ao destacar que:

Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem - o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes -, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecno-social. O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. [...] Pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferência eletrônicas organizadas [...] (Lévy, 1999, p.29).

O pensamento decolonial se dá nas possibilidades de construção coletiva de conhecimento, ao considerar o que o outro traz, e o que pode ser construído com o que traz. As tecnologias não são salvadoras do fazer docente, nem são vilãs em si mesmas. O que são ou serão dependerá do uso que se pretende fazer delas, do objetivo que se pretende atingir por meio delas. Somos nós que damos o direcionamento para o que pretendemos alcançar, ao ter em vista suas infinitas possibilidades de aprendizagem e construção do saber.

Percurso Metodológico

A tecnologia possui um papel muito significativo para a educação, pois ela prepara os educandos para o mundo digital que está em constante evolução. Através da tecnologia, os alunos desenvolvem habilidades importantes como: alfabetização digital, resolução de problemas, pensamento crítico. Portanto, a utilização dessas ferramentas deve ser feita de forma adequada, sempre com auxílio dos pais e/ou professores. Desse modo, a abordagem de estratégias que proponham alternativas aos métodos tradicionais de aprendizagem é importante devido às possibilidades e dinamismo de atividades.

De acordo com essa abordagem, alguns sites podem ser abordados em sala de aula, como por exemplo o *Word Wall*, utilizado como recurso no aprendizado dos jovens e crianças do Movimento República de Emaús. Essa plataforma permitiu que os professores criassem atividades personalizadas com o objetivo de reforçar os assuntos abordados em sala de forma mais dinâmica. Além disso, o *Word Wall* pode tornar o processo de aprendizagem mais divertido, o que intensifica o interesse do aluno pelo tema.

Figura 1 – Crianças do Movimento República de Emaús usando o *Word Wall*



Fonte: Arquivo do GALPDA (2024)

No Emaús, a utilização do *Word Wall* foi feita através de um quiz envolvendo questões sobre saúde e alimentação denominado **Nutri quiz do Emaús** com a temática **Alimentação Saudável**, debatido com os alunos durante o semestre através de atividades dentro e fora da sala de informática. O objetivo era analisar o que as crianças tinham absorvido do assunto, além de fazê-las participarem do processo educativo de forma mais dinâmica e divertida.

O jogo era formado por 7 perguntas sobre alimentos, quem conseguisse acertar mais perguntas em menos tempo subiria no ranking. Durante a dinâmica “Nutri quiz”, as crianças estavam muito empolgadas para a colocação no ranking, o que deixou a atividade bem interessante, pois deu um ar de competição saudável por conta das questões que deveriam ser respondidas em menos tempo, além de gerar debate entre os alunos sobre o assunto. Nesse momento, todos assumiram uma postura responsiva ativa, pois compreenderam a proposta das atividades, reagiram ativamente e utilizaram diferentes formas de interação discursiva no plano real (interação discursiva entre alunos e destes com professores e monitores) e virtual (Nutriquiz).

Figura 2 – Word Wall

Questionário

Nutriquiz do Emaús!

COMEÇAR

Uma série de perguntas de múltipla escolha. Toque na resposta correta para continuar.

Nutriquiz do Emaús!

de Juliasleite99

Editar conteúdo

Mais

Ranking

Posição	Nome	Pontuação	Tempo
1o	Pedro e ana marcelly	7	3:49
2o	safira	6	52.2
3o	Ray assuncao pacheco	5	1:09
4o	Pablo	5	5:45
5o	itallo matheus	4	1:18
6o	rodrigo	4	1:59
7o	Aghata mickelly	4	2:30
8o	Jean paulo da silva	4	2:51
9o	Samuel e vicente	3	4:02
10o	joao pedro	2	1:39

Fonte: Arquivo do GALPDA (2024)

Depois das atividades executadas no primeiro encontro, alguns alunos demonstraram certa dificuldade na utilização do computador em si, pois não sabiam como utilizar o mouse ou teclado; já na parte software, eles demonstraram um pouco mais de facilidade para pesquisar no *Google* e acessar sites. Porém, no decorrer dos encontros na sala de informática, eles foram superando as dificuldades e acabaram ficando mais habilidosos no uso da máquina ao adotarem uma postura ativa, buscando respostas para suas dúvidas e limitações com os demais colegas e orientadores. No encerramento das dinâmicas essas dificuldades já eram quase inexistentes, o que fez com que todos que estavam presentes concluíssem com êxito, as atividades.

Figura 3 – Alunos durante a atividade realizada no Movimento República de Emaús.



Fonte: Arquivo do GALPDA (2024)

Considerações Finais

As reflexões apresentadas a partir de uma experiência educativa desenvolvida na República de Emaús (RE) com parceiros da UFPA, envolveu pais e alunos do ensino fundamental e os resultados dessa experiência educativa demonstraram que o objetivo proposto foi alcançado, pois no decorrer da execução das atividades, os alunos utilizaram as Novas Tecnologias Digitais para o desenvolvimento de uma educação alimentar saudável.

Para tanto, utilizamos o site do *World Wall*, por meio de um quiz envolvendo questões sobre saúde e alimentação denominado **Nutriquiz do Emaús** com a temática **Alimentação Saudável**. Ao utilizarmos este instrumento tecnológico, o trabalho educativo em sala de aula quebrou estruturas tradicionais de ensino e de aprendizagem por meio de uma postura educativa decolonial e por meio da valorização dos diferentes sujeitos e de novas práticas de linguagem intermediadas pelo uso das novas tecnologias digitais.

Através dessa proposta, os alunos desenvolveram habilidades importantes como: alfabetização digital, resolução de problemas a partir de uma postura ativa, pensamento crítico, interação em espaços reais e virtuais. Portanto, a utilização dessas ferramentas com auxílio dos pais e/ou professores contribuiu para a ampliação dos conhecimentos sobre alimentação saudável e para a consciência de práticas cotidianas mais responsáveis em promover qualidade de vida. Desse modo, a abordagem de estratégias como alternativas para superar os métodos tradicionais de aprendizagem foi importante para uma reeducação alimentar envolvendo os alunos e suas respectivas famílias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 359-366.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BEZERRA, Giselle Cristiane Pinto Moreira. Formação continuada docente na escola para o uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo sobre a Escola Amazônica - Ananindeua/PA. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Programa Internet Brasil**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/internet-brasil>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Conectada: inovação tecnológica impulsionando a educação brasileira**. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2024.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos em LI em tempos globais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Luiz Fernando. **Redes sociais e escola: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Claudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. **Linguagens e Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 119-128, 2015.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. Novas formas de produção de conhecimento: utilização de ferramentas da web 2.0 como recurso pedagógico. **Revista Udesc Virtual**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1655>. Acesso em: 26 fev. 2018.

NERI, Juarez Heladio Pereira. Mídias sociais em escolas: uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Revista Estação Científica-Juiz de Fora**, n. 14, jul./dez. 2015.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos**.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. (Série: Estratégias de Ensino).

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Érica Emmanuelle Lima. **Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades**. 2019. Dissertação (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOARES, A. C.; MAUER, M. B.; KORTMANN, G. L. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e

desafios em Canoas-RS. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 18, n. 1, p. 49-61, jan./jun. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

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

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

MULTILETRAMENTOS E ALFABETIZAÇÕES COM OS JOVENS APRENDIZES

Francisco Alves da Silva

(GALPDA/UFGA)

Isabel Cristina França dos Santos

(IEMCI/GALPDA/PPGDOC/PROFLETRAS/PPGL/UFGA)

Kleison Cleber Zeferino Teixeira

(IEMCI/PGRAD/GALPDA/UFGA)

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

Introdução

O capítulo partiu do curso “Educação Oral e Verbal e Educação para o Consumo”, realizado em colaboração com professores e bolsistas em conjunto com o Programa Proexia Movimento República de Emaús, que oferece cursos profissionalizantes a jovens Aprendizes vinculados à empresas, entre eles, o de Auxiliar de Escritório, inserindo nos seus currículos diversos conhecimentos, como o curso de “Comunicação Oral e Escrita: Leitura e Compreensão de texto”, com carga horária de 20 horas. Ele preparou os alunos para diversas situações comunicacionais no ambiente empresarial, abordando, tanto a comunicação oral quanto a escrita. Entre os conteúdos estavam: diferenciar linguagem verbal e não verbal; evitar os ruídos de comunicação; linguagem adequada no ambiente de trabalho; comunicação escrita no trabalho; posicionamento crítico, sempre articulando vida cotidiana, os diversos conhecimentos ao ambiente laboral, sem se distanciar da formação emancipatória defendida no Movimento República de Emaús (MRE).

Nos encontros, foram observados aspectos relacionados à venda, colocação de preços, postura corporal, convencimento do cliente em relação à aquisição do produto. Os conteúdos foram elaborados de tal maneira a favorecer jovens aprendizes, logo os ensinamentos deveriam ser proveitosos à formação profissional e emancipatória. Todo o curso foi realizado por meio da plataforma digital Google Meet, permitindo trabalhar com ferramentas digitais diversas sempre articulando as realidades do mercado de trabalho e vida cotidiana.

A modalidade de ensino remoto se instituiu em função da necessidade de se adequar à bandeira institucional da Universidade Federal do Pará, que não permitia a realização de atividades presenciais, como medida de contenção da pandemia. Todas as aulas foram gravadas. Embora não presenciais, as aulas foram bastante proveitosas, pois os alunos eram instigados a participarem efetivamente dos encontros, seja com questionamentos, discussões orais ou escritas no chat. Foram disponibilizados, também, materiais na plataformas digitais Padlet e Classroom. Os alunos poderiam ter acesso a todo o conteúdo antes, durante e após as aulas, assim podendo tecer comentários, rever alguns vídeos relacionados ao assunto tratado na aula anterior, interagir de forma mais ativa durante, depois das atividades.

Foram solicitadas, também, atividades relacionadas à escrita. Elas foram corrigidas pelos mediadores – professores coordenadores do programa, pós-graduandos voluntários e bolsistas - para posteriores melhorias, além de gravação de vídeos curtos, representando uma possível entrevista de emprego ou venda de produtos. Além das atividades citadas, tivemos, ainda, atividades de leitura. Nessas atividades, eles deveriam não apenas ler poemas, contos, lendas, mas refletir acerca do que era lido, dialogar com os demais colegas. Foram ainda reservadas, manhãs para aulas sobre ferramentas digitais, ministradas pelos bolsistas. Os alunos puderam conhecer e aprender a utilizar alguns recursos digitais, entre eles padlet, Kahoot, Google Forms em convergência com as demandas indicadas pelas empresas criando mais diferenciais na formação deles.

Jovens aprendizes e o trabalho

Devido às escassas garantias de uma escolarização eficiente e que seja capaz de direcionar e preparar os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas para atuar, positivamente, em sua própria realidade social e econômica, unida com a necessidade do mercado empresarial em adquirir mão de obra em condições de atuar na área de atuação, surge a importância deste trabalho. A ausência de trabalhos nesse sentido prejudica a imersão dos jovens no mercado, gerando, assim, um elevado quantitativo de jovens desempregados no Brasil.

Neste contexto, urge a necessidade da intervenção governamental em criar programas voltados à capacitação e escolarização desses jovens, com a finalidade de criar mão de obra capacitada e atuante nas áreas industriais e nos demais segmentos empregatícios em que a sociedade está imersa. Devido a isso, com o surgimento do serviço nacional de atividades comerciais, que envolve representantes governamentais dedicados à capacitação e profissionalização de jovens para o mercado de trabalho. Assim, as iniciativas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) proporcionam mudanças significativas nesse contexto.

Embora as ações para formação profissional de jovens no Brasil datam de 1940, com a criação do Sistema S, somente com a Constituição Federal de 1988 pode-se falar em políticas públicas entendidas como direito de cidadania, obrigação do estado e como um conjunto de ações e decisões em forma de resolução para os problemas sociais (Sposito & Carrano, 2003).

Entre as ações governamentais implementadas para possibilitar a entrada dos jovens para o mercado de trabalho, destacamos aqui o (PJA) O Programa Jovem Aprendiz, cujo objetivo é a formação técnico profissional, que foi regulamentado através da Lei 10.097, de

19 de dezembro de 2000, alterada pelo Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro 2005, que modificou a idade para a inserção no programa, ou seja, dos 14 aos 24 anos. Esse decreto também determina que todas as funções de uma empresa com, pelo menos, sete empregados que demandem formação profissional devem ser consideradas para efeito do cálculo da cota de aprendiz, salvo funções que requerem formação superior ou técnica, que é fixada entre 5% e 15%.

Frigotto (2008) analisa essa perspectiva da relação entre formação e trabalho por outra via. Para ele, a reforma da educação profissional ajusta-se às relações de produção capitalista, a formação é adiada para o capital. Assim, a educação profissional tem sido planejada para a simples aquisição das competências que se enquadrem na lógica do empregado produtivo, adaptável, que produza em tempo mínimo, e cuja mercadoria tenha aceitação imediata. De modo que a educação profissional é feita com características mais tecnicistas, conteúdo aligeirado e restrito à técnica, sem considerar a formação integral do trabalhador e sem atentar para as suas necessidades e nem para as questões sociais.

Em se tratando das questões sociais, que envolvem a inserção dos jovens no mercado de trabalho, para nós é assimilada como sendo um conjugado de problemas políticos e econômicos que o modelo capitalista introduz nas relações entre o capital e as ações laborativas.

A questão social conduziu no processo histórico da luta de classes – entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção- a institucionalização de direitos sociais. Os quais se materializaram através de políticas de proteção social ou políticas sociais. Uma das formas que as políticas de proteção social tomaram se consolidou através do conceito de políticas públicas para tratar da área de proteção social definida ou concebida como direito do cidadão e obrigatoriedade do Estado. (Yamamoto & Oliveira, 2010)

Neste viés, a construção de uma formação decolonial pode ajudar os jovens aprendizes a conquistarem a cidadania e desenvolverem o seu papel de iniciante no mercado de trabalho. Isso os ajuda nas possibilidades de mudanças diante dos cenários que vivem, por meio da atuação da sua profissionalidade articulado à vida cotidiana ampliando suas identidades. Esse aspecto será discutido no decorrer deste trabalho.

Decolonialidade e jovens aprendizes

“As vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica” (Toassa, 2009, p. 28). É relevante interligar os conhecimentos prévios desses jovens aprendizes no processo de ensino e aprendizagem com os conhecimentos científicos, pois são sujeitos imersos em contextos desfavoráveis em vários aspectos. Ou seja, é importante que essas aprendizagens sejam associadas ao seu universo socioeconômico, buscando, por meio de sua realidade social, introduzir os conhecimentos outros dos quais eles possam fazer uso nas diferentes esferas comunicativas. Os jovens aprendizes possuem uma origem socioeconômica de exclusão, processo esse pelo qual os pertencentes a esse grupo são impedidos de ter acesso aos bens e serviços que lhes proporcionem uma melhor condição de trabalho.

Além disso, há uma desigualdade social associada pelo processo histórico, econômico e cultural. Logo, os cursos propostos nos projetos criam condições e melhores possibilidades de inserção desses aprendizes no mundo do trabalho, minimizando a estrutura de desigualdade social na qual estão imersos. Isso pode ser feito a partir da promoção de um ensino e aprendizagem de conhecimentos profissionalizantes por intermédio de cursos promovidos pela junção dos projetos sociais com a universidade, como é o caso do projeto em tela.

A desigualdade social está interligada aos processos histórico, econômico e cultural. Nesta dinâmica de trabalhar a partir de suas

vivências cotidianas, é necessário abordar temas que estejam presentes no seu meio social, visto que “a cultura que apresenta uma sociedade, assim como as relações étnico-raciais, enquanto conhecimentos a serem ensinados, não podem ser desconsideradas ou negadas” (Lessa, 2015, p.19). Ou seja, é importante encontrar caminhos para uma educação humana, política, reflexiva e libertadora, abrindo espaço para que o aluno formando possa ser uma voz ativa e uma mente reflexiva e crítica, objetivando a formação para além do espaço escolar. Por isso, a relevância da leitura e da escrita nas atividades diversas desenvolvidas pelos formadores, voluntários e parcerias.

Então, o trabalho do professor formador é importante na percepção do conhecimento da realidade social, cultural e econômica de seus alunos. Isso visando ao ensino e aprendizagem humanizados, sendo que, em seu ambiente de sala de aula, há uma diversidade de alunos (jovens, adultos e idosos) que atuam como comerciantes, chefes de casa, empregadas domésticas, motoristas entre outros, que veem no ensino uma oportunidade de mudar de vida e procuram na escola a oportunidade de ensino que lhes foi negada por situações diversas da vida, incluindo as condições socioeconômicas. No caso do projeto em tela, o atendimento foi somente aos jovens.

Acerca disso, surgem os questionamentos: “Os jovens que vêm de trabalhos explorados e fazem seu itinerário para a EJA, por que lutam? Apenas por suprir percursos escolares? Lutam por percursos humanos de direitos, por justiça, pela dignidade humana que lhes é roubada (Arroyo, 2019, p.93). Esses jovens lutam por seus direitos, por um condição de vida melhor, por um emprego melhor, por sua dignidade social, sendo que abandonam os estudos muito cedo por situações diversas. No entanto, encontram na EJA ou no Ensino Médio (contraturno) não apenas um espaço para buscar novos saberes e conhecimentos, mas também um lugar capaz de mudar sua vida, sua história e condição social articulados às ações promovidas pelo MRE.

No que se refere aos gêneros textuais, Marcuschi (2005) ressalta que eles “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades

comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (Marcuschi, 2005, p.19).

Nesse direcionamento, Nuhrich (2005, p.47) afirma que “a lógica do aprendizado das pessoas jovens e adultas não está baseada em conteúdos, na lógica da escola formal, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, mas sim pela lógica da vida e do mundo”. O seja, a partir de suas vivências na comunidade em que estão inseridos, seja trabalho, igreja podemos ampliar as discussões, leituras e formas de se posicionar diante dos diferentes contextos.

Pensando nessas necessidades do ensino e aprendizagem, por meio do conhecimento prévio do aluno, foi necessário desenvolver o curso profissionalizante para os jovens aprendizes por meio dos gêneros textuais, mais especificamente, o panfleto de supermercado e a propaganda comercial. Eles viabilizaram o ensino a partir de elementos sociocomunicativos da sua realidade social recorrente nas suas vidas. Isso teve, ainda, o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos valorizando a dialogicidade dos assuntos trabalhados. A dinâmica em que o aluno aprende com o professor e vice-versa desafia os envolvidos, pois colocou o aluno como autor e formador do seu conhecimento durante todo esse processo da sua formação.

Para Paulo Freire (2003, p.72), “O conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”. Diante disso, pautando os ensinamentos na construção do diálogo entre o educador e o educando durante todo processo de ensino e aprendizagem. Isso ao se considerar a bagagem sociocultural que esse educando traz para a sala de aula, a partir de suas vivências e experiências, valorizando o seu lugar de fala, de conhecimento e de socialização e suas percepções sociais da realidade em que vivem.

Soares (2018) define as práticas de letramento como “Consequência da necessidade de destacar claramente configurar comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou escrita estejam envolvidas” (Soares, 2018, p.98).

Sendo assim, a alfabetização se compromete apenas com o codificar e decodificar na aquisição da leitura e escrita, dissociada do contexto sociocultural do educando, o letramento, por outro lado, está associada na aproximação com a esfera social, cultural, econômica e política em eventos sociais do cotidiano. Assim, o letramento promove, não apenas a simples codificação e decodificação do sistema de leitura e escrita, mas procura interligar o ensino partindo de situações e eventos do cotidiano, visto que, apesar de esses jovens não terem domínio da norma padrão, eles vivem em uma sociedade letrada e fazem uso das práticas sociais no seu dia a dia .

Paiva (2005, p.47) afirma que “só a mera alfabetização não basta para conferir *status* de leitor e escritor na realidade dos sujeitos jovens e adultos. Ou seja, a alfabetização figurada no ler e escrever dissociado da realidade do aluno ou no ensino de assuntos e temas fora do seu contexto social, não faz sentido para aquisição da leitura e escrita, pois é necessário estar imerso no contexto social em que o educando está inserido, para a aprendizagem ser significativa, e não apenas ensinamentos depositados sem significados e contexto para esses jovens e adultos.

Porém, é necessário enfatizar que, apesar do ensino e aprendizagem partirem da realidade, do conhecimento de mundo, da bagagem sociocultural é preciso fundamentar a inserção dos conhecimentos científicos a partir delas. Sá e Costa (2018, p.40) afirmam que “somente a alfabetização dos sujeitos não seria o suficiente para garantir-lhes maior voz e inclusão social”. Ou seja, eles precisam aprender também os conhecimentos técnicos e científicos ensinados em sala de aula, porém, esses ensinamentos precisam estar interligados com assuntos do seu dia a dia, promovendo o ensino da leitura e escrita a partir do seu mundo.

Freire (2003, p. 79) diz que “O conhecimento é o processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”. Ou seja, Freire promovia uma pedagogia social, humana, libertadora, política, preocupando-se na formação do cidadão crítico e reflexivo, transi-

cionando o seu pensamento simples para o seu pensamento crítico, objetivando a formação integral do indivíduo. E nesse processo da aquisição do ler e escrever por intermédio de situações e problemáticas do seu dia a dia, esse educando refletia, pensava, criticava e tinha seu lugar de fala podendo dissociar da sua imagem de oprimido ao um cidadão participativo e com voz na sociedade enfrentando os problemas sociais que os contornam.

Multiletramentos e aprendizagens dos jovens

Devido ao cenário pandêmico vivido pela sociedade em decorrência da covid -19, o mundo precisou se adaptar ao novo “normal” e as escolas tiveram que se adequar ao novo formato de ensino, o remoto, no qual as tecnologias foram primordiais e aliadas ao professor e ao ensino aprendido por meio digital. Assim, foi necessário o uso de dispositivos como celular, notebook, tablet e computadores para o acesso às aulas ministradas nas plataformas e ferramentas digitais, visto que o espaço digital tornou-se a nova “sala de aula”. Moran e Bacich (2018, p. 4) destacam que as “metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas, específicas e diferenciadas”.

Nesse contexto, o “novo normal” demandou dos professores novos conhecimentos de multiletramentos e alfabetizações, tendo em vista que o ensino remoto articulou as diversas formas de letramento, como o digital. Então, os professores precisaram mudar suas dinâmicas pedagógicas para que encaixassem no ensino digital, sendo necessário fazer o uso de plataformas digitais, como o pacote do google (*Google docs, Google meet, Google classroom* e *Google*,) e o *Whatsapp* para criação de grupos da turma para comunicações e orientações das atividades. E, ferramentas digitais para que o conteúdo da aula fosse mais interativo, colaborativo e dinâmico, como : *Padlet, podcast, Kahoot, Wonderwall, quiz* entre outros, como estratégias pedagógicas na utilização das metodologias ativas. Moran e Bacich (2018, p.4) enfatizam que

as metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

O pacote *office* também foi uma das ferramentas necessárias para o ensino e aprendizagem, sendo que reúne um conjunto de programas que permitem criar, editar, gerenciar e compartilhar arquivos, incluindo programas como o *word*, *excel*, *powerpoint*, *outlook*, *onenote*, *sharepoint*, *microsoft tems*. Há, ainda, o *pdf*, que foi muito utilizada pelos professores e alunos, no envio de arquivos em *pdf* para leituras de artigos e livros. O PowerPoint foi primordial na criação de slides com os conteúdos ministrados pelos professores no ambiente de ensino digital, sendo o Google Meet o espaço digital utilizado para as aulas.

Sob esse prisma, é pertinente enfatizar que os multiletramentos globalizam as diversas formas e maneiras de comunicação e informação. Ou seja, trata-se de uma visão mais aprofundada da alfabetização e do letramento, distinta da abordagem convencional. Com isso, os multiletramentos impulsionam os novos canais de comunicação e informação no meio tecnológico. Em 1996, preocupados com o avanço das mídias digitais e tecnológicas e com os impactos disso na alfabetização e no letramento, um grupo de alfabetizadores em New London, durante uma reunião, discutiu como os textos não se limitavam mais ao papel, mas podiam ser integrados ao mundo digital. A partir disso, promoveram uma reflexão sobre como o ensino e aprendizagem multimodal poderiam ser incorporado ao mundo digital.

Em relação ao multiletramento no meio digital e o surgimento dos novos gêneros do discurso (digitais) que estão presentes nas mídias digitais, currículo web, gif, fanfiction, vlog, wiki entre outros. São os novos formatos de gêneros da cultura digital que são utilizados por seus usuários tecnológicos. Segundo a Bncc em relação aos novos gêneros digitais :

Novos gêneros do discursos e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/ informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2018, p.72).

Nessa ótica, o multiletramento interliga as diversas formas de desenvolvimento e aprendizado nas diversas interfaces da comunicação e informação, explorando as várias facetas da linguagem, seja escrita, oral, visual, sonora, tátil, gestual, emocional e espacial incorporando a diversidade de gêneros discursivos e digitais presente na sociedade. Eles promovem a compreensão da produção e do conhecimento nas diferentes mídias digitais, explorando a diversidade cultural, social e econômica desse espaço digital, que é incorporado por uma diversidade de linguagens e alfabetizações por seus grupos sociais. Assim, “o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato diferente.” (BRASIL, 2018, p.70)

Isso não significa que a maneira tradicional de ensinar será extinta, mas que a tecnologia veio para agregar novas formas de ensino. Ou seja, adaptando para as necessidades e realidade de ensino e aprendizagem da escola e dos alunos associado ao seu contexto social, englobando sua cotidianidade e não distanciando da realidade que está inserido.

No multiletramento, os textos são “compostos de muitas linguagens (ou modos ,ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramento) para fazer significar” (Rojo, 2012, p.19).

Assim, ao romper com o tradicionalismo da alfabetização concentrado na leitura e produção textual de textos escritos, é possível propor novos signos e elementos como: a interpretação e capacidade de criação e produção de textual de forma digital, apropriando-se dos elementos de vídeos, imagens, áudios e hipertextos disponíveis no campo digital, permeados das tecnologias e ferramentas, de modo a promover e incentivar a aprendizagem dos alunos. Isso permite a interpretação de textos em diferentes mídias, por exemplo, criar e transformar novos textos, como um texto escrito numa imagem, charge, quadrinho, vídeos, ou seja, o aluno pode explorar os gêneros textuais e digitais de forma múltipla.

Diante desse contexto, durante o período pandêmico em 2021, o projeto Proexia, em parceria com o Movimento República de Emaús ofereceu cursos profissionalizantes para jovens e adultos. Isso objetivou a melhoria da comunicação oral, escrita, leitura e compreensão de textos que estão presentes no cotidiano desse público.

Neste contexto, o curso ofertado pelo projeto Proexia teve como título “a Comunicação oral, verbal e Educação para o consumo”, ministrado pela professora Doutora Isabel França, que é coordenadora do projeto Proexia. Utilizou-se, para isso as ferramentas digitais e a metodologia ativa ao seu favor, para ministrar aulas do curso no ambiente virtual, didáticas essas realizadas de formas síncronas, por *google meet*, e as assíncronas, por meio do *google classroom*.

Cunha (1989, p.128) destaca que “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Reis et al (2021, p.552) ressaltam que “no ato de ensinar, espera-se do professor, além do domínio do conteúdo específico, que ele tenha conhecimento de como se ensina e de como devem usar os recursos à sua disposição”. Dessa forma, entende-se que as tecnologia digitais associadas às ferramentas e plataformas disponíveis na *internet* articuladas com os conhecimentos do professor são alicerces para um ensino e aprendizagem do multiletramento no âmbito do Movimento de Emaús.

Metodologia

A pesquisa realizada neste capítulo foi voltada para os jovens que fazem parte do "Programa Jovem Aprendiz" em conexão ao Emaús e o projeto Proexia. Esses projetos são destinados à formação não apenas profissional, mas também educacional desses jovens. Dessa forma, esse artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, de acordo com Minayo (2021). Esse tipo de pesquisa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis" (p.21). Neste contexto, a metodologia foi desenvolvida por meio de três atividades que ocorreram de forma online e foram elaboradas para uma turma de jovens aprendizes com (28 alunos).

Foram disponibilizados, também, materiais nas plataformas digitais Padlet e Classroom, onde os alunos poderiam ter acesso a todo o conteúdo antes, durante e após as aulas. Dessa forma, poderiam tecer comentários, rever vídeos relacionados ao assunto tratado na aula anterior e interagir de forma mais ativa durante e após as atividades. Na primeira atividade, os participantes da pesquisa assistiram à gravação da aula ministrada pela professora Isabel França - responsável pela Proexia das temáticas envolvendo as linguagens - e pela a professora doutora Elizabeth Souza, responsável pelas temáticas envolvendo o ensino da matemática. Nesta etapa, as docentes e os seus bolsistas abordaram a temática "Educação e consumo" remotamente.

Nessa aula, as docentes utilizaram o *Google Meet*, que é uma plataforma digital capaz de realizar chamadas de vídeos de longa duração, para desenvolver as suas práticas pedagógicas. Elas e os bolsistas também sinalizaram como o aplicativo *Padlet* (ferramenta para edição de texto e anexação de vídeos online e fotos) deveria ser manuseado durante o decorrer da aula. Nele os bolsistas inseriram os nomes dos participantes em blocos de textos. Dessa forma, os alunos puderam responder às seguintes perguntas realizadas pelas docentes:

1- Vocês já compraram algum produto que não estavam precisando no momento?

2- Quais?

3- O que motivou a compra desses produtos? Qual foi a forma como você foi abordado pelo vendedor?

As respostas dos indivíduos da pesquisa foram:

Pergunta 1: sim (A maioria dos alunos)

Pergunta 2: Maquiagem, Bijuteria

Pergunta três: Escassez de tempo para as promoções de preços e a abordagem dos atendentes.

Em se tratando da abordagem do atendente, podemos destacar aspectos latentes da propaganda e do marketing usados por eles para chamar a atenção dos clientes para o produto ou serviço ofertados ao público.

Na segunda fase da aula, os bolsistas encaminharam um link, por meio do chat do Padlet, para que os alunos conseguissem interagir na atividade proposta pela docente. O link compartilhado fornece acesso a um mural do *Padlet* e do *classroom*, onde encontram-se campanhas publicitárias, em formato de vídeos, e panfletos de vários produtos e serviços para que os alunos consigam ter acesso às diferentes formas que esses gêneros discursivos (publicidade e propaganda) circulam ao nosso redor, influenciando negativamente ou positivamente o nosso consumo no dia a dia. Diante dessas perguntas, foram ofertados três minutos para que os alunos respondessem no chat do *Padlet* ou oralmente usando o microfone do seu aparelho tecnológico de acesso à aula online.

Imagem 1: Referente à atividade realizada no aplicativo do *Padlet*. Essa atividade teve o apoio dos bolsistas do projeto, para que os alunos dialogassem sobre (na perspectiva deles) o que poderia ser retirado ou acrescentado, nas campanhas publicitárias fixadas no mural do aplicativo Padlet. Essa atividade serviu para que as docentes pudessem analisar aspectos escritos e orais dos alunos envolvidos no tema proposto.

Imagem 1: Mural confeccionado no Padlet contendo campanhas publicitárias



Fonte: Acervo da pesquisa (2021)

Neste contexto, a dinâmica realizada pela docente consistiu em pedir que os alunos fizessem registros fotográficos, campanhas publicitárias e panfletos envolvendo produtos do seu interesse. Esses registros poderiam ser realizados em feiras, supermercados, na TV, shoppings, entre outros lugares. As imagens foram compartilhadas no WhatsApp, na Classroom e no Padlet, com o auxílio dos bolsistas.

Na segunda aula, que ocorreu do dia 21 de Novembro, os aprendizes assistiram a todos os vídeos postados pelos bolsistas no ambiente virtual padlet, que ajudaram a pensar melhor sobre a elaboração de um panfleto e de uma campanha publicitária a partir de um produto. Nessa atividade os direcionamentos foram:

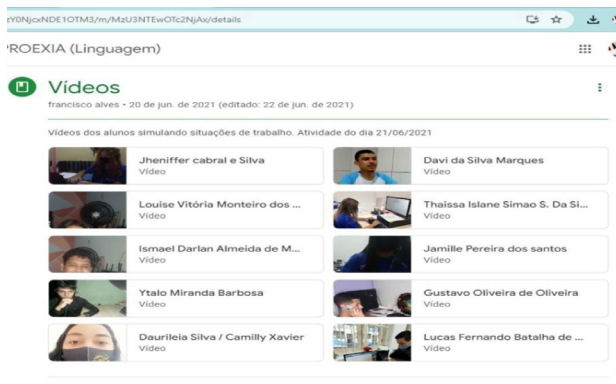
1- Os alunos assistirão à gravação da aula do dia 5 para tirar dúvidas, fazer comentários e revisar as atividades desenvolvidas no padlet por meio do whatsapp dos bolsistas.

2- Assistir a todos os vídeos que estavam no padlet que ajudariam a pensar melhor na elaboração de um panfleto e de uma campanha publicitária a partir de um produto que mais lhe envolver. Para isso, as docentes e os bolsistas selecionaram textos e vídeos do YouTube, que demonstram como os gêneros textuais, propaganda e panfleto, são confeccionados, assim como a sua funcionalidade no contexto socioeconômico em que estávamos imersos.

Imagem 2: registro dos vídeos elaborados e anexados à plataforma digital classroom pelos alunos do projeto jovem aprendiz. Nos vídeos elaborados, eles realizaram a propaganda de serviços e de objetos que eles mais se identificam.

Análise dos dados

Imagem 2 : Print da Classroom com os vídeo dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2021)

Nesta seção, discutiremos um recorte de algumas narrativas dos alunos obtidas a partir do curso “ Educação oral e verbal e Educação para o consumo” ofertado para os jovens aprendizes na plataforma digital Google Meet. Esse recorte é de uma das atividades desenvolvidas pelo curso, que consistia em uma atividade na plataforma digital *Padlet* com o título “ Campanha publicitária e Panfleto”, disponibilizada pelos bolsistas que estavam atuando na turma juntamente com as professoras coordenadoras e ministrantes dos cursos.

Os bolsistas criaram um mural da plataforma *padlet* e adicionaram vídeos de campanhas publicitárias, panfletos de supermercados. E os alunos ficaram responsáveis por socializar seus pensamentos, ideias acerca da temática que estava sendo discutida no curso. Nesse sentido, observamos algumas narrativas dos alunos, nas quais socializaram seus relatos sobre o impacto das novas mídias digitais na circulação das campanhas publicitárias.

Os alunos socializaram, respectivamente que:

Sobre o vídeo, acredito que o que mudou das campanhas foi o que o modo como chegar ao público se tornou mais fácil, antes sem a tv ou internet, só poderia ser feito por panfletos, rádios, mas agora tem os comerciais na tv, internet e os outdoor nas ruas (Aluno A).

Sobre o vídeo, conforme o avanço das tecnologias ao longo do tempo, acredito em boa parte que isso influenciou bastante nos dias atuais. Ficou mais fácil conforme a era atual, com os meios de comunicação, seja na tv ou nas redes sociais (Aluno B) .

Acho que as mudanças são bem significativas, principalmente com as novas tecnologias, antes você anunciava um produto que estaria à venda ,nos jornais, no rádio, mas, hoje em dia temos a internet, as redes sociais entre outros (Aluno C) .

E mudam também na forma de pagamento, antes acreditado que você só podia comprar à vista, hoje temos os cartões de crédito e débito, o famoso pix. Então as mudanças foram significativas (Aluno D).

Segundo Bacich e Moran (2018, p.12) “a combinação de metodologias ativas com as tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica”. Isso porque vivemos a era da globalização, da comunicação, da informação e da criação de novos gêneros digitais que fazem parte do dia a dia dos alunos, gêneros esses presentes nas redes sociais como: *facebook*, *instagram*, *tik tok*, *whatsapp*, *telegram*, etc.. Espaços esses onde circulam os memes, emoji, figurinhas, sendo uma nova forma de comunicação na era digital onde as propagandas se encontram das mais diferentes maneiras.

Como os alunos mencionaram que antigamente os canais de informações e de propagandas eram por meio de: panfletos, jornais e rádios. Mas, hoje em dia, com a força do digital, as propagandas são transmitidas pelas redes sociais ou pelo simples vídeo nos canais do YouTube ou um simples post no *facebook*. Com o passar dos anos, as mídias digitais foram ganhando mais força na era da tecnologia, na qual milhares de pessoas ficam conectadas e as informações são obtidas em tempo real em sua maioria.

É importante ressaltar a fala do “aluno D” no seu comentário a respeito do impacto que a tecnologia proporcionou às formas de pagamento nas compras dos produtos, destacando que antes o pagamento só poderia ser feito pelo cartão físico ou o dinheiro em espécie. Hoje, já se percebe, no mundo digital, a utilização de cartão digital, ou o débito no cartão ou mesmo o pagamento pelo pix, acessando sua conta no aplicativo do seu banco no celular. Ou seja, percebe-se o quanto a tecnologia tem facilitado o mercado, as propagandas, a compra e venda de produtos.

Nessa conjuntura, Freire destaca que “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida

concreta a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se” (FREIRE, 1980, p.33-34). Assim, podemos observar a importância de as práticas pedagógicas do professor estarem alicerçadas nas perspectivas social, cultural, econômica e histórica do aluno, objetivando um ensino-aprendizagem significativo, que esteja alinhado ao seu cotidiano, aos gêneros discursivos e digitais presentes em sua vivência. Freire ressalta que: ‘A educação é luta política, crítica e organizada contra os ofensores’ (FREIRE, 2019, p. 66).

Nesse viés, nas aulas ministradas pela professora à turma de jovem aprendiz, podemos perceber didáticas pedagógicas que estavam alinhadas ao universo do aluno, tanto do seu cotidiano como do âmbito digital o que acentua que o “estudante não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de se comunicar, acessar e disseminar informações, e de se tornar visível aos demais” (MORAN, 2021, p.71).

Os paradidáticos utilizados durante o curso, como o estudo de campanhas publicitárias, panfletos de supermercados são temáticas e gêneros do seu cotidiano e que circulam nas mídias digitais, ambiente do qual fazem parte e utilizam. Isso promove o diálogo, a socialização, a informação e a comunicação entre eles, visto que fazem parte desta cultura digital. Então, os alunos que não estão imersos nessa cultura são excluídos, no sentido de informação e comunicação.

Portanto, é relevante o letramento digital alinhado aos multiletramentos. Sabemos que a pandemia e o novo formato de ensino fizeram com que alunos e professores buscassem incorporar ao mundo digital, e principalmente os professores tiveram que aprimorar suas práticas pedagógicas e as adaptar para o meio digital.

Diante disso, Moran (2021) corrobora que:

aprendizagens na quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bom como desenvolver a capacidade crítica

tica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar a atitude e valores pessoais na escola e no mundo (MORAN, 2021,p,7).

Sendo assim, como defende Freire (1997), “Que liberdade, que não se adapte, domestique ou subjuguem o conhecimento epistêmico. Isto obriga uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos” (FREIRE, 1997, p.22). Ou seja, uma educação centrada no diálogo entre professor e aluno, prática educativa essa, em que o aluno faz parte de todo seu processo formativo, como indivíduo construtor do seu aprendizado, tem voz ativa em todo seu processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é relevante socializar seus pensamentos e criticar os conteúdos abordados. Conteúdos esses que integram situações, vivências e experiências do seu cotidiano. Na BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Nessa prática pedagógica, o aluno pode compreender e criticar sua realidade e o seu universo. Os gêneros trabalhados ao longo do curso remetem ao meio socioeconômico dos alunos, visto que as campanhas publicitárias, panfletos e folhetos de supermercado são gêneros discursivos presentes no seu cotidiano, sendo parte integrante de uma sociedade letrada e das práticas de letramento que a envolve. Por isso, é importante a introdução dos novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que eles já possuem, o conhecimento de mundo, esse adquirido pela sua experiência e bagagem de vida.

Considerações finais

Neste capítulo foram descritas as experiências e vivências dos bolsistas no curso Educação Oral e Verbal, com conteúdos voltados à educação para o consumo, que utilizou os gêneros discursivos propaganda e panfletos de supermercado a fim de promover o ensino e aprendizagem significativo, partindo das esferas socioeconômicas, como o objetivo de que os alunos pudessem refletir, opinar, socializar e criticar a realidade em que estavam inseridos.

Como o curso foi ofertado no ambiente virtual, por causa da pandemia da Covid-19 enfrentada pelo mundo, os materiais didáticos utilizados pelas professoras para desenvolver suas práticas pedagógicas foram as plataformas digitais e ferramentas digitais. Por isso, é importante ressaltar o papel propositivo que as ferramentas digitais tiveram durante todo o processo de ensino remoto em que as professoras tiveram que depender das mídias digitais disponíveis para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas integradoras. E diante desse contexto, pudemos perceber o quanto a tecnologia aliada ao ensino e aprendizagem possibilita um ensino dinâmico, flexível e lúdico, salientando que os multiletramentos são um fator potente nesse universo digital e que pôde ajudar os jovens aprendizes.

Ao ampliar suas práticas, conteúdos, didáticas e ensino por meio da bagagem social, cultural, econômica e política que o aluno traz para a sala de aula, o educador pode introduzir novos conhecimentos ampliando e valorizando os saberes prévios dos estudantes. O ensino remoto evidenciou também que as mídias sociais e as ferramentas digitais não representam um obstáculo para o ensino, desde que sejam utilizadas de forma adequada. Por conta disso, elas podem contribuir significativamente às práticas pedagógicas em sala de aula, mesmo que no ambiente digital.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias inovadoras na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF, 2018.

CUNHA, M. I. da. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Políticas e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios** - um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas - MG. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programas de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ep144703.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva. (Org.).

MATOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. **Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PfjBbyxwKL34L3YX-ZkQtZgv/>. Acesso em: 04 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas no bolso: **como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. Goiânia: Editora do Brasil, 2021.

NUHRICH, S. L. **Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular**. Joinville: UNIVILLE, 2005.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentido**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 6, n. 1, p. 2-20, jun. 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100002. Acesso em: 03 set. 2024

REIS, R. M. da S.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. **Estratégias didáticas envolvidas no uso das TIC: o que os professores dizem sobre seu uso em sala de aula?** ETD - Educação Temática Digital, v. 23, n. 2, p. 551-571, 2021.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola**. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, v. 90, n. 2, p. 11-30, 2012.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. Abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. *Letras*, v. 34, n. 1, p. 95-121, jul. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e escolarização**: entre rupturas e continuidades. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 65–91, jul. 2003.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Dalva Tereza de. **A questão social e o trabalho do assistente social**. São Paulo: Cortez, 2010.

NARRATIVAS ORAIS EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.

Karina Assunção Coelho – (PET Interdisciplinar Conexões de Saberes)

Emanuel da Silva Fontel – (ILC/UFPA)

Jesus de Nazaré de Lima da Costa – (SEMED/Acará/PPGED/UFPA)

Maria José Aviz do Rosário – (PET INTERDISCIPLINAR
CONEXÕES DE SABERES/PPEB/NEB/UFPA)

Introdução

O acesso de jovens de comunidades remanescentes de quilombo à universidade pública tem sido um desafio para a democratização do acesso ao Ensino Superior no país. Desde 2012, a Universidade Federal do Pará (UFPA), mediante a Resolução N. 4.309, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPA), garante, por meio do Processo Seletivo Especial (PSE), no modelo de reservas de vagas, acesso de quilombolas e indígenas aos cursos de nível superior ofertados pela instituição.

Diante dessa perspectiva e frente à demanda de candidatos sem acesso aos cursos preparatórios para o processo seletivo especial, que sofrem com a precarização da infraestrutura e do ensino das próprias comunidades, resultado da ausência de políticas de estado que consigam efetivamente garantir oportunidades para que vivenciem plenamente seus direitos, surgiu, em 2018, “Vídeo Documentário sobre a Comunidade Quilombola Itacoãzinho s/n – Baixo Acará e Trajetória Escolar dos Estudantes Quilombolas até a Universidade”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), edital Navega Saberes, da UFPA, em parceria com o projeto “Alfabetização, letramentos

e docência na Amazônia” (IEMCI/UFPA) e Programa Conexões de Saberes (PROEX/NEB/UFPA), a ideia de promover uma ação que propusesse oficinas de redação, nas quais se articulassem oralidade, escrita e leitura em prol das aprendizagens, para jovens de comunidades remanescentes de quilombo.

As oficinas de redação foram realizadas em uma escola quilombola-ribeirinha¹ localizada na região do Baixo Acará. Inicialmente, os sujeitos atendidos foram 20 jovens moradores de diferentes comunidades da região, com idade entre 18 e 29 anos, autodeclarados quilombolas, mas, por indeferimento do processo seletivo e questões burocráticas envolvendo a associação desses sujeitos, somente 10 alunos permaneceram até o final da oficina.

Ao longo das atividades, uma das principais dificuldades observadas foi a de manifestar opiniões sobre as temáticas que envolviam as trajetórias de formação quilombola de suas comunidades. Algumas consequências foram os baixos índices de pertencimento às tradições e de autorreconhecimento, uma vez que muitos se viam como ribeirinhos e não como quilombolas, ou então associavam sua identidade quilombola apenas à cor da pele negra ou a um passado distante, reduzindo o conceito de quilombo à ideia de escravos fugidos. Além disso, o distanciamento da ancestralidade, que tradicionalmente é transmitida oralmente de geração em geração – prática comum nas comunidades tradicionais –, também foi notado, principalmente entre os mais jovens, com baixa frequência de preservação dessa memória

Essas atividades foram propositivas no sentido de amplificar os argumentos dos sujeitos que manifestaram dificuldades no início do projeto. Como o Processo Seletivo Especial (PSE/UFPA) é constituído das etapas da prova de redação e entrevista, ambas classificatórias e eliminatórias, sendo esta última grande queixa de reprovação dos estudantes que já haviam prestado o processo seletivo, as rodas de

¹ Neste trabalho, utilizamos o termo *quilombola* como identidade política e *ribeirinho* como identidade geográfica. Ambas habitam o mesmo sujeito.

conversa tinham ênfase como práticas orais nas atividades do curso, pois se transformavam em “simulações de entrevista”, como forma de “treino” para os alunos.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar os dados relativos às atividades realizadas, cuja finalidade foi compreender como o fortalecimento de práticas orais em comunidades quilombolas empodera a identidade sociocultural dos indivíduos. A investigação baseou-se nos aspectos da identidade e como ela se relaciona com a linguagem. Nesse sentido, a pesquisa dialogou com os estudos de HALL (2011), que tem como premissa a teoria de que as identidades não são fixas e, nesse âmbito, tratar-se-á do conceito de quilombo como uma não naturalização da definição circunscrita apenas como comunidade tradicional ou a tentativa de conceituá-lo recorrendo ao seu passado como escravo; e com os estudos da linguagem sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1981), que contam com a contribuição de autores como Bastos e Ribeiro (2020), Cardoso e Sousa (2012); Pinheiro (2018) e Brait (2005;2014).

Projeto “Oficina de Redação” e parcerias

As comunidades remanescentes de quilombo são parte importante da cultura brasileira. Guardam muito da ancestralidade negra e são símbolo expressivo de resistência pela luta histórica da sua identidade, território e memória. Elas somam mais de três mil comunidades quilombolas presentes nas cinco regiões do país; pouco mais de cem possuem o título, segundo informa a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Desse número, somente no estado do Pará, mais de cinquenta territórios são titulados, segundo o Instituto de Terras do Pará (ITERPA).

Os cidadãos quilombolas pertencem à fatia da população onde estão os mais pobres, negros e pardos, que representam mais de

50% da população brasileira, de acordo com o que informa o último censo demográfico (2010). Essa realidade não se reflete nas salas de aula, pois, embora, pela primeira vez, em 2018, segundo estudo das Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE, 55,6% dos estudantes das instituições públicas fossem pretos ou pardos, o número ainda é menor do que o de estudantes brancos da mesma faixa etária (18 a 24), que chegou a 78,8%.

Na educação superior, de acordo com a sinopse estatística da educação de 2018, do Inep, dos negros e pardos que estão no ensino superior do Brasil, a maioria estuda em universidades particulares: dos 591 mil declarados pretos, 66,86% estavam em instituição privada; e dos 2,4 milhões pardos, 73,54%. O que retrata uma minoria tendo acesso gratuito e de qualidade nas universidades públicas.

Dito isso, é evidente que esse cenário amplia a discussão das políticas das ações afirmativas, como estratégia para vencer o desafio do acesso de jovens, de comunidade remanescentes de quilombo, para a democratização do ensino superior público.

Diante dessa perspectiva e frente à demanda de candidatos, sem acesso aos cursos preparatórios, para o processo seletivo especial, que sofrem com a precarização de infraestrutura e de ensino das próprias comunidades, resultado da ausência de políticas de estado que consigam efetivamente garantir-lhes oportunidades de vivenciar plenamente seus direitos, surgiu, em 2018, por meio do projeto “Vídeo Documentário sobre a Comunidade Quilombola Itacoãzinho s/n – baixo Acará e Trajetória Escolar dos Estudantes Quilombolas até a Universidade”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, edital Navega Saberes, da UFPA, em parceria com o projeto “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia” (IEMCI/UFPA) e Programa Conexões de Saberes (PCS/PROEX/NEB/UFPA), a ideia de promover uma ação que propusesse oficinas de redação, nas quais se articulassem oralidade, escrita e leitura em prol das aprendizagens, para jovens de comunidades remanescentes de quilombo.

Inicialmente, a ideia começou com o projeto intitulado “Vídeo Documentário sobre a Comunidade Quilombola Itacoãzinho s/n – Baixo/Acará e Trajetória Escolar dos Estudantes Quilombolas até a Universidade” que se articulou com as diretrizes do Programa Conexões de Saberes (PCS)², pretendendo aproximar com suas ações a universidade das comunidades quilombolas.

O projeto “Vídeo documentário [...]” objetivou ampliar o debate sobre a política de ações afirmativas, estreitar a relação entre a universidade e os moradores da região, oferecer ferramentas didático-científicas que possibilitassem o acesso de estudantes à universidade, entre outros, e, desse modo, discutir o acesso da democratização do ensino superior.

Na execução de uma de suas metodologias, na qual realizou a articulação entre as lideranças, estudantes e moradores da região, visando à apresentação do projeto, manifestou-se, em meio aos estudantes, a carência de capacitação para quem aspirava o Processo Seletivo Especial (PSE).

Diante dessa necessidade, um dos membros da equipe, professor Jesus Costa, que já atuava como professor da educação básica, na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II (Quilombola), um facilitador no projeto, quanto à mediação entre a universidade, a escola da região e a comunidade, propôs aos bolsistas, estudantes de letras-língua portuguesa, do PCS, a participação como professores voluntários para efetivação de um curso de redação que abarcasse a demanda do processo seletivo.

2 O Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares foi criado por iniciativa do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secadi, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação, auxiliando a permanência de jovens das comunidades populares na universidade. Está em execução na UFPA desde 2005 e objetiva a valorização e fortalecimento acadêmico dos estudantes de origem popular em condição de vulnerabilidade social e acadêmica. (<http://conexoesdesaberesufpa.blogspot.com/p/inicio.html>).

Durante esse processo, quatro bolsistas vinculados aos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Geografia atuaram e contaram com a assessoria da prof.^a Isabel França dos Santos, por meio das parcerias entre o Programa Conexões de Saberes e o Projeto “Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia” (IEMCI/UFPA), dando início ao curso de redação.

As ações foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental N^o Sr.^a do Perpétuo Socorro (Quilombola), localizada na comunidade de Itacoãzinho, região do baixo Acará, estado do Pará. Os sujeitos atendidos foram vinte jovens³, com idade entre 18 e 29 anos, autodeclarados quilombolas e moradores de diferentes comunidades da região: Ilha do Maracujá, Itacoãzinho e Santa Quitéria.

Ao longo das atividades, uma das dificuldades mais observadas foi a de manifestar opiniões acerca das temáticas que envolviam as trajetórias de constituição quilombola das suas comunidades. Algumas consequências se detiveram nos baixos índices de pertencimento às tradições de suas comunidades e de autorreconhecimento, tendo em vista que muitos se consideravam apenas ribeirinhos e não quilombolas. O distanciamento da ancestralidade em relação à memória que, normalmente, é passada oralmente de geração em geração, prática social comum às comunidades tradicionais, tinham baixa frequência dos mais jovens.

Diante das observações supracitadas, a metodologia da oficina teve como objetivo o fortalecimento das práticas de oralidade, leitura e escrita em sala de aula, por meio da promoção de encontros semanais realizados na escola de uma das comunidades. As oficinas foram estruturadas de maneira a contemplar aspectos relacionados às políticas públicas, aos direitos à educação, à identidade, às memórias e às trajetórias desses jovens e adultos, com ênfase nas trajetórias de constituição das comunidades enquanto quilombolas.

3 Inicialmente, os sujeitos atendidos foram 20 moradores de diferentes comunidades da região, mas, por indeferimento do processo seletivo, no qual envolve questões burocráticas relacionadas às associações desses sujeitos, somente 10 alunos permaneceram até o final da oficina de redação.

Os encontros foram gravados em áudios e vídeos, com objetivo de possibilitar releituras e avaliações junto aos sujeitos. A mediação previa atendimento individualizado mostrando os avanços e desafios. Quinzenalmente, os sujeitos recebiam novas revisões dos textos enviados com ajustes. Eles recebiam textos complementares que os ajudavam nas atividades do debate e da produção escrita. A seleção dos textos complementares priorizava as temáticas quilombola, ribeirinha, formação profissional, políticas públicas e outras que ampliaram as possibilidades de repertório e de envolvimento com o empoderamento dos sujeitos.

A pesquisa expandiu-se na medida em que foi verificado que uma das estratégias mais relevantes nesse processo foram as ações como: visita aos sítios arqueológicos da região; conversas com os moradores mais antigos; debates em sala de aula; entrevistas e rodas de conversa com representantes das comunidades. Os estudantes viam-se envolvidos nas práticas ao passo que se identificavam com as histórias que compartilhavam. Essas atividades foram propositivas no sentido de amplificar os argumentos dos sujeitos que manifestaram dificuldades no início do projeto.

Como o Processo Seletivo Especial (PSE/UFGA) é constituído das etapas da prova de redação e entrevista, ambas classificatórias e eliminatórias, sendo esta última grande queixa de reprovação dos estudantes que já haviam prestado o processo seletivo, as rodas de conversa tinham ênfase como práticas orais nas atividades do curso, pois se transformavam em “simulações de entrevista”, como forma de “treino” para os alunos.

Em virtude da experiência adquirida no curso de 2018, a oficina de redação, no ano de 2019, optou por iniciar as aulas no formato de roda de conversa, começando com um breve questionário que simulava possíveis perguntas da etapa classificatória e eliminatória do PSE, a entrevista. Essa atividade foi denominada “diagnóstico”, com o objetivo de mapear as dificuldades e potencialidades de cada participante, relacionadas aos aspectos linguísticos e ao conhecimento das temáticas abordadas.

A organização dos alunos era feita em círculo, de forma que o ministrante não ficasse centralizado na sala, assumindo apenas o papel de mediador, sem interferências de cunho explicativo. Os alunos estavam livres para se expressar e interagir entre si. O levantamento oral abordava a temática da comunidade, por meio de perguntas direcionadas, como: “Você se considera quilombola, ribeirinho ou ambos? E por quê?”, “O que é ser quilombola para você?” e “Qual a importância da universidade para a sua formação e de que maneira isso contribuiria para a sua comunidade?”.

Essa atividade proposta no primeiro dia de aula foi gravada em vídeo, com o intuito de possibilitar releituras que auxiliassem na identificação das dificuldades e potencialidades dos participantes. Foi durante essa dinâmica que, na condição de ministrante e mediadora, surgiu uma inquietação ao observar as dificuldades dos alunos em expressar suas opiniões sobre a temática quilombola e sobre as próprias comunidades a que pertencem.

No entanto, o que chamou mais a atenção foi que, durante o processo de interação, os participantes, por meio do discurso, avaliavam a si mesmos e aos demais, “projetando-se no outro”, tanto pela convergência quanto pela divergência, com o objetivo de reconstruir suas identidades. Vale ressaltar que não houve interrupção ou interferência por parte dos mediadores, e esse processo ocorreu de maneira fluida e dinâmica.

À medida que esses aspectos relevantes foram identificados, a oficina de redação foi ajustada às demandas dos participantes, propondo atividades — conforme já descrito — sempre que possível, relacionadas às práticas orais, como entrevistas, conversas com as lideranças e os mais antigos da região. Ao todo, a oficina contemplou treze aulas presenciais.

Em uma das últimas atividades da oficina, que antecedia a data da etapa da entrevista no PSE, foi proposta uma simulação de entrevista e, ao final da atividade, foi oferecida uma visita ao sítio arqueológico da região, o qual chamam de “calha” e que fica a poucos

metros da escola onde a atividade era realizada, a fim de haver uma breve socialização entre os bolsistas (professores) e os alunos. Para a surpresa da equipe de professores, houve uma espécie de “oficina da memória”, em que os estudantes, em contato com o espaço que abarca as ruínas do antigo engenho da comunidade, reviver momentos de sua infância, ao contar histórias de seus antepassados e narrar lendas e mitos da região. Aproveitando a ocasião, foi-lhes perguntado novamente o que era ser quilombola nas suas concepções e, também, surpreendentemente, eles responderam, fazendo um paralelo ao pensamento que tinham antes da realização da oficina de redação, de forma empoderada enquanto sujeitos autorreconhecidos como quilombolas. Essa dinâmica, ainda que não planejada, também foi gravada em vídeo, a fim de analisá-las, haja vista que a observação de como a interação, durante as práticas orais, empoderaram a identidade sociocultural dos sujeitos, valia-se de uma pesquisa exploratória.

Tais atividades não tinham somente o objetivo de ampliar as possibilidades de aprovação no PSE, mas, principalmente, de criar espaços diversos para que as identidades se fortalecessem e que eles percebessem as atividades para além do processo seletivo. A busca aproximou os participantes das suas ancestralidades e melhores percepções, inclusive, no que se referiu às escolhas dos cursos. Além disso, proporcionou a eles um repertório para os debates, maiores engajamentos com as leituras sugeridas e produção escrita. Assim, a inserção maior nas vivências das comunidades com objetivos iniciais para demandas do PSE serviu para que a formação fosse além.

Sendo assim, a pesquisa se desenvolve à medida que se observa como o fortalecimento de práticas orais em comunidades quilombolas empodera a identidade sociocultural dos indivíduos, de modo que valorizem a cultura e memória das práticas socioculturais dos sujeitos, não apenas para terem melhores condições para o processo seletivo especial, como também agregá-los ainda mais às trajetórias de constituição das comunidades, considerando os cursos a serem selecionados, seus pertencimentos às necessidades dos povos tradicionais e aos sonhos individuais.

Pressupostos teórico-metodológicos

A base teórica sustenta-se fundamentalmente na visão de sujeito e subjetividade proposta por Hall (2011) em articulação com a noção de identidade “captada” a partir das noções de dialogismo e alteridade, propostas por Bakhtin (2006; 2011). Relativamente à visão bakhtiniana, conta-se ainda com as contribuições de diversos estudiosos, tais como Bastos e Ribeiro (2020), Cardoso e Sousa (2012), Flores e Teixeira (2009), Pinheiro (2008) e Brait (2005;2014).

Em relação aos estudos sobre o quilombo, sustenta-se a noção de uma não naturalização da sua definição circunscrita apenas como comunidade tradicional ou a tentativa de conceituá-lo recorrendo a seu passado, considerando-o apenas lugar de escravos fugidos; há uma breve apresentação desde a origem do conceito até a sua problematização e ressignificação a partir da constituição de 1988. À essa visão, conta-se com as contribuições de Leite (2000), Marques e Gomes (2013), Miranda (2018), Munanga (1995), Nascimento (1980) e Santos (2014).

Coleta e seleção do corpus

O corpus é constituído por seis trechos de seis entrevistas coletadas em rodas de conversa, acerca do questionamento “o que é ser um quilombola para você?”. As entrevistas foram gravadas em formato de vídeo por um celular e, em seguida, analisadas. Essa análise inicial teve como objetivo identificar, através de releituras, os trechos mais pertinentes referentes à temática identitária e, posteriormente, foram transcritas. As transcrições obedeceram às codificações previstas pela análise da conversação (AC), tal como proposto por Marcuschi (1986).

Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram selecionados segmentos nos quais os informantes refletem sobre: a identidade ribeirinho-quilombola; o discurso pautado no conceito do período colonial, no qual associa a identidade somente a cor de pele e quilombo a um lugar marginalizado; a subjetividade do sujeito “pós-moderno”, composto por várias identidades, resultado de mudanças estruturais e institucionais; a autoatribuição, considerando a consciência como critério fundamental; e ainda, refletem sobre fatores que dificultam a interação em um processo positivo de (re)construção de identidade.

Esses segmentos são analisados à luz do referencial teórico anteriormente mencionado e que embasou a presente pesquisa.

Buscou-se por meio deles constituir um material ilustrativo das questões identitárias dos quilombolas das comunidades trabalhadas no projeto, além de respaldar a posição de que o fortalecimento das práticas orais empoderam a identidade sociocultural desses sujeitos.

Discussão

O conceito de identidade quilombola e quilombo é tratado nos estudos atuais como uma não naturalização da sua definição circunscrita apenas na tentativa de conceituá-lo recorrendo ao seu passado, como já descrito nesta pesquisa.

Apesar de essa conceituação ter sido ressignificada no âmbito jurídico e social e ainda está em um constante processo de deslocamento, conforme visto nos estudos de Hall (2011), de modo que se compreende que o processo identitário é mutável e dinâmico, seu conceito fossilizado ainda se reflete nos discursos dos moradores no âmbito das próprias comunidades, tal como exemplifica o trecho (01) da entrevista (01):

(bom) pra mi::m' eh: ser quilombola né' vem logo na mente né' a cor né' a cor mais eh:: vamos dizer assi::m (+) mais escura né' aí' já vem logo na mente né' ser quilombola é ser negro, /.../ ser negro é ser quilombola, /.../ entã::o (+) eh: /.../ é VIVER ali naquele espaço né' eh: onde várias nações já já foram escravizadas né' entã::o é o todo, ...

Pode-se analisar que o discurso, ainda engessado, se constrói a partir de uma narrativa pautada no conceito do período colonial, no qual se vê apenas como passado rememorado, onde quilombo é lugar de escravos fugidos. Nessa fala, carrega-se o peso escravocrata do passado e o perigo do desaparecimento da identidade como remanescente de quilombo na busca por direitos, visto que estamos falando de mais de um século após a abolição. Ao tratar o quilombo, hoje, como lugar de escravos fugidos, o sujeito fica preso a um passado que nunca termina. No mais, hoje há comunidades quilombolas negras rurais ou urbanas que guardam uma relação com o território, cultuam a ancestralidade, estabeleceram o laço de solidariedade, têm uma memória coletiva, mas não necessariamente são locais em que as pessoas fugiram da escravidão. São comunidades que foram se formando ao longo do tempo e que estão ocupando terras que lhes foram doadas, terras de santo, ou, então, terras devolutas.

É importante compreender que foi diante desse tipo de problemática que a noção de quilombo foi relativizada, a fim de adequar os critérios para conceituar o termo, de modo que a maioria dos grupos que atualmente reivindicam a titulação de suas terras pudesse ser contemplada.

Ao relativizar o conceito, há um reforço do conceito de identidade mutável a partir do trabalho de Hall, que sustenta uma concepção de caráter essencial e determinante de identidade. Para Miranda (2018), ao reposicionar esse conceito, há a possibilidade de uma análise estratégica e contingente, pois, com base nessa referência, é possível conceber a identidade quilombola em meio aos dilemas de pertencimento a um determinado território material e simbólico inse-

rindo em disputas econômicas e ainda considerar o âmbito das representações sociais negociadas e contestadas sobre quilombos: “Uma identidade nem sempre reconhecida e que, portanto, é conquistada, agenciada e certamente disputada, inclusive pelo aparato científico.” (Miranda, 2018, p. 198).

O processo de negociação das identidades se deu em uma série de instâncias jurídicas, na qual instituições como a Associação Brasileira de Antropologia foram convocadas através das legislações para dar seu parecer sobre a conceituação em questão. Isso se reflete no processo que caracterização do sujeito como uma instância ligada pela linguagem, abrindo-se para a compreensão e explicação de variáveis que possibilitam um diálogo abrangente entre as diferenças. Para Cardoso e Sousa (p.151, 2012):

As relações dialógicas permitem que as diversas vozes do contexto social se manifestem e interajam, fazendo com que as necessidades sociais sejam conciliadas com os anseios de adaptar-se às novas condições societárias [...]. Nessa perspectiva, as forças díspares passam a coexistir pela elocução, seja escrita ou falada, com a necessidade de expressar um ponto de vista que é construído processualmente dentro de um contexto social, portanto, ideológico.

Ainda segundo os autores, entende-se o diálogo como um espaço de conflito entre ideologias, visões de mundo e conhecimentos. Esse diálogo, mediado pelo conflito, passa a ser percebido discursivamente como uma forma de reflexão dos atores sociais sobre suas próprias ações.

Sob essa reflexão, retornaremos ao trecho 01 da entrevista 01 e analisaremos um outro aspecto, fazendo um paralelo com o trecho 02 da entrevista 02, que após a explanação do primeiro fragmento, ao afirmar que “ser quilombola é ser negro”, manifestou um descontentamento em um processo de avaliação sobre si mesmo e aos demais:

/.../ é mais a pessoa ter a descendência né' e:: respeitar a cultura' e: se/e:: e:: /.../ SE AUTODECLARAR, se auto-declarar' porque tem gente que é mesmo, mas tem vergonha né' tem vergonha de assumir que é' que tem descendência' /.../ as pessoas logo associam quilombola a negro né' nem é bem assim, porque tem as misturas' (+) (por exemplo) eu não sou negra, (+) ((gesticula apontando para o próprio corpo)) mas eu sou descendente, (+) então' eu acho que isso' esse negócio de cor, (incompreensível) é mais a pessoa se ASSUMIR mesmo' se se autodeclarar né' vir do coração ...

Observa-se, por meio da prática discursiva — meio pelo qual o sujeito interage com o outro — que, nesse processo de avaliação, o sujeito constrói a si mesmo. Ele é o que o outro não é, e o outro é a diferença que completa os sentidos do ser. Esse processo também leva o sujeito a refletir sobre como o outro o vê, provocando um ciclo contínuo de construção e reconstrução de identidades.

Nesse sentido, compreende-se que a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade:

[...] dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem [...]. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (Brait, 2011, p.9495)

O trecho (02) também destaca que a construção identitária quilombola, em relação às mudanças ao longo do tempo, como o processo de miscigenação, alterou a configuração do espaço e ressignificou o conceito dessa identidade. Isso fortalece a semântica construída em torno do termo, que considera os remanescentes de

quilombo como um autorreconhecimento por parte dos atores sociais envolvidos, sendo um direito reconhecido em suas especificidades, e não apenas um passado rememorado. Dessa forma, a característica fundamental que os define é a autoatribuição, consciência esta que também é atribuída ao excerto (02) da entrevista 02, o qual, ao inserir o conceito da autodeclaração, contribuiu positivamente para a discussão em sala de aula. Isso ficou evidenciado em outras falas: “o que um sujeito diz/fala (enuncia) é um elo em uma cadeia discursiva, que responde e presume uma resposta, em constante diálogo com a palavra do outro, com a voz do outro” (Bastos; Ribeiro, p. 820, 2020).

Vejamos o trecho (03) da entrevista 03:

/.../ eu me reconheço como quilombola ((fala nervosamente)) antigamente eu não me reconhecia né’ quando eu comecei a fazer o cur/a oficina de redação né’ eu não me reconhecia como quilombola’ eu me reconhecia como ribeirinho’ aí depois que fui adquirindo conhecimento’ sabendo o que é ser quilombola’ que a gente realmente é um/é quilombola’ que eu me reconheço, porque meus parentes também/eles sempre foram assim’ eles sempre moraram na Terra Firme’ sempre trabalharam (com agricultura)’ /.../ com plantação de fari::nha, plantação de mandio:ca, (+) e todos eles são quilombola de lá’ aí, só a gente que viemo pra cá’ pro Maracujá’ (incompreensível) aí’ eu me reconheço como quilombola’

O autorreconhecimento, a autoconsciência, traz à tona a problematização da noção de identidade na perspectiva do sujeito pós-moderno. Como resultado de mudanças estruturais e institucionais, o sujeito, agora, é composto por várias identidades: um sujeito fragmentado, que se autodefine, se autodeclara. Não vai conseguir sustentar uma única subjetividade, visto que esse é um processo de deslocamento contínuo.

De acordo com Hall (2006, p. 16, apud LACLAU, 1990), “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela ‘diferença’, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais

que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos”.

Na natureza dialógica da linguagem, esse processo se constitui por meio das relações entre sujeitos que, por meio dos enunciados, interagem concordando, discordando, complementando a fala do outro e, ao mesmo tempo, constroem suas subjetividades nesse processo. Para Bastos e Ribeiro (2020), isso explica o fato de a identidade ser vista como fluida, multidimensional e socialmente construída, em uma relação de alteridade.

Observemos, no trecho (03) da entrevista 03, a afirmação de que ele não se autodefinia como quilombola, apenas como ribeirinho (identidade geográfica, que não anula a identidade política de quilombola), mas que, a partir da oficina de redação, ele foi adquirindo conhecimento sobre a identidade quilombola e assumindo o autorreconhecimento. Ou seja, a partir de um fluxo de interação social, nos saberes partilhados entre os participantes da oficina de redação, sua identidade foi (re)construída socialmente. A partir da interação da natureza dialógica, o sujeito não anula mais uma identidade em função da outra (ribeirinho x quilombola) e reestabeleceu o laço de solidariedade com os parentes de outra comunidade, reconhecendo-se no outro, ao identificar, por exemplo, características compartilhadas, como a relação com o território (agricultura), respeitando as especificidades de cada local e não generalizando, como demanda o termo ressignificado de quilombo.

A seguir, mais dois trechos (04 e 05) das entrevistas 04 e 05, que complementam e reforçam a importância da interação entre os sujeitos, proporcionada pelas práticas orais na oficina de redação, na (re)construção das identidades sociais:

(incompreensível) eu também não sabia o que era ser quilombola’ /.../ pra mi:m (+) era só as pessoas que era esca:vo fugi:do’ antigamente/tudo aquilo que a escola passa” pra mim era só aquilo, (+) eu não sabia que nós também éramos quilombolas, eu não tinha essa noção

de que era, (+) mas através da/desse CURSO' que eu vi:m perceber o que era ser quilombola' (+) eu também me reconheço como quilombola, ma:s (+) até um tempo atrás' uns meses atrás, ((rápido)) eu não me reconhecia como quilom/eu me reconhecia como ribeirinho, (+) /.../ através da oficina de redação nós viemo a saber o que é ser /.../ nós nos autoreconhecemo /.../ através da cultura que foi deixada /.../ pelos mais antigos nossos' nossos familiares descendentes de escravo' que deixaro CULTURA (+) eh:: re religiã::o (+) entre outras coisa né' fazer trabalho na ro:ça /.../ eu me reconheço,

No trecho (05) da entrevista 05, a autoatribuição, considerando a consciência como critério fundamental, conforme declara o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003 e guarda sintonia com a norma internacional de Direitos Humanos, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, reflete o conceito de quilombo e quilombola em sua forma essencial. Ao afirmar que se autorreconheceu através da cultura, dos familiares, do trabalho na roça e da religião, contempla os laços de solidariedade, cultua a ancestralidade e possui uma memória coletiva relacionada ao território que ocupa, reforçando o termo de comunhão existencial posto por Nascimento (p. 263, 1980):

[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico.

Diante do exposto, fica evidente que a identidade depende do diálogo para se estabelecer e se (re)constrói a partir da interação social. Há, entretanto, barreiras que dificultam esse diálogo, e essa questão também deve ser pontuada. Vejamos o trecho (06) da entrevista 06:

o:ilha' pra mim' (incompreensível) tem muita gente né' que não gosta de se identificar /.../ tipo a::ssim' tem gente que já é logo rejeitado pela cor né' /.../ muita gente só quer saber de ser quilombola aqui na hora' quando a pessoa quer fazer o pse e a prova, quando chega lá dentro' não tá nem aí' fala logo que não sou quilombola' não faço parte' ...

Neste fragmento, alguns aspectos chamam a atenção: a princípio, ele relata que alguns indivíduos não “gostam” de se identificar, mas, em seguida, declara que este mesmo indivíduo é rejeitado pela cor; frisa que ele utiliza da autoatribuição somente para realizar o processo seletivo especial, sendo este o critério fundamental de classificação para ingressar na universidade, mas que, ao se deparar com a discriminação dentro da realidade acadêmica, forja sua identidade ao declarar “que não faz parte” do coletivo da comunidade quilombola.

Diante desses pontos, encerraremos este capítulo com a inquietação de que o preconceito é um dos fatores que dificultam a interação no processo positivo de (re)construção das identidades sociais, reprimindo o desenvolvimento da autoconsciência, de modo que contribui para o não autorreconhecimento desses sujeitos; fomentando uma enorme evasão das minorias étnicas e raciais nas universidades; e contribuindo de maneira significativa para a não democratização do acesso ao ensino superior.

Considerações finais

O presente texto apresentou a importância das parcerias institucionais entre projetos e buscou ampliar a discussão acerca das políticas de ações afirmativas como importante estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior público, demonstrando o cenário da Universidade Federal do Pará por meio do Processo Seletivo Especial (PSE) e explicando o projeto “Oficina de Redação”; conhecer o complexo processo de construção da identidade quilombola - promovido por mudanças estruturais e institucionais -, relatando a

identidade quilombola desde a origem do conceito até a ressignificação construída a partir da constituição de 1988 e adotando-a como um processo dinâmico e mutável; e relacionar linguagem e identidade em uma perspectiva dialógica da linguagem, sustentando a ideia de que as identidade são (re)construídas discursivamente e reveladas enunciativamente, a partir da interação social e em meio à diferença.

As reflexões aqui propostas como considerações finais abrangem: compreender a dinâmica do processo identitário em um contínuo deslocamento é fundamental para os sujeitos envolvidos nas atividades, visto que, a partir dessa compreensão, há um fortalecimento quanto a formação da identidade social dos indivíduos, criada a partir da interação do constante diálogo com a voz do outro, afinal, tanto as convergências quanto as divergências ajudam a empoderar os sujeitos em relação ao processo identitário; mobilizar diferentes possibilidades de estratégias para o trabalho com a escrita, oralidade e leitura soma às discussões e cria espaço quer para olhar, ouvir e conviver em comunidade quer para valorizar os sujeitos que por ela lutaram e ainda lutam por melhores condições de vida, sem anular as negociações com outros contextos e sujeitos; mediar e incorporar os aprendizados através da história, da vida, da cultura, do contexto e dos saberes partilhados entre os participantes se faz de suma importância para a busca da possibilidade de (re)conectá-los ao processo de reconhecimento e pertencimento, os quais são vinculados aos processos de resistência construídos de acordo com as especificidades locais, culturais, políticas e sociais de cada comunidade.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre as temáticas tratadas, não apenas para que os sujeitos das comunidades quilombolas possam ter condições de concorrer às vagas do PSE, mas também para que possam investir na formação para além do curso desejado; para que possam reconhecer seus direitos e valorizar suas ações, sabendo circular, lutar e valorizar suas trajetórias sem terem que negar tudo que as engendram.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 810-829, jul./set. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47468>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm#textoimpressao. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. **Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/604119/publicacao/15759613>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CARDOSO, C. E.; SOUSA, A. P. A formação da identidade social na perspectiva bakhtiniana da linguagem. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 147-160, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3400>. Acesso em: 03 jun. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 11 mai. 2021.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos: identidade étnica e territorialidade. In: LARAIA, Roque de Barros (Org.). **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MARQUES, Adailton; GOMES, Nilma Lino. **Identidades quilombolas em perspectiva**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação e discurso oral. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 11, p. 5–33, 1986.

MIRANDA, S. A. de. Quilombos e educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57234>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1995/1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 03 jun. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: documentos da militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

PINHEIRO, Maria do Socorro. Interações dialógicas e construção de identidade em sala de aula. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 53–65, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Comissão Permanente de Processos Seletivos – COPERPS**. Edital nº 3/2019, de 13 de junho de 2019. Dispõe sobre a realização do 1º Processo Seletivo Especial de 2020 (PSE 2020-1), destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas e quilombolas para o provimento de vagas reservadas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela UFPA. Belém: UFPA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE**. Resolução nº 3.869, de 22 de junho de 2009. Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA. Belém: UFPA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº. 3.883**, de 21 de julho de 2009. Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos portadores de deficiência. Belém: UFPA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº. 4.309**, de 27 de agosto de 2012. Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos quilombolas. Belém: UFPA, 2012.

É SÓ CONTANDO QUE SE ACREDITA! MUDANDO HÁBITOS ALIMENTARES COM PAIS E MÃES DO MOVIMENTO DE EMAÚS

Luís Paulo Carvalho Monteiro (PPGECM/GEMM/GALPDA/ RPPDA/
UFPA)

Felipe Oliveira de Andrade (GEMM/UFPA)

Maira de Barros Santos (PPGECM/GEMM/UFPA)

Elizabeth Gomes Souza (IEMCI/PPGECM/UFPA)

Introdução

Os projetos e programas institucionais de extensão foram realizados no Movimento República de Emaús não negligenciaram a importância da inserção dos pais, mães, avós e avôs no debate e na aprendizagem de temáticas que os envolvem, com destaque para os hábitos alimentares.

O empenho da família nas ações formativas pode gerar motivação nos alunos, por meio da criação de relações socioafetivas. O incentivo dos pais e das mães, por exemplo, tem sido de extrema importância para aumentar a autoconfiança e a autoestima dos alunos atendidos pelo Movimento de Emaús. Dessa forma, a participação familiar tem garantido o sucesso nas aprendizagens, pois o apoio emocional dos responsáveis contribui para que o educando enfrente as diversas situações que surgem no cotidiano, muitas vezes sob a forma de desafios, possibilitando-lhe tomar atitudes positivas na busca por suas resoluções.

A participação dos responsáveis na formação dos alunos é indispensável, pois contribui para a criação de hábitos de estudo e

disciplina. Pais que incentivam seus filhos no exercício contínuo da responsabilidade e da autodisciplina promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso educacional.

No contexto do Movimento República de Emaús, o desenvolvimento dessas habilidades implica em tornar as ações mais efetivas por meio da criação de um ambiente familiar. Para isso, utilizamos diversas estratégias formativas com o objetivo de promover um cenário acolhedor e harmonioso para familiares, alunos e educadores. Essas iniciativas visam estimular o diálogo e fortalecer a estabilidade emocional dos alunos e demais envolvidos nas ações do Movimento.

A colaboração dos pais, mães e/ou responsáveis, em ação conjunta com o Movimento de Emaús, tem sido valorizada por seu caráter potencializador, uma vez que os responsáveis têm se envolvido ativamente nos momentos formativos ofertados pelo Programa de Extensão Inclusiva Avançada – República do Emaús (PROEXIA/UFGA), acompanhando as ações, participando das atividades propostas e das reuniões. Esse estreitamento dos laços de comunicação entre o Emaús e as famílias tem resultado em uma maior eficácia no desenvolvimento dos educandos participantes do Movimento.

A influência direta da família no comportamento e nas atitudes dos filhos tem contribuído significativamente para a formação cidadã desses indivíduos. Nesse contexto, o Movimento de Emaús se destaca como um segundo espaço formativo para crianças, jovens e adultos, sendo o lar o primeiro ambiente de formação familiar, que antecede outros espaços educativos.

Mas, de quais hábitos alimentares estamos falando?

Vivemos em uma sociedade imersa na problemática da falta de tempo. Devido ao constante fluxo de atividades diversas, somos frequentemente obrigados a buscar praticidade, seja para ganhar tempo e realizar outras tarefas, ou mesmo para descansar. Como conse-

quência, temos contribuído para o aumento do consumo de alimentos industrializados e ultraprocessados, enquanto o consumo de alimentos saudáveis tem diminuído progressivamente.

Os alimentos industrializados são aqueles produzidos em indústrias, passando por processos de transformação até chegarem ao consumidor. A composição desses alimentos pode envolver uma variedade de aditivos, como corantes, conservantes, aromatizantes, entre outros, que visam dar maior durabilidade aos produtos. Exemplos comuns de alimentos industrializados incluem enlatados, bebidas engarrafadas, pães e biscoitos embalados, entre outros. Embora esses produtos ofereçam praticidade, eles contêm níveis elevados de sódio, açúcar e gordura, elementos que, se consumidos em excesso, podem causar danos à saúde.

Da mesma forma que os alimentos industrializados, os alimentos ultraprocessados passam por várias etapas de processamento industrial, nas quais são adicionados ingredientes que normalmente não utilizamos nas preparações culinárias, como emulsificantes, corantes, aromatizantes, conservantes artificiais, entre outros aditivos. A função desses ingredientes é imitar o sabor, a textura e até a aparência dos alimentos in natura, além de aumentar a durabilidade dos produtos. Exemplos de alimentos ultraprocessados incluem produtos de redes de fast food, como hambúrgueres e batatas fritas, biscoitos recheados, bolachas e salgadinhos, sorvetes industrializados, embutidos como salsichas, conservas, entre outros.

O consumo de alimentos industrializados e ultraprocessados ocorrem com grande frequência devido à praticidade de serem rapidamente preparados. Produtos de origem industrial geralmente chegam prontos ou semiprontos, o que facilita a rotina do consumidor, que não precisa gastar tempo no preparo. Além da conveniência, as empresas promovem a ideia de que os alimentos industrializados são mais adequados à dinâmica dos trabalhadores e, frequentemente, mais baratos.

As empresas de marketing exercem grande influência sobre os consumidores de produtos industrializados e ultraprocessados. Elas utilizam diversos canais de comunicação para veicular propagandas de seus produtos, com o intuito de promover suas vendas, associando a imagem de alimentos saudáveis. Nos trabalhos de marketing, são frequentemente utilizadas estratégias que envolvem influenciadores sociais, como cantores, jogadores e personalidades artísticas, para aumentar a visibilidade e as vendas dos produtos. Esses influenciadores agregam valor aos produtos e ampliam seu alcance.

Os produtos industrializados ou ultraprocessados promovem boas sensações em seus consumidores devido ao sabor agradável que proporcionam. Esses produtos geralmente contêm adoçantes e gorduras, cujos aditivos são modificados para gerar prazer no paladar. Além disso, aditivos como o glutamato monossódico realçam os sabores e intensificam o gosto dos alimentos, criando uma experiência degustativa mais satisfatória.

Em contraste com o consumo de produtos industrializados ou ultraprocessados, é importante compreender a necessidade de sermos seletivos em relação aos alimentos que ingerimos. Para isso, devemos consumir uma variedade de alimentos de diferentes grupos, como frutas, verduras, carboidratos e proteínas, garantindo uma alimentação rica em nutrientes variados.

O consumo de alimentos in natura ou minimamente processados é fundamental para o equilíbrio da saúde. Por isso, devemos priorizar alimentos naturais, como frutas, verduras e legumes. Adotar hábitos alimentares que incluam a ingestão de alimentos saudáveis e a redução do consumo de produtos industrializados ou ultraprocessados pode contribuir significativamente para a saúde do consumidor (IDEC, 2024).

Bons hábitos alimentares vão além de simplesmente eliminar o consumo de alimentos industrializados e ultraprocessados. Devemos evitar alimentos com alto teor de açúcar, gordura e sódio, pois esses componentes impactam negativamente nossa saúde. Assim, é

importante buscar alternativas mais saudáveis, como alimentos integrais e gorduras saudáveis (IDEC, 2014). Além disso, é essencial controlar as porções que ingerimos, pois o consumo moderado pode evitar excessos. Também é necessário saber controlar o apetite e prestar atenção à saciedade.

Uma alternativa eficaz para promover bons hábitos alimentares é por meio da educação alimentar, pois a orientação de professores sobre o consumo saudável de alimentos ajuda crianças, jovens e adultos a adotarem um consumo consciente, além de promover a redução e a reeducação alimentar (IDEC, 2024). Nesse processo, é indispensável abordar o preparo de alimentos saudáveis, dando preferência ao uso de métodos como grelhar, cozinhar ou assar, em vez de fritar. Também é importante incentivar o uso de temperos naturais em vez de molhos industrializados.

Nas ações de educação alimentar, podemos enfatizar a importância da leitura dos rótulos de alimentos industrializados e ultraprocessados, a fim de compreender a composição desses produtos (Marzarotto e Alves, 2017). Isso permite focar em alimentos com baixo teor de ingredientes artificiais e, até mesmo, eliminar o uso de tais produtos de nossas refeições. Outra alternativa seria demonstrar que é possível produzir em casa alimentos saudáveis e até mais baratos, semelhantes aos disponibilizados pelas indústrias, porém sem o acréscimo de aditivos e conservantes, e com custos mais baixos.

Por uma formação matemática decolonial no Movimento de Emaús

No primeiro semestre de 2024, no contexto do Movimento República de Emaús, realizamos o encontro autoformativo intitulado “Como a leitura e a escrita podem ajudar na economia familiar?”. O encontro foi promovido por meio de parcerias com o programa PROEXIA-Emaús e contou com a participação de pais e responsáveis de alunos atendidos pelo Movimento. Durante o evento, discutimos

com os participantes o consumo de alimentos industrializados e ultraprocessados. Essas ações são essenciais como parte de um movimento formativo que avança na direção de uma educação matemática decolonial, promovendo outras formas de conhecimento para além dos ambientes escolares.

As discussões sobre hábitos alimentares ocorridas no encontro autoformativo do Movimento República de Emaús nos colocam em ação de contraposição aos modos pelos quais a colonialidade vem se perpetuando, especialmente na forma de dominação do mercado capitalista de consumo de produtos alimentícios, sejam eles industrializados ou ultraprocessados. Como consequência, temos um mercado consumidor que supervaloriza a hegemonia das culturas europeias, tomadas como referência mundial. Trata-se de um verdadeiro sistema responsável por “uma configuração cultural, intelectual, em suma, intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle” (Quijano, 2005, p. 110).

Por conta disso, consideramos que realizar atividades que abordem a temática dos hábitos alimentares nos permite perceber e refletir sobre como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam no contexto do mercado capitalista mundial (Maldonado-Torres, 2007), pois evidenciam os modos operantes da colonialidade.

A potencialidade altamente destrutiva da colonialidade pode ser observada nas três categorias analíticas de Maldonado-Torres (2007, p. 130): sua extensão política e econômica, denominada “colonialidade do poder”; sua dimensão epistêmica, como “colonialidade do saber”; e sua proporção ontológica, compreendida como “colonialidade do ser”. Esta última categoria foi criada para esclarecer os efeitos da colonialidade sobre a experiência vivida pelos subalternizados, não apenas em suas mentes, mas em sua totalidade existencial.

Por isso, torna-se indispensável criar estratégias para libertar as comunidades das amarras da colonialidade, promovendo experiên-

cias como a vivenciada no contexto do Movimento de Emaús. Nessas experiências, problematizam-se os hábitos alimentares e se traz à discussão a leitura de mundo, que inclui também a análise crítica dos rótulos de produtos diversos controlados pelo mercado capitalista colonial.

Nesse Movimento, a decolonialidade incide sobre outras formas de produção do conhecimento, surgindo como uma força de descontentamento, desconfiança e desprendimento, mobilizada por aqueles que reagem à violência (Mignolo, 2005). No contexto do encontro autoformativo do Movimento de Emaús, a decolonialidade atuou na criação de um ambiente propício à superação das mais diversas formas de opressão, incluindo aquelas que afetam os modos de vida, como os hábitos alimentares.

Esse Movimento surgiu a partir da experiência com pais e responsáveis de alunos do Movimento de Emaús, evidenciando como a colonialidade opera, reprimindo questões econômicas, sociais e políticas no campo da educação matemática, muitas vezes invisibilizadas pelo viés eurocêntrico, que se apresenta como um modelo único e universal, professando verdades unilaterais (Tamayo, 2017). Por isso, é necessário criar “uma agenda política que assuma e enfrente os modos como a matemática põe a colonialidade em exercício” (Fernandes, 2021, p. 3).

Nesse contexto, a formação de professores, seja na esfera escolar, universitária ou em outros espaços comunitários, como o Movimento de Emaús, precisa mobilizar novas maneiras de ensinar matemática. O fazer matemático pode considerar perspectivas além da lógica euclidiana, mostrando ser possível superar os modos colonizadores entrelaçados à matemática, que, por vezes, são racistas, desumanos, individualistas, etc. (Fernandes, 2021; Miguel e Tamayo, 2020).

O ensino da matemática precisa ser problematizado nos diversos espaços educativos, como o Movimento de Emaús, pois, por

meio dessas ações, são criadas fissuras e tensões que nos fazem refletir sobre o modo de operar da matemática de matriz eurocêntrica, que atua como a ótica dominante para descrever o mundo (Giraldo, Matos e Quintaneiro, 2020, p. 56).

As matemáticas visualizadas, por lentes decoloniais, rompem com a hegemonia da matemática escolar, concebida como única e cientificamente verdadeira. O ensino de outras matemáticas constitui uma forma de resistência e combate à colonialidade no campo da matemática institucionalizada (Pinto *et al.*, 2021; Pinto, 2019).

A defesa de uma formação matemática decolonial desafia as estruturas de poder perpetuadas pela hegemonia da matemática eurocêntrica, oferecendo novas maneiras de reconhecer a diversidade de saberes e práticas. Nossa intenção é deslocar a matemática de sua posição universal e inquestionável, buscando práticas educativas que respeitem outras formas de conhecimento, especialmente aquelas oriundas de realidades locais, como as práticas matemáticas desenvolvidas no encontro autoformativo do Movimento República de Emaús.

Como aconteceu a atividade com os pais ou responsáveis no contexto do Movimento de Emaús

O encontro ocorreu no Movimento República de Emaús, localizado no bairro do Benguí, na região metropolitana de Belém do Pará. Inicialmente, as coordenadoras do Programa PROEXIA-Emaús acolheram os participantes, que incluíam os ministrantes, pais, mães e responsáveis das crianças que participam do Movimento República de Emaús, além da equipe de bolsistas do Programa, mestrandos, doutorandos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (GALPDA) e do Grupo de Estudos em Modelagem Matemática (GEMM). O encontro aconteceu nos períodos da manhã e da tarde.

O tema do encontro foi hábitos alimentares, abordando produtos industrializados e ultraprocessados, que são geralmente consumidos pelos pais e alunos atendidos pelo Movimento. As atividades ocorreram em cinco momentos: apresentação do tema pelos ministrantes, roda de conversa para explorar o consumo desses alimentos, problematização das embalagens dos produtos, e uma atividade em grupo com pais e responsáveis do Movimento, seguida pela socialização do tema do encontro.

Primeiro momento: A introdução do tema foi feita por meio de vídeos extraídos da plataforma YouTube sobre alimentos industrializados e ultraprocessados. Após essa introdução, os ministrantes (licenciandos, professores da educação básica e professores do ensino superior) exploraram pontos relevantes abordados nos vídeos, como as características dos alimentos industrializados e ultraprocessados, a composição dos ingredientes desses produtos e outras questões correlatas.

Segundo momento: O objetivo da roda de conversa sobre o tema hábitos alimentares era conhecer a realidade do consumo de alimentos industrializados e ultraprocessados pelos pais e responsáveis dos alunos do Movimento de Emaús. Os ministrantes buscaram levantar questões relacionadas ao consumo diário desses alimentos para que os participantes compartilhassem exemplos de alimentos consumidos no dia a dia, tanto pelos próprios pais e responsáveis quanto pelos alunos atendidos pelo Movimento.

Figura 1 – Roda de conversa com os pais e responsáveis do Movimento República de Emaús.



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Figura 2 – Momentos da atividade com os pais e responsáveis do Movimento República de Emaús.



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Terceiro momento: A problematização das embalagens dos alimentos industrializados e ultraprocessados tinha como objetivo estimular os pais e responsáveis do Movimento de Emaús a lerem os rótulos dos produtos trazidos pelos estudantes atendidos. Durante a leitura, os

participantes foram incentivados a refletir sobre os componentes dos produtos, a quantidade de aditivos, a porcentagem de cada ingrediente em cada porção e as possíveis consequências do consumo desses alimentos para sua saúde e a de seus filhos.

Figura 3 – Embalagens de rótulos



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Quarto momento: A atividade proposta para ser realizada em grupo entre os pais e responsáveis do Movimento de Emaús teve como objetivo desmistificar a ideia, amplamente presente no meio social, de que preparar alimentos de forma caseira é mais caro do que comprar produtos já prontos. Esses alimentos industrializados, por sua vez, possuem a adição de conservantes, corantes e outras substâncias que podem influenciar negativamente a saúde de quem os consome, por conta disso, buscamos discutir essa proposta de atividade.

Inicialmente, foram disponibilizados três produtos de marcas distintas aos participantes (licenciandos, pais e responsáveis pelos alunos atendidos pelo Movimento): uma caixinha de achocolatado, um pacote de chocolate em pó e um pacote de leite em pó integral. Todos os produtos foram adquiridos em supermercados da região metropolitana de Belém do Pará. Em seguida, foi distribuído um questionário sobre esses produtos; nele, continha imagens dos produtos e perguntas que serviriam como base para a atividade.

Quadro 1 – Quadro de perguntas

	Todinho		Leite em pó
	Perguntas:		Perguntas:
	Quais os ingredientes?		Qual o preço?
	Quanto cabe na embalagem?		1 copo de leite de 200 ml se faz com quantos gramas de leite em pó?
	Qual o preço?		Quantos copos de leite de 200ml se faz com 200 gramas de leite?
	Onde compra?		Quanto custa 1 copo de leite de 200ml feito do leite CCGL?
	Como compra?		
	Quantos bebem?		
	O que faz com a embalagem?		
	Quais outras características do produto?		
Chocolate em pó			
	Quais ingredientes?		
	Quantas gramas?		
	1 colher de café pode conter quantas gramas?		
	1 pacote de 200g podem gerar quantas colheres de café?		

Fonte: Criação dos autores (2024).

Os participantes (licenciandos, pais e responsáveis pelos alunos atendidos pelo Movimento de Emaús) foram divididos em grupos de três a quatro pessoas para discutir e analisar as embalagens dos alimentos, com o objetivo principal de responder ao questionário sobre essas embalagens.

Quinto momento: A socialização dos questionários entre os participantes tinha o objetivo de evidenciar suas impressões sobre a temática discutida. Dessa forma, eles puderam compartilhar, em suas produções escritas, a importância de ler os rótulos das embalagens sempre que forem fazer compras, analisar essas embalagens para identificar os componentes dos produtos e aplicar o aprendizado adquirido, que também inclui a produção de alimentos de forma caseira.

Figura 4 – Exemplo de atividade realizada com pais e/ou mães

CCGL
LEITE EM PÓ INTEGRAL

QualiCau
CHOCOLATE PÓ

Ingredientes: 1° cacau, 2° açúcar.

Quantas gramas? 200g

1 colher de café pode conter quantas gramas? 2g

1 pacote de 200g podem gerar quantas colheres de café? 100 colheres

R\$ 8,49

$200 \div 2 = 100$

<https://idec.org.br/raio-x-rotulos/como-substituir>

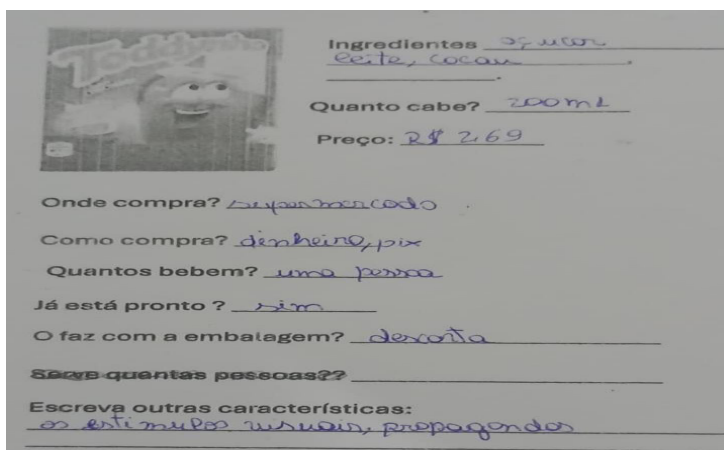
- Receita: bebida de chocolate
 - Ingredientes:
 - 200ml de leite, ou bebida vegetal de sua preferência
 - 1 colher de café de cacau
 - 2 colheres de chá de açúcar
 - Modo de preparo: Misture todos os ingredientes e sirva quente ou gelado.
 - Observação: A quantidade de açúcar pode ser reduzida conforme o paladar se adaptar com o sabor doce.

Comentários:

- fazer o mais barato do que adquiriu o produto
- O recipiente do leite tem que ser descartado.
- para famílias que tem mais de um filho e mais vontade fazer do que adquirir.
- leite + chocolate = alimento (não por isso)
- pois não - ultra processado não tem fonte nutricional.

Fonte: Acervo dos autores (2024).

Figura 5 – Exemplo de atividade realizada com pais e/ou mães



The image shows a handwritten form on a piece of paper. At the top left is a small drawing of a cartoon character with a large head and a small body, wearing a hat. To the right of the drawing are several lines of text with handwritten answers in blue ink. The questions and answers are as follows:

- Ingredientes: 3g, 100g
- Quanto cabe?: 200ml
- Preço: R\$ 2,69
- Onde compra?: Supermercado
- Como compra?: dinheiro, pix
- Quantos bebem?: uma pessoa
- Já está pronto?: sim
- O faz com a embalagem?: desatita
- Seque quantas pessoas?: _____
- Escreva outras características:
as embalagens muito pequenas, propagandas

Fonte: Acervo dos autores (2024).

As produções escritas dos pais e responsáveis dos alunos do Movimento República de Emaús revelaram a necessidade de mudanças em suas posturas diante da aquisição de novas atitudes nas atividades comerciais, especialmente quando o consumidor precisa ter um olhar mais atento às informações prestadas.

Por conta disso, é necessário promover discussões que façam parte do cotidiano dos pais e responsáveis dos alunos do Movimento, com o objetivo de mobilizar questionamentos sobre situações que muitas vezes passam despercebidas nas atividades diárias, como o ato de fazer compras no supermercado e examinar as informações nutricionais, assim como os ingredientes que compõem os alimentos.

Na experiência com as embalagens no Emaús, os participantes passaram a perceber as intencionalidades do mercado capitalista, expressas nos informativos dos produtos, como as letras extremamente pequenas que dificultam a leitura, especialmente para pessoas que já utilizam óculos ou possuem perda de visão. “[...]”

É necessário levar uma lupa...”, disse uma das responsáveis. A intenção de diminuir o tamanho das letras com informações sobre a composição dos produtos parece ser para que os consumidores não estejam interessados em saber o que estão consumindo, como sódio, gorduras, açúcar, corantes, aromatizantes, entre outros componentes químicos.

Por outro lado, há uma intencionalidade de marketing nas embalagens, como observado por alguns participantes do Movimento. “As embalagens são chamativas”, afirmou uma das responsáveis. Elas são bem ilustrativas e acabam por ganhar a atenção, atraindo o olhar de crianças e jovens por meio de cores vivas e vibrantes, ilustrações, personagens animados, entre outros elementos. Trata-se de uma estratégia das empresas para convencer o consumidor a comprar o produto.

Além da importância de ler e analisar os rótulos das embalagens, para identificar os componentes dos produtos, a atividade de produção caseira de alimentos envolve que os responsáveis façam comparações entre comprar alimentos prontos em supermercados, como o achocolatado líquido, e preparar esses alimentos manualmente.

Através da atividade, os participantes convidados puderam simular, por meio de uma receita de chocolate em pó, como fazer um alimento similar ao Toddy, um produto industrializado. Com a experiência, os pais e responsáveis dos alunos do Movimento perceberam que o chocolate em pó, cujo pacote de 200g custa aproximadamente R\$8,49, rende 100 colheres de café (considerando que cada colher contém 2g). Assim, o preço de uma porção de chocolate em pó pode ser obtido dividindo o preço do produto pela quantidade, resultando em aproximadamente R\$0,09 por porção. Ou seja, concluíram que é mais vantajoso comprar o chocolate em pó e preparar a bebida em casa, pois o processo caseiro exclui a adição de conservantes, aromatizantes, açúcar e outros componentes presentes no Toddy comprado no mercado.

Ao final dessa atividade, iniciou-se o momento das discussões finais sobre a experiência, e os responsáveis expuseram suas perspectivas em relação ao que havia sido discutido naquele encontro, incluindo a desmistificação de que produzir alimentos caseiros, relativamente mais saudáveis, não custa mais do que comprar produtos industrializados ou ultraprocessados vendidos principalmente em supermercados, como foi observado pelos participantes.

A experiência também permitiu que os pais e responsáveis do Movimento atribuíssem um valor simbólico e afetivo aos alimentos produzidos para as crianças e adolescentes, ao demonstrar preocupação com o que esses indivíduos consomem e o carinho envolvido ao preparar, por conta própria, o alimento que será consumido.

O valor afetivo se estendeu à preocupação com a questão socioambiental, de modo que perceberam que cada caixa de achocolatado comprado era em seguida, descartada no meio ambiente. Com a mudança de atitude ao deixar de comprar o produto industrializado e ao realizar a receita proposta de forma manual, disponibilizada na atividade, estariam contribuindo para a redução da geração de lixo por longos períodos.

Considerações finais

A experiência no Movimento de Emaús evidenciou a importância da participação dos pais e responsáveis no acompanhamento educacional dos alunos atendidos pelo Movimento. O papel da família é indispensável na educação alimentar dos filhos, pois contribui para o desenvolvimento de hábitos saudáveis. A criação de um ambiente propício ao diálogo e à reflexão, bem como à problematização do consumo de alimentos industrializados ou ultraprocessados, é fundamental para gerar questionamentos sobre as estratégias de marketing que influenciam nossas decisões.

O encontro no Movimento de Emaús evidenciou a necessidade de adquirirmos uma educação alimentar consciente. Para além do nosso bem-estar individual, é fundamental pensar coletivamente no meio ambiente, que engloba outras formas de vida no planeta. A experiência com os pais mostrou, na prática, que é possível desmistificar a ideia de que cozinhar em casa é mais caro. Produzir e valorizar alimentos caseiros gera economia e fortalece a união entre os membros da família.

Nossa perspectiva decolonial busca valorizar outros saberes e modos de ensinar matemática, indo além da lógica eurocêntrica. Por isso, promovemos discussões sobre hábitos alimentares em conexão com a educação matemática, pois acreditamos que as matemáticas não estão separadas de questões culturais, ancestrais, sociais e de outros temas indispensáveis.

Em suma, nossa experiência no Movimento República de Emaús nos mostrou a necessidade de repensar as práticas educativas em favor da comunidade atendida. Esperamos que as ações continuem a contribuir para mudanças no comportamento da comunidade, promovendo hábitos alimentares mais saudáveis e formando pessoas conscientes, críticas, informadas e responsáveis em defesa de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Filipe Santos. **Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática**. Ciência & Educação (Bauru), v. 27, 2021.

GIRALDO, Victor Augusto; MATOS, Diego; QUINTANEIRO, Wellerson. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 49-66, 2020.

IDEC – Instituto de Defesa do Consumidor. **10 passos para uma alimentação saudável**. Idec, 30 maio 2014. Disponível em: <https://idec.org.br/consultas/dicas-e-direitos/10-passos-para-uma-alimentacao-saudavel>. Acesso em: 20 set. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MARZAROTTO, Bruna; ALVES, Márcia Keller. **Leitura de rótulos de alimentos por frequentadores de um estabelecimento comercial**. Ciência & Saúde, v. 10, n. 2, p. 102-108, 2017.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. **Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial**. Educação & Realidade, v. 45, 2020.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Eduardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

PINTO, Diego Matos. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em rela-**

ções de colonialidade. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Ensino da Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Rio de Janeiro, 2019.

PINTO, Diego; MATOS, Victor Augusto; QUINTANEIRO, Weller-son. Formação de professores de matemática: uma encruzilhada atravessada pela gramática do samba. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 193-218, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Eduardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

TAMAYO-OSORIO, C. Vení vamos hamacarel mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.

PRÉ-ENEM E AS TRAJETÓRIAS DE LEITURAS DOS JOVENS E ADULTOS DO MOVIMENTO

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

Jecele Marília Vaz da Silva Cardoso (GALPDA/PROFLETRAS/
UFPA/SEMED/SEDUC)

João Miranda Furtado (GALPDA/PPGL/UFPA/SEMED)

Josué Pereira de Lima (GALPDA/PPGL/UFPA/SEED-AP/SEME-AP)

Leidiane Pereira de Oliveira (PPGELL/UEPA/SEDUC)

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

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

Introdução

A leitura tem um papel fundamental na construção de uma cidadania crítica e consciente, especialmente quando vista como uma prática social transformadora. No entanto, o ensino da leitura nas escolas brasileiras, em sua maioria, ainda se encontra preso a métodos mecânicos, distantes da realidade e das necessidades dos estudantes. Ao se limitar à decodificação de palavras e sons, negligencia-se a possibilidade de formar leitores críticos e responsivos, como proposto por algumas ideias de Volochínov (2017).

Desse modo, para superar essa lacuna, é relevante adotar uma abordagem dialógica da linguagem, inspirada nos estudos do

‘Círculo de Bakhtin’, em que a leitura se torna um espaço de interação entre múltiplas vozes, promovendo o engajamento crítico maior e a construção de sentidos pelos próprios alunos.

Neste contexto, a leitura também pode ser um instrumento poderoso para movimentos decoloniais, dando visibilidade às realidades e saberes subalternizados, rompendo com padrões eurocêtricos que ainda permeiam algumas práticas educativas. Ao aproximar os textos das experiências locais e culturais dos estudantes, cria-se um ambiente mais inclusivo e transformador, onde o ato de ler passa a ser um processo de empoderamento e de reconfiguração das estruturas sociais e educacionais que perpetuam desigualdades.

Os projetos de extensão, como os preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são exemplos de práticas que promovem o acesso ao ensino superior por meio de uma educação inclusiva e com um perfil decolonial, possibilitando que estudantes de baixa renda ingressem nas universidades públicas. São experiências, essencialmente, que aproximam a universidade das comunidades menos favorecidas.

Nesse sentido, o Movimento República de Emaús, em parceria com a universidade pública, oferece um exemplo concreto de como o Pré-Enem pode servir como um instrumento pedagógico e social de grande valor. Utilizando metodologias dialógicas e decoloniais, essa iniciativa valoriza as vivências e os conhecimentos prévios dos participantes, conectando-os à produção acadêmica e fornecendo ferramentas para o desenvolvimento de competências exigidas pelo ENEM. Ao incorporar práticas de leitura, análise crítica de textos e construção de sentidos, o projeto contribui para o fortalecimento do repertório sociocultural dos cursistas, proporcionando-lhes uma formação integrada e inclusiva.

O presente capítulo, então, explora essa interseção entre leitura, decolonialidade e cidadania, destacando a importância de práticas de ensino que dialoguem com as vivências dos alunos e promovam sua emancipação crítica.

Leitura, decolonialidade e cidadania

A leitura como prática social, que transforma o leitor em um cidadão crítico, consciente e “responsivo” (Volochínov, 2017), ainda não está presente, de forma absoluta, na maioria das nossas escolas brasileiras. De fato, essa prática tem se mostrado cada vez mais precária no cenário educacional. O que ainda se vê são práxis mecanizadas e totalmente desvinculadas da realidade dos estudantes, condicionadas apenas a cumprir tarefas escolares, tornando-se uma atividade de leitura “sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças” (Fernandes, 2003, p. 27).

A leitura precisa, urgentemente, ser vista e praticada dentro dos espaços escolares, como uma ferramenta de transformação social que busca, instiga e promove uma formação humana mais efetiva e globalizante, pois é por meio dela que “podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz” (Paula, 2017, p. 6), tornando-se, dessa forma, cidadãos capazes de provocar possíveis intervenções nos contextos social, político, econômico e cultural, os quais estão inseridos.

Promover nas escolas, uma prática da leitura na perspectiva dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, seria um dos primeiros passos para que realmente o ato de ler cumpra o seu papel como um fio condutor no crescimento e no desenvolvimento da cidadania dos nossos estudantes. É justamente, por meio do diálogo, que a leitura vai se construindo e o leitor se constituindo como um sujeito em relação ao outro (Bakhtin, 2006). Assim, nesta perspectiva dialógica, o leitor não absorve apenas uma voz social, mas sim as várias vozes que circundam o texto e é nesse entrecruzamento de vozes que ele (o leitor) vai assumindo certa responsividade (Bakhtin, 1997, p. 291), lançando sua contrapalavra, ora concordando, ora discordando da palavra do outro, é como afirma Bakhtin/Volochínov (2006, p.

287) “Eu não posso me arranjar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”.

Essa dinâmica do dialogismo é que favorece ao estudante (sujeito leitor) não só a construção de novas formulações e ideias, novas maneiras de pensar e de agir, mas também a de “[...] produzir sentidos ao discurso apresentado no texto lido, levando sempre em consideração a situação extraverbal do enunciado” (Volochínov, 2019, p. 118), que está mergulhada nos contextos sociais, históricos e culturais tanto do leitor quanto do produtor do texto. E é nesse sentido que “o encontro entre a palavra e o sujeito que lê estabelece uma experiência que pode modificar a concepção que ambos têm do mundo e das suas próprias existências” (Carvalho, 2014). Em outras palavras, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 11)

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

É justamente nessa proposta que as atividades de leitura do Pré-Enem são desenvolvidas no espaço do Movimento de Emaús. Os alunos são levados a construir sentidos para os textos lidos a partir de suas experiências de vida, depois compartilham suas impressões e marcas deixadas pelos textos, entrecruzam as diversas vozes, assumem novas posturas, constroem-se como sujeitos em suas falas e nas falas dos outros e, por fim, tomam a palavra do outro como a sua própria palavra, trazendo novos significados diante de novas ordens históricas, políticas, linguísticas e culturais.

Para tornar o ensino da leitura mais significativo dentro dessa perspectiva dialógica da linguagem é fundamental também romper

com as amarras impostas pelo processo de colonialidade que persiste até hoje em nossas salas de aula. A integração dessa prática dialógica com um ensino decolonial, que aproxima os textos “subalternizados” gerados nas comunidades e/ou regiões onde os estudantes estão inseridos, promoverá, ainda mais, profundas reflexões e a produção de novos sentidos a partir dos diálogos que serão instaurados. Esses diálogos, por sua vez, serão enriquecidos pelas vivências e experiências mais próximas da realidade dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais conectado e significativo.

O processo da colonização, em suas diversas interfaces políticas, econômicas, epistemológicas deixou marcas profundas nos países colonizados. Apesar do “fim” desse processo de domínio territorial, a colonialidade (o domínio do poder, do saber e do ser) ficou impregnada na forma de governar, de pensar, de agir, de ensinar e de se sentir de toda uma nação que, por muito tempo, foi subalternizada pelos seus colonizadores, ocorrendo, dessa forma, uma homogeneização eurocêntrica de todas as formas básicas de subsistência da vida. “Quer dizer, as mudanças ocorrem em todos os âmbitos da existência social dos povos, e, portanto, de seus membros individuais, tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dessas relações” (Quijano, 2005, p. 114).

A colonialidade, então, tem sobrevivido e se perpetuado em nosso meio, ora ditando as normas de conduta que devemos seguir, ora construindo novas identidades e interferindo, negativamente, na auto imagem dos povos e nas aspirações dos sujeitos, ora impondo sua produção de conhecimento e saber no cenário educacional e científico, ou seja, “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131), pois tudo o que se faz ou se pensa em fazer, de alguma forma, intersubjetivamente, está ligado ao padrão eurocêntrico ou ao padrão da América do Norte. Assim, Machado e Soares (2021) afirmam que “com a colonialidade, os modos de poder, de saber, de ser dos povos colonizados são simplesmente silenciados e busca-se impor os valores europeus, norte-cêntricos, como únicos e universais”.

A proposta da decolonialidade vem justamente na contra-mão desse sistema escravocrata ditado pela colonialidade moderna. De acordo com Machado e Soares (2021, p. 983), “a decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas” no que diz respeito às formas do poder, do saber e do ser impostas brutalmente pelos colonizadores. E ainda no dizer dos autores, é importante ressaltar que:

A decolonialidade nos propicia incorporar o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, os assujeitados no processo de colonialidade (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIs, populações das classes trabalhadoras, dentre outros), de forma a buscar a reestruturação do sistema, com vistas a torná-lo cada vez mais aberto, sem que haja hierarquização de saberes, de histórias, de línguas, de modos de ser. É, pois, um desafio. (Machado e Soares, 2021, p. 991).

É dentro dessa possibilidade de mudança das estruturas fixas do ensino que acreditamos ser essencial lutar por uma pedagogia com perfil decolonial, na qual o aprendiz seja valorizado como sujeito de sua própria história, tendo vez e voz em todo o processo de aprendizagem. Esse processo deve se construir e se reconstruir a partir de suas vivências, experiências e existências, que, por muito tempo, foram apagadas e silenciadas. Portanto, é indispensável que os professores — não apenas os de Língua Portuguesa, mas também os de outras disciplinas — tragam para dentro das salas de aula vozes sociais e textos que ecoem e ressoem as realidades locais, promovendo uma mediação de leitura que respeite as subjetividades dos leitores nos diversos contextos em que estão imersos.

Portanto, unir a prática de leitura na perspectiva dialógica da linguagem ao ensino com perfil decolonial nas salas de aula contribui para a formação de sujeitos leitores responsivos e ativos, críticos, emancipados e conscientes de seus deveres e direitos dentro da sociedade. Esses sujeitos se tornam agentes de luta por justiça

social, combatendo as desigualdades instauradas em seu meio. Nesse sentido, a leitura potencializa o sujeito para o exercício pleno da cidadania.

Leitura e educação

Segundo Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o ensino da Língua Portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem e suas diversas situações de uso e manifestações.

O desenvolvimento do saber linguístico implica, acima de tudo, na leitura compreensiva e crítica de textos diversos: produção escrita em linguagem padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como formas de compreensão do mundo. Assim, no contexto de sala de aula, o ensino da língua(gem) ainda tem assumido um papel de idealização sistemática das relações constitutivas entre os textos e as situações em que são produzidos, pois trabalha-se na perspectiva de supressão dos mecanismos de subjetividade dos alunos.

Dentre as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, ainda se enfatiza a maneira como as práticas de leitura e o ensino da gramática são abordados. Refletir sobre os fenômenos gramaticais em consonância com o estudo da língua materna, numa perspectiva diversa e plural, em que se considerem fatores históricos, ideológicos e discursivos, é primordial para promover condições para que o aluno amplie, reelabore e se aproprie das leituras, podendo, assim, produzir conhecimentos a partir das relações entre os recursos linguísticos e o enunciado concreto, bem como compreender os efeitos de sentido provenientes de suas escolhas linguísticas.

O ato de ler como um processo de decodificação de letras e sons, e a relação destes com o significado para permitir a compreensão textual, ainda está enraizado em nossas escolas. Dessa forma, o

texto se torna pretexto para atividades gramaticais e o aluno é instigado a buscar informações explícitas na superfície textual.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009 [1929]), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, e não é um sistema estável de formas normativas idênticas. Dessa forma, o sujeito é visto como psicossocial, constituído na e pela linguagem com habilidades na produção de significados historicamente construídos.

Com efeito, a linguagem é uma forma de interação. Logo, mais do que possibilitar uma transmissão de informações, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 2011[1997], p. 34)

Para Cardoso (2024), no que concerne à prática de leitura, a proposição de atividades de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem direcionamento para a dimensão da interação verbal, leitura sem interesse e sem função, desvinculada dos diferentes usos sociais, leitura como treino, atividades que se limitam a recuperar os elementos literais e explícitos do texto, incapazes de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais que permeiam a prática da leitura e suas funções comunicativas, proporcionam um ensino fragilizado na aplicabilidade de ações efetivas para o desenvolvimento da prática supracitada.

Logo, a estratégia para o desenvolvimento da prática de leitura deve proporcionar desdobramentos que abarquem, segundo Antunes (2003, p. 76-77), “[...] ler para informar-se, ler para de-leitar-se, ler para entender a particularidades da escrita. A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”.

O trabalho com a leitura considerando o viés dialógico permite ressignificar as práticas de linguagem para além da escolarização, ou seja, a linguagem é vista como uma manifestação viva e socialmente constituída, em que os discursos são materializados em forma de enunciados os quais se tipificam em diferentes gêneros do discurso para, assim, circularem pela esfera da atividade humana.

Nesse constructo, ao considerarmos a prática da leitura, em perspectiva dialógica, ancoramo-nos na concepção do texto como um enunciado constitutivo de aspectos inerentes à ideia e intenção. Dessa forma, a leitura é a construção dos sentidos a partir das relações dialógicas, relações de diálogos abertos dos textos-enunciados e o confronto entre valores próprios do discurso e valores da vida real.

Para tanto, a prática da leitura deve mobilizar processos de construção de sentidos de maneira colaborativa a partir de previsões, produções de inferências, compreensão não fragmentada do texto, em que o aluno atue criticamente sobre o que lê, bem como possa fazer relações com outros textos e contextos.

Leitura no Pré-ENEM

Considerando que, a atividade de leitura é um processo de interação entre autor- texto-leitor, o trabalho de desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e discursivas de leitura para o Pré-Enem/Movimento República de Emaús, objetivou aprimorar a capacidade de inferir, analisar, comparar, criticar para ressignificar leituras.

O trabalho, então, foi desenvolvido no sentido de oportunizar aos estudantes-participantes do preparatório ENEM, situações de aprendizagens significativas para ampliar o repertório de leituras dos estudantes. Até porque, em consonância com as peculiaridades de pesquisa já citadas, Cosson (2014) nos diz que:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolvem quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (Cosson, 2014, p. 36).

Nesse viés, a atividade de leitura como um processo de interação, é resultado da interatividade entre autor-texto-leitor-contexto. Koch e Elias (2006) pressupõem a interação autor-texto-leitor para construção de sentidos, e isso inclui tanto os aspectos linguísticos presentes no texto quanto os conhecimentos do leitor, suas experiências de vida. Assim, o contexto é determinante para a construção dos sentidos, quando se fala de interatividade entre o texto e seus interlocutores.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) também consideram que “A leitura é um processo no qual realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua [...]” (Brasil, 1997, p. 53). Portanto, a atividade de leitura não pode ser um trabalho isolado do contexto sócio-histórico cultural. Deve ser um trabalho ativo de construção e desconstrução de sentidos. Os novos processos precisam modificar as estruturas fixas, estabelecidas historicamente, e serem reconstruídos nas relações intersubjetivas entre os interlocutores do processo de leitura, sejam eles negros, mulheres, indígenas, trabalhadores e populações minorizadas socialmente e historicamente, os quais, desse modo, passam a ser vistos como protagonistas de suas próprias leituras.

A atividade de leitura é um meio para a democratização cultural dos saberes, visto que a leitura democratiza o indivíduo, libertando-o dos padrões estabelecidos historicamente. Isso ocorre

quando se implementa uma leitura decolonializada na educação escolar, em que o leitor se posiciona diante do texto numa relação de responsividade.

Sobre essa relação de responsividade, Bakhtin (2016) explica que os interlocutores, locutor/produtor do discurso, esperam um dos outros uma resposta, uma “ativa compreensão responsiva” no processo de interação e interatividade com o enunciado. É como se todo o enunciado se construísse em torno dessa resposta. O leitor para adotar uma posição diante do texto, precisa assumir uma atitude “responsiva ativa” (Bakhtin, 2016, p. 62).

De acordo com o filósofo russo, os processos enunciativos da linguagem variam em suas diferentes formas de comunicação e depende do papel ativo dos interlocutores, é o que Bakhtin (2016) chama de “atitude responsiva” por parte do locutor e receptor, ambos assumem um papel ativo na produção de discurso e, portanto, o ensino e aprendizagem da língua “perpassa pelo papel ativo dos sujeitos interlocutores no processo de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016. p.27).

Dessa forma, o trabalho de desenvolvimento da competência leitora e discursiva com estudantes participantes do PRÉ-ENEM teve como base os postulados de Bakhtin, sob a concepção de ensino da língua como enunciado na perspectiva de decolonialismo do saber. De acordo com o teórico, o ensino da língua precisa partir dos usos reais da língua em práticas sociais vivenciadas no dia a dia pelos falantes, pois são nesses usos concretos e sociais da língua que se produz novos enunciados com diferentes finalidades, carregados de valor e de valoração.

Nesse contexto da enunciação, o trabalho de leitura realizado teve como ponto de partida os textos sobre as mais variadas temáticas sociais e culturais, a partir de uma abordagem reflexiva do ensino da língua. Isso significa usar o texto não como um pretexto para o ensino da norma padrão da língua, mas sim partir do diálogo com o texto, seja impresso ou visual (oral e escrito), no sentido de ampliar o reper-

tório de leituras dos estudantes-participantes sobre possíveis leituras que poderiam ser tratadas no exame ENEM.

O objetivo foi elevar o nível de letramento dos candidatos ao PRÉ-ENEM no contato com diferentes textos em seus processos de circulação, recepção e produção, de modo que se tornassem produtores de sentidos.

Sobre a ampliação do repertório, os PCNs (1998) orientam:

[...] cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1998, p. 19).

Desse modo, cabe aos professores, de modo geral, criar situações comunicativas de aprendizagens que ampliem o repertório dos estudantes, trazendo-os para o debate os mais variados gêneros discursivos (orais e escritos). Para tanto, faz-se necessário incorporar às atividades interativas alguns aspectos essenciais que são responsáveis pela textualidade do texto, como: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Tais aspectos são determinantes no processo de leitura, haja vista que é na relação de responsividade e interação com o texto que se constrói essa textualidade.

Considerando que a linguagem é fruto de uma ação viva e não estanque, os enunciados propostos durante as atividades de leitura do Pré-Enem produziram novos enunciados, novas leituras. Bakhtin e seu Círculo propõem um trabalho a partir da Análise Dialógica do Discurso - ADD e considera que todo enunciado dialoga com outros enunciados já ditos antes, ou seja, se produz enunciados a partir do que se prever ao que o outro poderia dizer/fazer, a partir

da sua experiência com outro, levando sempre em consideração o contexto social de uso da língua.

A prática de leitura de textos para o PRÉ-ENEM, de acordo com o filósofo russo, precisa primar por trabalhar os elementos indissociáveis dos gêneros discursivos: a unidade temática, o estilo e a forma composicional. Tais elementos, de acordo com a ADD, não podem ser trabalhados isoladamente, para que haja a compreensão do enunciado como um todo.

Nesse sentido, Sobral & Giacomello (2016, p. 1092) resumem a proposta de análise de discurso, vejamos:

1. Partir de textos efetivamente produzidos. Isso se traduz em recolher exemplares reais dos gêneros. Ao fazer isso, a ADD parte da linguagem em uso, em vez de da língua das gramáticas normativas, que é estática e trabalha só com frases, não com enunciados/discursos.
2. Verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses exemplares de gênero. Isso se traduz em verificar a que propósitos enunciativos os textos servem, ou seja, que ações eles realizam (fazer um pedido ou dar uma ordem, por exemplo) de acordo com as relações entre os interlocutores (o motorista não multa o guarda; o acusado não julga o juiz) – ao menos em condições normais.
3. Examinar as formas linguísticas em sua significação habitual. Isso se traduz em levar em conta que os gêneros, para criar seus sentidos, usam enunciados/discursos. Ao fazer isso, eles recorrem às significações que os dicionários registram, mas sua base não é essa. Os enunciados transformam as significações, de acordo com o contexto mais amplo, para criar seus sentidos. A transformação ocorre no contexto, na interação, nas relações entre os interlocutores.

De acordo com as autoras, essa proposta de ADD considera que a base para o processo de leitura é a cadeia enunciativa, isto

é, os enunciados concretos, reais, existentes em seus processos de produção, recepção e circulação do enunciado como um todo e não simplesmente em texto, em palavras e frases em si. “É uma união entre significação e contexto, na enunciação, que cria o sentido dos enunciados” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 192). Nesse sentido, na atividade de leitura, não se pode desvincular o discurso da língua e nem se pode entender o discurso sem levar em conta as condições de produção do enunciado. Trata-se de uma atividade que vai além do simples uso da língua, permitindo criar novas linguagens para diferentes contextos de uso.

A experiência do Pré-Enem e a extensão universitária

A trajetória das universidades no Brasil revela padrões de elitização e exclusão intencionalmente moldados para preservar os privilégios da ciência, da “alta cultura” e de outras práticas sociais, políticas e institucionais (Mayorga; Castro, 2023). Esses padrões são heranças de uma estrutura colonial que mantém relações de poder e de conhecimento que marginalizam diversos grupos, perpetuando uma hierarquia que beneficia uma elite e exclui a diversidade presente na sociedade brasileira.

Embora a universidade pública brasileira tenha evoluído com políticas antirracistas e populares no século XXI, ainda é crucial questionar a possibilidade de mudanças progressistas em uma instituição com um legado colonial persistente (Vasconcelos, 2010).

A perspectiva decolonial (Mignolo, 2008; Quijano, 2005) oferece à universidade a oportunidade de reavaliar seu papel, integrando as diferenças estruturais da sociedade e promovendo uma educação inclusiva que valorize conhecimentos marginalizados. Para transformar a universidade, é necessário enfrentar as heranças coloniais em suas estruturas e práticas, refletindo a diversidade cultural e social do Brasil.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023), há 312 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil. Em 2013, esse número era de apenas 195 IES. Apesar da importância dessa expansão, e ainda a implementação das políticas de cotas para alunos de instituições públicas, essas medidas ainda são insuficientes para atender à demanda, especialmente à população de baixo poder aquisitivo.

Em um movimento contrário à hegemonia ocidentalizada, o Brasil tem testemunhado experiências exitosas de práticas educativas transgressoras que articulam meio social e meio acadêmico, oportunizar o acesso de estudantes de baixa renda às IES. Assim, vários coletivos de professores e alunos têm criado dentro das universidades públicas cursinhos preparatórios para o vestibular, conhecidos como PRÉ-ENEM. A iniciativa nasce da dialética que caracteriza uma universidade viva, em um sentido mais amplo, que é a tríade indissociável da pesquisa, do ensino e da extensão universitária.

Para Silva (2017, p. 78), a extensão universitária tem facilitado o acesso das classes populares à universidade pública ao elevar o nível de escolaridade, visando combater a apatia social e promover a emancipação social. Assim, as universidades têm sido “um lugar de esperança para as classes populares na busca por uma educação libertadora”.

Por meio dos projetos de extensão universitária, os cursinhos preparatórios promovem a educação e facilitam o acesso das classes populares ao ensino público superior, contribuindo para a democratização do saber. Esses cursinhos oferecem suporte educacional gratuito ou de baixo custo, preparando os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é a porta de ingresso às universidades públicas, tornando-se um instrumento poderoso de inclusão social.

Diante disso, como iniciativas de extensão universitária, surgiu o Pré-Enem junto ao Movimento República de Emaús¹. O objetivo visa reduzir a desigualdade no acesso às universidades públicas, atuando como uma forma de intervenção social junto aos jovens em vulnerabilidade social. Assim, a universidade pública assume um compromisso social com aqueles indivíduos e grupos cujo direitos humanos e sociais, embora garantidos por lei, não são efetivamente assegurados na prática.

A dinâmica do Pré-Enem do Movimento República de Emaús envolveu a articulação de coordenação, mediadores e cursistas. Os encontros presenciais aconteciam aos sábados para atender às necessidades de cursistas e mediadores. No entanto, durante a semana, os participantes do Pré-Enem recebiam, através de um grupo de WhatsApp, uma variedade de materiais como vídeos curtos, contos, textos jornalísticos e músicas, todos cuidadosamente selecionados para estar alinhados ao tema que seria discutido no sábado seguinte, dia da aula presencial. Esses materiais tinham como objetivo preparar os participantes, fornecendo-lhes diferentes perspectivas e estímulos que contribuíssem para a construção de um repertório rico e diversificado.

No sábado, dia do encontro, o processo de aprendizado iniciava com uma roda de conversa de cerca de uma hora, onde os participantes tinham a oportunidade de compartilhar e discutir as ideias e reflexões que haviam desenvolvido a partir dos materiais enviados, bem como dos conteúdos que eles mesmos buscaram por conta pró-

1 O Movimento República de Emaús é uma organização não governamental (ONG), fundada em 1970 na cidade de Belém, no Pará. A instituição tem como principal objetivo promover a inclusão social e a defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. O movimento surgiu inspirado pelos ideais de justiça social e solidariedade, com forte base na educação e no trabalho comunitário. Entre as suas atividades, destacam-se programas de acolhimento, formação profissional, atividades culturais, e campanhas de conscientização, além de ações voltadas para a proteção e o desenvolvimento integral de jovens em risco social. A República de Emaús também atua na recuperação de materiais recicláveis, utilizando a renda gerada para financiar seus projetos e promover a sustentabilidade ambiental. Disponível em <https://www.movimentodeemaus.org/>. Acesso em 12/08/2024.

pria. Essa troca de ideias servia como base para a compreensão e o aprofundamento do tema proposto.

Após essa discussão inicial, utilizou-se uma apresentação em slides para explorar de forma mais estruturada o tema em questão, incluindo uma análise da estrutura do texto dissertativo e uma explicação detalhada das competências avaliadas pelo ENEM. Essa parte da atividade durava cerca de uma hora e tinha como objetivo fornecer aos participantes as ferramentas necessárias para a produção textual, enfatizando aspectos técnicos e estratégias argumentativas.

Com essas orientações em mente, os participantes eram, então, desafiados a redigir a primeira versão de seus textos em uma hora. O processo de escrita era visto como uma prática essencial para a consolidação do aprendizado, permitindo que os participantes aplicassem imediatamente os conceitos discutidos. Após a redação, os textos eram digitalizados e armazenados em uma pasta específica no Google Drive, onde passavam por uma primeira revisão realizada pelos mediadores durante a semana.

No sábado seguinte, os encontros foram retomados com novas rodas de conversa, dessa vez focadas em fornecer feedback individualizado sobre os textos produzidos. Durante essa etapa, os mediadores destacavam os pontos fortes dos textos e ofereciam orientações detalhadas sobre aspectos que poderiam ser aprimorados, incentivando os participantes a refletirem sobre suas escolhas de escrita. Após essas orientações, os participantes tinham mais uma hora para reescrever seus textos, incorporando as sugestões recebidas. Cada texto passava por esse ciclo de produção e revisão duas vezes, garantindo que os participantes tivessem tempo e suporte suficientes para desenvolver um texto final bem estruturado e coerente, refletindo um processo de aprendizado contínuo e colaborativo.

Paulo Freire (1983, p. 25) define a extensão universitária como a prática de educar e educar-se na liberdade, uma ação educativa, “um que-fazer educativo”. Ele explica que essa prática envolve o diálogo entre aqueles que sabem pouco, mas estão dispostos a

aprender mais, e aqueles que acreditam não saber nada, ajudando-os a reconhecer seu próprio conhecimento e a também aprender mais. A concepção de extensão universitária em Freire (1980) garante uma intervenção cognitiva e social das classes populares na “reinvenção da universidade para a sua versão democrática popular como instituição social e historicamente situada na realidade” (Silva, p.91).

A extensão universitária, portanto, difunde conhecimentos gerados na universidade para a sociedade, fortalecendo a relação entre a universidade e a sociedade, permitindo que estudantes interajam com a população externa e gerem conhecimentos através do ensino e da pesquisa. O objetivo é contribuir para a transformação qualitativa da realidade social, articulando saberes populares e vivenciando a realidade comunitária, criando uma relação transformadora entre universidade e sociedade (Moura, 2021).

Por meio de projetos, programas e ações, a extensão universitária busca levar o conhecimento acadêmico para além dos muros da instituição, promovendo a aplicação prática dos saberes científicos em benefício da comunidade. Essa interação não apenas enriquece a formação dos estudantes, proporcionando-lhes experiências reais e concretas, mas também contribui para o desenvolvimento social, cultural e econômico das regiões atendidas.

Na nossa perspectiva, a extensão universitária é um espaço para ação, interação e troca de conhecimentos entre a academia e a vida cotidiana, atendendo às demandas sociais dos grupos coletivos, buscando conhecimentos para transformar as desigualdades sociais e criando um conhecimento alternativo ao modelo capitalista universitário.

Acreditamos que a extensão universitária serve para estimular práticas interdisciplinares e aproximar diferentes sujeitos, expandindo a diversidade de saberes e reforçando o compromisso social (Silva, 2020). Portanto, a extensão não é um conceito estático, mas sim dinâmico.

Proposta didático-metodológica

De acordo com os princípios da Análise Dialógica do Discurso - ADD, os gêneros do discurso trazem em si os elementos linguísticos de produção de sentidos que não podem ser analisados de forma separada uns dos outros, porque são componentes indissociáveis do enunciado, quais sejam: a *unidade temática*, o *estilo* e a *forma composicional*. No processo de análise do discurso, considera-se todos para compreender o *tema* do enunciado como um todo, aquilo que o enunciado, para além da língua, cria em termos de sentidos.

Nessa perspectiva, deu-se a proposta didática de leitura e análise de textos, durante as oficinas de leitura no Pré-ENEM. Nos processos de leitura realizados, os interlocutores do processo comunicativo foram inseridos numa relação dialógica uns com os outros e com o texto para a produção de significados, ambos num processo de interação num determinado contexto da enunciação.

Uma análise do discurso para dar conta dos dois componentes - a língua e a enunciação - Sobral e Giacomelli (2016) explicam que uma análise dialógica do discurso compreende os seguintes passos:

1. descrever o objeto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas;
2. analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro) e, por fim;
3. interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1092).

De fato, esses passos metodológicos, de descrição, análise e interpretação do enunciado, ajudam a dar a devida conta do objeto

em análise e a organizar a atividade de leitura, direcionando-a para a compreensão do enunciado como um todo, e não do texto em si.

Com base nessa proposta metodológica, os alunos-participantes do projeto Pré-ENEM puderam se ler no texto, compartilhar vivências e conhecimentos prévios sobre diferentes temáticas sociais, ambientais, econômicas, culturais e políticas (Figura 1).

Figura 1 – Momento de compartilhamento de vivências e impressões dos textos lidos



Fonte: PROEXIA-EMAÚS_PRÉ-ENEM (2023)

A partir desse olhar, foi possível descrever o objeto, examiná-lo em suas minúcias, analisá-lo para, finalmente, adquirir conhecimentos sobre as relações entre língua e enunciado e, por fim, interpretá-lo, reunindo todos os elementos da enunciação em um dado contexto, envolvendo tempo, espaço e os interlocutores do processo comunicativo.

A primeira etapa da proposta metodológica, descrever o objeto, consistiu no reconhecimento e na contextualização dos gêneros discursivos no intuito de ampliar as capacidades expressivas dos estudantes - participantes para uma leitura detalhada. Alguns objetivos principais foram trabalhados durante as atividades de leitura, como: *a)* Identificar e reconhecer os gêneros discursivos; *b)* Levantar os conhecimentos prévios dos alunos numa roda de conversa; *c)* Identificar

o nível de letramento crítico dos participantes; d) Caracterizar o gênero discursivo, sua funcionalidade, estilo e estrutura composicional.

Algumas questões norteadoras direcionaram essa primeira etapa, que se concretizava sempre por meio de uma roda de conversa, como: O que vocês percebem a partir dos textos apresentados? O que vocês sabem ou entendem sobre o assunto tratado? Quais os elementos visuais e verbais que compõem os textos? Qual é a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático dos textos? Qual a finalidade do texto? Quais as informações que se tem sobre a temática abordada nos textos?

Com relação à escolha das temáticas a serem abordadas e discutidas pelos alunos participantes e professores mediadores do movimento de Emaús, geralmente, leva-se em consideração temáticas que estão incomodando a comunidade a qual estão inseridos ou, então, optam-se por temas que já foram cobrados nas provas anteriores de Redação do Enem. Por exemplo, um dos temas escolhidos para ser discutido nos encontros foi sobre a violência contra a mulher, pois apesar de já ter sido tema da redação do Enem 2015, é um assunto que ainda incomoda muito não só a comunidade do Bengui (Belém-PA), mas sim toda a sociedade brasileira.

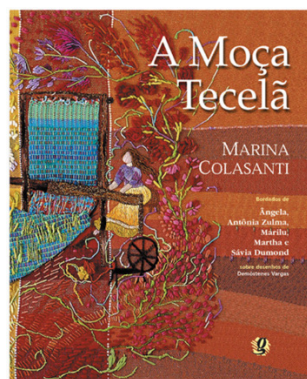
Para fortalecer as discussões e alimentar o repertório socio-cultural dos alunos, os mediadores sempre procuram diversificar o material linguístico (verbal e não-verbal) que será manipulado pelos estudantes, proporcionando-lhes, assim, a terem contato com diversos gêneros discursivos que tratam da mesma temática. Por exemplo, para a discussão do tema sobre a violência da mulher, foi disponibilizado para os alunos o gênero discursivo documentário *Quem matou Eloá?* (Figura 2) e o gênero discursivo conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (Figura 3).

Figura 2 – Documentário Quem matou Eloá?



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=4IqIaDR_GoQ&t=150s

Figura 3 – Conto A moça tecelã - capa do livro



Fonte: Grupo Editorial Global

Vale destacar que, além dos textos, que eram disponibilizados para os alunos, por meio de mídias, via *whatsapp*, durante a semana do encontro, os professores mediadores solicitaram para que os alunos trouxessem também outros textos lidos por eles, para serem compartilhados e discutidos na sala de aula, com objetivo de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes a partir de suas vivências em sua comunidade e experiências como leitores.

A segunda etapa da atividade de leitura, análise e interpretação do objeto, consistiu na leitura para a compreensão e interpretação dos gêneros discursivos, com o objetivo de trabalhar o enunciado em sua totalidade. Nesse processo, foram considerando tanto os aspectos semânticos, sintáticos e linguísticos, bem como levar os estudantes a identificarem os propósitos da leitura.

Alguns objetivos foram trabalhados durante o desenvolvimento dessa etapa de leitura, como:

- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso;
- Identificar a finalidade do texto em gêneros digitais;
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na

comparação de textos que tratam do mesmo tema, considerando as condições de recepção, circulação e produção;

- Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos textos, levando em conta o contexto de produção e circulação.

- Interpretar e analisar as relações estabelecidas entre a gramática do texto e o enunciado, bem como identificar possíveis desvios gramaticais, considerando os aspectos semânticos, sintáticos e linguísticos;

Algumas questões nortearam a roda de conversa dessa etapa, como: No texto há ironia? Explique de que forma podemos identificar a ironia no texto (desenhos, cores, sons, imagens, fonte, recursos gráficos, design). Quais os efeitos de ironia podemos extrair dos textos? O texto possui metáfora? Explique. A pontuação do texto contribui para a compreensão do texto de que forma? Explique. Quais os efeitos de sentidos podem construir a partir do uso da pontuação ou do uso de palavras/expressões? Que impressão o texto lhe causou? Qual a mensagem do texto? Que ponte se pode fazer entre o texto lido e a vida? O que os textos lidos e socializados (no caso, documentário e o conto) têm em comum?

É nesse momento dialógico sobre os textos que a leitura, enquanto compreensão, interpretação e produção de sentidos ganha uma dimensão em que os leitores assumem uma atitude responsiva diante do texto, constituindo-se como sujeitos ativos, críticos e comprometidos com a comunidade à qual pertencem.

Vale salientar que, para a realização das atividades de leituras e análises dos enunciados, foram utilizados recursos tecnológicos como retroprojektor, celular, vídeos sobre reportagens e documentários como suporte.

Análise dos dados

A leitura como um ato interacional entre os sujeitos, evidenciados por Koch e Elias (2012), tem sido um dos pontos fortes e um diferencial do Projeto PROEXIA no Movimento República de Emaús. Realizar essa prática de leitura com os adolescentes, jovens e adultos da comunidade de Bengui, sob o viés dialógico e também decolonial, tem mostrado bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades dos alunos participantes em relação aos aspectos da oralidade, leitura e escrita.

Levar os alunos ao debate, às discussões e a se posicionar criticamente sobre temáticas polêmicas que envolvem o lugar onde vivem (a comunidade, a cidade, a região, o país, o mundo) é uma estratégia que também pode potencializar a oralidade do estudante. Por exemplo, uma aula dialogada em que o aluno apresenta opiniões, relata situações, faz intervenções e comparações a partir da leitura dos textos sugeridos. Essa prática tem sido constante no Pré-Enem Emaús, especialmente, nas rodas de conversa promovidas pelos mediadores, o que tem ajudado muitos alunos, não apenas na proficiência oral, mas também na proficiência leitora.

Os textos não são apenas entregues aos alunos antes de uma produção textual, mas são lidos, mediados, discutidos, dialogados numa roda de conversa. Antes da escrita do texto dissertativo-argumentativo, os alunos são instigados a serem coprodutores de sentidos, sempre levando em consideração o extraverbal, o não-dito, entrelaçando texto, contexto, autor, leitor. Dessa forma, a prática de leitura torna-se uma atividade produtiva e significativa para o aluno participante, pois isso, consequentemente, o potencializa também em sua escrita, ampliando, assim, seu repertório sociocultural, melhorando seus argumentos, contra-argumentos e, acima de tudo, formando um cidadão mais consciente, crítico e participativo na sociedade.

À luz desse contexto, foi trabalhado com os alunos do Pré-Enem Emaús a temática sobre a violência contra a mulher (tema esse que foi explorado na Redação Enem 2015 e que é bastante recorrente

na sociedade brasileira). Antes da produção textual (escrita e reescrita), os alunos foram levados a pensar, pesquisar, discutir e a debater sobre o tema.

A priori, os mediadores escolheram o gênero discursivo documentário para estimular os estudantes a mergulharem na temática. Na ocasião, o documentário escolhido foi **quem matou Eloá?** A escolha dessa obra cinematográfica se deu pela repercussão que teve o fato ocorrido em 2008 e que até hoje é lembrado na sociedade brasileira como um dos fatos que chocou o país.

Antes da exibição do documentário, perguntou-se aos alunos se eles já tinham ouvido falar no episódio do assassinato da garota Eloá e se sabiam exatamente do que se tratava. Alguns alunos, os mais novos, declararam que não tinham conhecimento do episódio. Outros lembraram vagamente da situação ocorrida em 2008, já sinalizando a violência que a jovem Eloá sofrera. Em seguida, os mediadores contextualizaram, de forma sintética, o evento ocorrido e como isso repercutiu nacional e internacionalmente.

Após a exibição do documentário, formou-se uma roda de conversa em que os estudantes foram instigados a comentarem sobre o filme, a exporem suas opiniões e impressões que o vídeo assistido causou neles. O cárcere, a morte da vítima, a maneira como a mídia expôs toda aquela situação trouxe discussões diversas. Alguns alunos tiveram um choque de realidade com o que assistiram, outros relacionaram com suas vivências e experiências de vida.

Vale destacar aqui, que alguns integrantes conseguiram expor a violência que também já sofreram em sua trajetória de vida. Os relatos, os testemunhos compartilhados só fortaleceram ainda mais o quanto a violência contra a mulher persiste na nossa sociedade atual e que na comunidade de Bengui essa é uma realidade vivenciada ainda por muitas meninas jovens e mulheres adultas.

Para complementar a discussão sobre a temática, os mediadores apresentaram o conto *A moça tecelã* (2023), de Marina Colasanti. A leitura do conto se deu por intermédio da mediação feita pelos

professores participantes do projeto Pré-Enem Emaús. À medida que ia acontecendo a mediação da leitura do conto, os alunos eram suscitados a pensar, discutir, refletir sobre as diversas metáforas utilizadas no texto e relacioná-las com suas experiências pessoais ou aproximá-las com as vivências de pessoas próximas a eles que passaram ou passam por situações semelhantes ao da personagem principal do conto.

Foi nesse contexto que uma das alunas presentes compartilhou um testemunho sobre a violência doméstica que havia sofrido durante um período de sua vida, relacionando sua decisão de se libertar dessa situação à decisão da personagem da moça tecelã. Outras vivências e situações também foram abordadas durante o processo de mediação. Nesse momento, os alunos conseguiram estabelecer conexões entre o conto e várias temáticas evidenciadas na comunidade deles, como a presença explícita e implícita da cultura machista e do patriarcalismo no ambiente familiar. Além disso, trouxeram à tona as heranças colonialistas impregnadas nos gestos, nas atitudes e nas falas da sociedade.

Nessa perspectiva, percebe-se que a prática da leitura no viés dialógico oportuniza os alunos a serem coprodutores de sentidos (Volóchinov, 2017), levando em consideração as vozes sociais presentes no texto e seus contextos social, cultural e histórico. Entrelaçar a realidade circundante do aluno com o texto lido é um dos primeiros passos para se romper com uma prática mecanizada da leitura, fruto da colonialidade bastante presente no ensino brasileiro.

Quando o aluno é provocado a dialogar com o texto, a relacioná-lo com a sua realidade circundante, a produzir possíveis sentidos a partir das várias vozes sociais presentes dentro e fora do enunciado e, acima de tudo, opinar, dar a sua contrapalavra para o lido e para o dito (Volóchinov, 2017), ele (o aluno) vai se constituindo como um sujeito ativo responsivo, consciente, emancipado, crítico e participativo na comunidade em que ele atua. Nesse teor, a leitura passa a ser uma ferramenta que o empodera a exercer sua verdadeira cidadania, que consegue ter vez e voz na sociedade (Paula, 2017). É dentro desse contexto que a proposta de leitura é desenvolvida no Pré-Enem Emaús.

Um dos resultados perceptíveis nessas trajetórias de leituras dos jovens e adultos no Movimento de Emaús, com a realização das rodas de conversa e da mediação de leitura feitas pelos professores, foi a ampliação do repertório sociocultural, visível principalmente na maioria das produções textuais dos alunos, como se pode notar no trecho abaixo, retirado de uma das redações produzidas a partir da temática sobre a violência contra a mulher:

Sob esse viés, o filósofo Sartre ressalta que **“a violência seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota”**. Deste modo, a violência contra a mulher **causa enorme sofrimento, deixando marcas na vítima**, visto que pode resultar em **lesões, danos psicológicos ou até mesmo a morte, impedindo o crescimento econômico e cultural de uma sociedade**”. (Aluno participante do projeto Pré-Enem Emaús - Grifo nosso).

Percebe-se, nesse parágrafo transcrito, várias vozes (que estão destacadas) que atravessaram, em algum momento, as discussões e os debates na roda de conversa sobre a temática. Aqui, o aluno toma a palavra do outro e a transforma em sua própria palavra, dando novas significações diante de um novo contexto. É nessa dinâmica que entendemos o que Bakhtin/Volochínov (2006, p. 287) afirmam sobre a necessidade que temos do outro para encontrarmos um outro em nós. Logo, promover a prática da leitura como um ato interacional também pode favorecer ao aluno uma escrita mais segura e proficiente a partir do encontro das diversas vozes ecoadas e do encontro de vários outros que vão (re)significando o sujeito.

Considerações finais

Observando a perspectiva da concepção interacional (dialógica) do estudo da língua e considerando que, no processo de formação do aluno leitor/escritor, este deve ser protagonista de seu próprio aprendizado enquanto o professor-mediador, por sua vez, desempe-

nha um papel fundamental nessa construção, podemos inferir que ambos são agentes de transformação, especialmente quando conseguem trazer novas possibilidades de aprendizado para a sala de aula.

Nesse sentido, os sujeitos aprendizes devem ser vistos como sujeitos históricos e detentores de direitos, atuando como construtores ativos e sociais que constroem seus processos de aprendizagem de forma dialógica. Ou seja, ao narrar sua história, o indivíduo produz e constrói conhecimento em uma relação dialógica com a língua, inserida em seus diferentes contextos e práticas sociais de diversos usos.

O Pré-Enem/Emaús, portanto, visou criar um espaço de discussão e reflexão das temáticas sociais transformando-o em um ambiente de oportunidades essenciais para o protagonismo juvenil. Isso foi realizado por meio de práticas interativas com os textos, considerando o contexto contemporâneo sob uma perspectiva decolonial. Assim, orientou a formação do aluno leitor/escritor de maneira contextualizada, com etapas que fizessem sentido entre si para uma formação integral de forma justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, J. M. V. S. **Gamificação e o gênero crônica: práticas decoloniais a partir da tríade oralidade, leitura e escrita**. 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2024.

CARVALHO, L. Q. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014.

CASTRO, R. D. de; MAYORGA, C. Performances docentes decoloniais: combates à colonização de si, do conhecimento e da ciência. **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, v. 6, n. 2, p. 183-198, 2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Millôr. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interações**. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1997].

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernadino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-159.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Kelly Cristine Rodrigues de. Trajetórias e memórias afetivas do Pré-Enem Popular Vale do Gurueia no CPCE. In: SILVA, Maria do Socorro Pereira da; SÁ, Mara Franco de (org.). Educação democrática, participação popular e extensão descolonial: experiência do Pré-Enem na democratização da universidade. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2021. p. 12-24.

PAULA, Jéssica Aparecida de. Leitura e cidadania: processo de construção humanizadora. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Calafiori, MG, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-142.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínio de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016. ISSN 1980-5799.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. Língua, linguagem e enunciado. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]. p. 173-200.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLOCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS EM PROL DA CIDADANIA

Ana Lucia da Silva Brito (SEDUC/GALPDA/UFGA)

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

Elicarla Feio Silva (IEMCI/GALPDA/UFGA)

Hilda Cristina Melo Ribeiro (SEDUC/GALPDA/UFGA)

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

Laryssa Kelly Gomes (IEMCI/UFGA)

Pablo Alex Barbosa Moraes (IEMCI/GALPDA/UFGA/UEPA)

Considerações Iniciais

O presente texto descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de extensão intitulado “Escola Cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Benguí e da Amazônia” (PROEXIA/2018). O trabalho buscou contribuir para alfabetização e letramento de estudantes de turmas multisseriadas, com idades entre 9 e 17 anos, atendidos pelo Movimento República de Emaús, em Belém.

A colaboração entre a Universidade Federal do Pará (UFGA) e a comunidade Movimento de Emaús, viabilizada pelo edital PROEXIA (UFGA/2018), concretizada neste projeto, possibilitou o desenvolvimento de ações formativas por intermédio de práticas pedagógicas decoloniais, as quais permitiram transformar a realidade

educacional de crianças e jovens em turmas multisseriadas e fortaleceram as habilidades de leitura, escrita e oralidade.

O capítulo estrutura-se a partir de uma discussão teórica acerca de turmas multisseriadas, alfabetização, letramento, oralidade, leitura e escrita e, na sequência, um recorte das atividades elaboradas e aplicadas, bem como seus resultados.

Turmas Multisseriadas

Turmas multisseriadas, consistem naquelas em que alunos de diferentes séries aprendem simultaneamente numa mesma sala de aula. Elas são comuns em áreas rurais e surgem como garantia de acesso à educação para estudantes de regiões pouco povoadas (Lichand *et al.*, 2023, p.3).

Conforme citado por Lichand et al. (2023, p. 3), Lazaretti e França (2020) afirmam que o agrupamento mais comum em classes multisseriadas acontece entre os níveis da educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Em alguns países, a estratégia de agrupar estudantes em classes multisseriadas nem sempre é para garantir o acesso à educação em localidades de baixa densidade populacional ou com oferta de professores restrita (apud Unesco, 2015). Mas, por questões pedagógicas, por conta de propostas curriculares diferenciadas, que buscam construir processos de aprendizagem entre pares (Little, 2005 apud Lichand *et al.* (2023, p. 6).

No Brasil, outros motivos contribuem para que as turmas multisseriadas sejam compostas por alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade. Segundo dados do site (Todos Pela Educação, 2024, s.p.) “a baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas. Além desses fatores, existem poucos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com nível superior”. Esse modelo apresenta desafios e oportunidades específicas que têm sido discutidos por diversos

autores na literatura educacional. Para Little (2005), a multissérie, como escolha pedagógica, é bem diferente da multissérie num contexto de necessidade.

Perrenoud (2000) destaca que as turmas multisseriadas representam um desafio significativo aos professores, que precisam gerenciar diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente, e que a formação docente precisa ser adaptada para preparar os professores para lidar com a diversidade pedagógica encontrada nessas turmas.

Para Parente (2014), a multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente. Esses problemas são retratados no trabalho organizado por Hage (2005) e nas várias experiências apresentadas por Hage e Antunes-Rocha (2010).

Lück (2000) discute a importância do planejamento e da organização do tempo de aula para garantir que todos os alunos recebam a atenção necessária. Para ele, a gestão eficiente do tempo e a utilização de atividades autoinstrutivas podem auxiliar os professores a equilibrar a atenção entre os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma.

Araújo (2014) apresenta um estudo de caso sobre a implementação de turmas multisseriadas em uma escola rural no Brasil, no qual revela que, apesar dos desafios, a prática multisseriada pode ser eficaz através de suporte da comunidade escolar e da formação dos professores. Para o autor, a colaboração entre docentes, estudantes e comunidade é fundamental para o sucesso dessas turmas.

As turmas multisseriadas são um campo complexo e multifacetado de desafios e oportunidades. Elas são desafiadoras, mas também são possibilidades de inovação pedagógica e de promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Com suporte adequa-

do e práticas pedagógicas eficazes, as turmas multisseriadas podem proporcionar uma educação de qualidade. A formação contínua dos professores e o envolvimento da comunidade escolar são aspectos importantes para o sucesso dessas turmas.

Alfabetização e Letramento: Oralidade, Leitura e Escrita

O letramento no contexto dos ciclos escolares (Kleiman, 2005) deve considerar as práticas e necessidades locais, para melhorar as competências de leitura e escrita dos alunos. Este enfoque não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também fortalece a capacidade de argumentação e empoderamento dos indivíduos, permitindo que participem de maneira ativa e crítica na sociedade. Ao integrar os conhecimentos e práticas socioculturais dos alunos nas atividades pedagógicas, o projeto visou melhorar suas habilidades acadêmicas e fortalecer sua identidade cultural e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996) estabelece que a educação deve abranger tanto os processos formativos tradicionais das instituições de ensino, quanto aqueles que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e em outras organizações. Isso reflete uma visão ampla e inclusiva da educação, que reconhece a importância de diversos contextos e experiências na formação integral do indivíduo.

Os estudos sobre alfabetização (Kleiman, 2005; Soares, 2019) indicam a necessidade de compreendê-la para além dos aspectos linguísticos, considerando também elementos de mediação (Vygotsky, 1987) e discursivos (Bakhtin, 2006). Nessa perspectiva, Ferreiro (1996) afirma que o desenvolvimento da alfabetização ocorre no ambiente social, através das interações dialógicas entre sujeitos.

O projeto enfrentou o desafio de contribuir para a construção de novos cenários educacionais, reconhecendo que a invisibilização das histórias e saberes dos sujeitos contribui para a negação do Letramento Situado (Kleiman, 2005). Este conceito destaca a importância

de integrar práticas de escrita e leitura às situações comunicativas, incorporando vivências cotidianas, escolares e comunitárias como elementos primordiais para o processo de ensino/aprendizagem, colaborando para o empoderamento e enfrentamento das exclusões no contexto educacional (Walsh, 2014).

Soares (2012), Kleiman (2005), Oliveira (2010) e Street (2014) embasam as discussões sobre letramento, salientando que os estudos precisam ser compreendidos em seus contextos específicos, visto que “são frutos de relações de poder e servem a propósitos sociais na construção e troca de significados, formatando e sendo formatados pela cultura, sofrendo interferência de posições ideológicas explícitas e implícitas” (Oliveira, 2010, p. 329).

Ao observar as interações nas práticas situadas (Kleiman, 2005), o trabalho com gêneros textuais/discursivos, embasado nos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2006), não se limita às demandas específicas, mas engloba um universo discursivo que acompanha longos períodos na vida dos estudantes, buscando também capacitá-los através da linguagem.

Street (2014) propõe o conceito de Letramento Autônomo, no qual o foco das práticas sociais relacionadas à leitura e escrita está centrado no indivíduo, contrastando com o modelo de Letramento Ideológico descrito por Kleiman (2005), que envolve práticas sociais mais abrangentes de leitura e escrita, contextualizadas em diversas esferas da vida (política, cultural, histórica, econômica etc.).

Oliveira (2010) destaca que o letramento é plural e, portanto, merece ser examinado em suas múltiplas facetas, reconhecendo que a vida social é permeada por linguagens diversas, destinadas a diferentes usos. Ao longo da vida, os indivíduos têm contato com uma variedade de gêneros praticados em diversas atividades sociais (Bakhtin, 2006), cada um servindo a propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, apesar de persistir a valorização social de alguns textos considerados canônicos em detrimento de outros.

As práticas de letramento (Kleiman, 2005) ocorrem em diversos contextos, como casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas e órgãos oficiais, cada um atendendo a funções e propósitos distintos. O local de leitura influencia diretamente o que é lido e como é lido, destacando a importância dos textos que circulam em ambientes comunitários e exercem função comunicativa significativa, como ocorre no Movimento de Emaús. Saber ler e produzir textos em diferentes contextos sociais não apenas permite acesso a práticas comunicativas, mas também representa uma forma de poder frequentemente negada a muitos.

Nesse sentido, Soares (2012, p. 20) argumenta que o mundo contemporâneo exige uma nova competência leitora, que vai além da simples decodificação, exigindo habilidades para responder continuamente às demandas sociais de leitura e escrita. Para Soares (2003), a distinção entre alfabetização e letramento, complementa-se na perspectiva de integrar esses processos, reconhecendo a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de cada um.

Marcuschi (2008, p. 25) define a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, apresentando-se sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Bakhtin (2006) enfatiza que o sujeito se constitui na interação com o outro, estabelecendo sentidos e significados mediados pela linguagem em suas diversas manifestações. Ao valorizarmos o letramento situado, valorizamos as experiências vivenciadas pelos sujeitos, aproximando os conteúdos curriculares de suas realidades.

Os procedimentos de ensino devem considerar, entre diversos aspectos, a leitura compreendida por Menegassi (2010), que envolve a construção de significados textuais pelo leitor. Freire (1989) destaca que a compreensão crítica do texto implica a percepção das relações entre texto e contexto. Assim, ao recriar suas trajetórias e interagir com diferentes gêneros textuais discursivos, os alunos compreendem a linguagem necessária para escrever diferentes tipos de textos, entendendo suas características e funções na sociedade.

No âmbito da educação fundamental, a alfabetização e o letramento ocupam papel central na formação dos indivíduos. Nesse sentido, para Kleiman (2005), o letramento vai além da simples decodificação de palavras; ele envolve a compreensão e a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. De acordo com a autora, a escola desempenha um papel essencial ao promover práticas que façam sentido aos discentes em seus cotidianos, estimulando tanto habilidades técnicas, quanto uma reflexão crítica sobre os textos e seus contextos.

Soares (2012), por sua vez, distingue claramente a alfabetização de letramento. Enquanto a primeira se refere ao aprendizado inicial de ler e escrever, o letramento corresponde ao desenvolvimento dessas habilidades para uso social, enfatiza a importância de uma formação docente que integre esses dois processos, preparando os professores para lidar com a diversidade cultural e social dos estudantes, e a promover práticas inclusivas e contextualizadas.

Kleiman e Soares defendem um ensino significativo da leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos e criando condições para que eles participem ativamente na sociedade e são fundamentais para moldar políticas educacionais e práticas pedagógicas que visam uma educação mais propositiva.

Decolonialidade e Cidadania

As obras de Paulo Freire são centrais para as discussões sobre cidadania no campo da educação. Suas ideias e práticas pedagógicas estão ligadas à promoção de uma cidadania crítica e emancipadora. Além disso, a discussão sobre decolonialidade e cidadania vem ganhando destaque nos estudos contemporâneos, ampliando a compreensão dos processos de construção de cidadania em contextos pós-coloniais.

Em “Educação como Prática da Liberdade” (Freire, 2021), ele argumenta que a educação deve ser um processo que permite aos

indivíduos compreender e transformar sua realidade social. Para ele, a cidadania além de um *status* legal, é uma prática ativa de participação e intervenção na sociedade. O educador defende que a educação precisa fornecer condições para que os indivíduos questionem as estruturas de poder e a lutar por justiça social.

No livro “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2021), é desenvolvida a ideia de conscientização, um processo pelo qual os indivíduos tomam consciência de suas condições de opressão e desenvolvem a capacidade de agir para mudar essas condições. Para Freire, a educação deve promover a consciência crítica, permitindo que os oprimidos se tornem agentes de sua própria libertação e construção de cidadania.

Freire enfatiza a importância do diálogo como uma prática pedagógica central para a construção da cidadania. O educador ressalta que o diálogo é essencial à participação democrática e à construção de uma sociedade mais justa, pois permite a troca de experiências e conhecimentos, fortalecendo a capacidade dos indivíduos de agir coletivamente em prol de mudanças sociais. (Freire, 2021). Sobre as obras de Freire, articulamos com a decolonialidade como uma perspectiva crítica em prol da construção de uma cidadania em contextos pós-coloniais. Os estudos decoloniais questionam as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo e buscam formas alternativas de entender e praticar a cidadania.

A perspectiva decolonial inspirada por teóricos como Mignolo (2007) desafia as estruturas coloniais do conhecimento, propondo uma educação que reconhece e valoriza as experiências e saberes locais. Essa perspectiva rompe com as práticas hegemônicas e constrói uma educação que realmente contribua para a emancipação e cidadania dos sujeitos.

A partir de seus trabalhos, o grupo da Modernidade/Colonialidade desenvolveu uma crítica profunda ao eurocentrismo, ao colonialismo e ao capitalismo global, ao mesmo tempo em que promoveu abordagens decoloniais e descolonizadoras que bus-

cam a construção de conhecimentos considerando outros modos de vida. É importante ressaltar que o grupo é caracterizado por uma diversidade de perspectivas e abordagens, mas compartilha um compromisso com a descolonização do pensamento e da ação, e com a transformação das estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade.

Um dos trabalhos de Maldonado-Torres (2007) propõe uma análise da colonialidade em três categorias: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. A primeira categoria, a colonialidade do poder, refere-se à extensão política e econômica da colonialidade; aborda as relações de poder estabelecidas durante o período colonial e que persistem até hoje, manifestando-se nas estruturas de dominação e exploração presentes nas sociedades contemporâneas. Essas relações de poder são baseadas em hierarquias raciais, étnicas e de classe, que reproduzem desigualdades e marginalizam certos grupos sociais.

A segunda categoria, a colonialidade do saber, diz respeito à dimensão epistêmica da colonialidade. Ela analisa como o conhecimento e a produção de saberes foram moldados pela perspectiva colonial e eurocêntrica. A colonialidade do saber destaca como o conhecimento foi utilizado para legitimar a dominação colonial e marginalizar outras formas de conhecimento não ocidentais. Essa dimensão busca desafiar a hegemonia epistêmica ocidental e promover a valorização e o respeito pela diversidade de conhecimentos e formas de compreensão do mundo.

A terceira categoria, a colonialidade do ser, trata da proporção ontológica da colonialidade. Ela explora como a colonialidade afeta a forma como os indivíduos e os grupos se veem e são vistos na sociedade, assim como examina como as estruturas coloniais moldam a identidade, a subjetividade e as relações sociais, perpetuando estereótipos, preconceitos e discriminações. A colonialidade do ser busca desafiar essas narrativas coloniais e promover uma compreensão mais igualitária e inclusiva das identidades individuais e coletivas.

Essas três categorias propostas por Maldonado-Torres (2007) visam aprofundar a compreensão da colonialidade como um fenômeno complexo e abrangente, que vai além das dimensões políticas e econômicas, alcançando as esferas epistêmicas e ontológicas que não se restringe apenas às relações de subordinação entre povos ou nações, mas se refere a um padrão de poder que sobrevive além do período colônia. Isso influencia diversas esferas da sociedade. Elas são interconectadas e se reforçam mutuamente, evidenciando a necessidade de descolonizar todas as dimensões da sociedade para alcançar a proposta decolonial.

Para esse autor, a colonialidade vai além dos padrões de dominação políticos, se entende as formas de trabalho, as relações interpessoais e a produção de conhecimento. No contexto da formação de professores, esses padrões da colonialidade são frequentes, como a estrutura de organização das universidades, as relações existentes entre docentes e discentes, a organização dos cursos pautados em disciplinas, hierarquizando os conhecimentos a serem estudados classificando-os como mais ou menos importantes.

Nesse sentido, partindo do princípio de colonialidade, Mignolo (2008) entende a opção decolonial como um caminho de desprendimento do pensamento europeu de acumular conhecimento, para o autor esse deslocamento é visto a partir da vida e comunidade, como eles interagem e articulam entre si, desvinculando os conceitos de acúmulo de conhecimento impostos pelo eurocentrismo. A opção decolonial dá abertura para tratar sobre as vidas, as narrativas dos mais diferentes espaços, tornando possível aprender a partir do outro.

Quijano (2000), argumenta que o colonialismo deixou legados duradouros nas sociedades contemporâneas, perpetuando relações de poder desiguais e sistemas de conhecimento eurocêtricos. Ele defende a necessidade de descolonizar o conhecimento e as práticas sociais para promover formas mais inclusivas e justas de cidadania.

Mignolo (2008), enfatiza a importância de uma cidadania decolonial que reconheça e valorize as epistemologias e práticas dos

povos marginalizados pelo colonialismo, a qual deve ser reimaginada a partir das experiências e perspectivas dos povos colonizados, rompendo com as concepções eurocêtricas de cidadania. Nesse sentido, Walsh (2007) contribui para a discussão sobre cidadania decolonial ao explorar a interseção entre educação, conhecimento e poder. Em seus estudos, a autora argumenta que a educação deve ser um espaço de resistência e re-existência, promovendo práticas pedagógicas que desafiem as narrativas coloniais e valorizem os saberes locais e indígenas.

A obra de Paulo Freire e o pensamento decolonial compartilham uma preocupação comum com a emancipação e a justiça social. Ambos criticam as estruturas de poder que perpetuam a opressão e defendem formas de educação que promovam a conscientização e a transformação social. Os estudiosos decoloniais supracitados são bastante articulados com as ideias de Freire, pois para eles a educação deve ser um ato político e um espaço de luta contra a opressão. A abordagem freiriana de educação dialógica e crítica atravessa as propostas decoloniais de decolonização do conhecimento e das práticas sociais, destacando a importância de valorizar as vozes e experiências dos marginalizados como parte fundamental do processo educativo e da construção da cidadania.

Caminhos da pesquisa

Assumimos o caminho da pesquisa qualitativa com caráter narrativo (Godoy, 1995), a qual envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Adotamos a observação participante (Angrosino, 2009), pelo caráter colaborativo da pesquisa, que envolveu o acompanhamento e o desenvolvimento de atividades com os alunos e educadores do Movimento República de Emaús. Para Santorum e Mathias (2018, p. 54), esse tipo de pesquisa “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 foi realizada com discentes de turmas multisseriadas, com idades entre 9 e 17 anos, no Movimento República de Emaús. Esse recorte envolveu três atividades do cronograma geral, elaboradas por meio de planos interdisciplinares, pois a interdisciplinaridade foi aspecto central na parceria estabelecida.

Para Bochniack (1992), a interdisciplinaridade busca aprimorar a relação dos seres humanos com o conhecimento, proporcionando uma compreensão contextualizada que pode transformar vidas ao viabilizar a cidadania. Assim, as atividades foram planejadas para fomentar o diálogo, a interação e a valorização das experiências pessoais dos estudantes. A seguir, apresentamos as atividades elaboradas com o intuito de consolidação das habilidades de escrita, leitura e oralidade e à promoção do conhecimento das histórias da comunidade local. As atividades selecionadas discutiram a tríade “oralidade, leitura e escrita”, aspectos fundamentais das práticas sociais de leitura e escrita (Kleiman, 2005). Foram desenvolvidas uma vez por semana, às quartas-feiras, nos turnos da manhã e da tarde, na sala de leitura do Movimento República de Emaús, e realizadas tanto em grupo quanto individualmente, dependendo das necessidades específicas dos discentes.

Etapas: Diagnose - Apresentação Oral e Escrita

A atividade de diagnose inicial envolveu uma roda de conversa (Figura 1) para conhecer os alunos e seus hábitos de leitura. Para tanto, distribuímos o texto da música “Enquanto Houver Sol”, de Sérgio Affonso, interpretada pelo grupo Titãs. Após a leitura compartilhada e a audição da música, os alunos fizeram uma apresentação oral individual, com base em um roteiro contendo as perguntas: “Quem eu sou?”, “Minha trajetória...” e “O que eu gosto de fazer?”. Posteriormente à essa etapa, os estudantes realizaram a produção de um texto escrito sobre sua apresentação oral.

Figura 1 – Roda de conversa



Fonte: Acervo da pesquisa

Posterior à etapa da roda de conversa, os alunos realizaram uma produção coletiva a partir das perguntas a seguir: “E se a gente pudesse inventar um futuro? O que você poderia criar para melhorar o mundo onde vive?”. Para tal, eles formaram trios ou grupos de cinco alunos e trabalharam temas relacionados à garantia de direitos, como escola, bairro, comunidade, Emaús e espaços públicos de lazer. Cada grupo criou cartazes divididos em “sonhos” e “pesadelos” e discutiu possíveis soluções para os problemas identificados (Figura 2).

Figura 2 – Alunos realizando as atividades



Fonte: Acervo da pesquisa

Etapa: A Tríade - Oralidade, Leitura e Escrita na Articulação com o Processo Eleitoral

Nessa etapa abordamos a temática eleitoral, já que o ano foi marcado por eleições significativas no Brasil. Para realizar essa atividade, solicitamos aos alunos a formar grupos para simular uma eleição, a elaborar propostas de governo e a participar de debates (Figura 3).

Figura 3 – Alunos se preparando para o debate



Fonte: Acervo da pesquisa

A atividade incluiu a produção de textos, debates orais e uma simulação de votação, estimulando a reflexão crítica e o engajamento cívico.

Etapa: Atividade de Encerramento: Jogo com Alfabeto Móvel

Utilizamos o alfabeto móvel para auxiliar na formação de palavras e na correção de desvios ortográficos (Figura 4). Os alunos participaram de um jogo que envolvia identificar e corrigir palavras escritas incorretamente.

Figura 4— Alunos fazendo uso do alfabeto móvel



Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Resultados e discussões

Ao procurarmos responder os objetivos propostos, selecionamos alguns momentos que indicam os avanços e os entraves no percurso das atividades. Para tanto, selecionamos os seguintes aspectos de análise:

a) Conhecimentos prévios dos alunos observados na diagnose

Foi possível observar avanços nas produções textuais dos alunos com o trabalho realizado em sala de aula. Na culminância das atividades, realizamos uma diagnose da última produção textual, onde verificamos melhorias em três áreas críticas: obediência às margens, pontuação e ortografia. Estes resultados indicam um aumento nos índices de aprendizagem em língua portuguesa, incluindo a apropriação do sistema de escrita, construção de sentidos e textualidade. Destaca-se a relevância da diagnose inicial nas primeiras aulas para compreender em quais níveis de alfabetização os alunos estão inseridos (Damasceno et al., 2019, p. 03).

Durante a diagnose, foi possível analisar as contribuições do letramento situado, especialmente ao lidar com situações de leitura interpretativa, produção de texto e preparação para entrevistas de em-

prego, como as do programa Menor Aprendiz. As práticas de leitura, escrita e oralidade são fundamentais nesse contexto, sendo consideradas práticas situadas (Kleiman, 2005).

Identificamos a necessidade de melhorar a leitura, escrita e oralidade dos alunos para que possam participar ativamente da seleção do programa Menor Aprendiz, oferecido pelo projeto Emaús. Essa abordagem permitiu-nos conhecer mais profundamente as histórias de vida dos alunos e contextualizar as atividades de acordo com suas realidades.

O aprendizado foi significativo e os temas e palavras geradoras foram retirados do contexto oral das conversas, reconhecendo que o ato de ler e escrever deve ser dinâmico, interativo e participativo, não se limitando à decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita (Freire, 1989, p. 08).

b) As articulações de gêneros textuais/discursivos e saberes do cotidiano nos contextos das atividades de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas

Durante as atividades, buscamos apoiar o desenvolvimento dos alunos na capacidade de ler e escrever compreensivamente o mundo, construindo seu próprio conhecimento. Rojo (1998, p. 66) enfatiza a importância de um método de alfabetização que permita aos alunos expressarem suas ideias sobre o que estão aprendendo. Nossa atividade ofereceu espaço para que os alunos participassem produtivamente das aulas, contribuindo para o ensino/aprendizagem através dos eventos de letramento propostos por Kleiman (2005).

Os alunos foram desafiados a combinar ideias e fazer modificações pertinentes para resolver o desafio do tema “Garantia de Direitos”. Além dos aspectos linguísticos, buscamos uma abordagem interdisciplinar, refletindo criticamente sobre o assunto abordado e os significados construídos no Movimento República de Emaús.

Propusemos uma educação democrática baseada no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade, ampliando o conhecimento so-

bre oralidade, escrita e leitura a partir das experiências vividas pelos alunos. A interação com os alunos durante as atividades proporcionou momentos de construção conjunta de significados, conforme propõe Bakhtin (2006).

c) O aspecto potencializador da prática pedagógica desenvolvida

Detectamos que o gênero oral debate não era comum nas escolas frequentadas pelos alunos, mas eles demonstraram habilidades ao explorar a oralidade durante a atividade. A experiência com o gênero debate e o uso do alfabeto móvel foram estratégias relevantes para envolver alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, contribuindo para a consolidação da leitura, escrita e produção oral (Marcuschi, 2008, p. 25).

A importância da observação das habilidades de escrita de cada aluno e do uso do alfabeto móvel como recurso lúdico para o aprendizado revelou a necessidade de articular diferentes estratégias. Ensinar a ler não se limita a métodos ou atividades de interpretação de textos (Soares, 2019), reforçando a importância do trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos para promover uma aprendizagem com significado.

d) A tríade: oralidade, leitura e escrita: Conhecimentos mobilizados pelos alunos durante as tarefas que constituem os diferentes tipos de letramento

Kleiman (2005, p. 44) destaca “as relações complementares entre fala e escrita na sala de aula”, enfatizando que a construção de sentido na leitura é mediada pelo professor. Marcuschi (2010) argumenta que é impossível separar oralidade e letramento ao investigar seus usos em contextos cotidianos. Durante as atividades, exploramos a linguagem oral como um instrumento fundamental para a mediação do conhecimento, mobilizando os recursos de oralidade dos alunos.

A análise das produções orais e escritas permitiu identificar as dificuldades dos alunos em utilizar a escrita como suporte nas ati-

vidades cotidianas da comunidade. Ao apostar no letramento situado, integramos o texto escrito à interação do sujeito com o contexto comunicativo (Street, 2014), promovendo o desenvolvimento da atenção, concentração, percepção, memória, senso crítico e hipóteses sobre a grafia.

e) Recepção pelos alunos das atividades propostas

Inicialmente, os alunos demonstraram resistência em trabalhar em grupos, encontrando dificuldades em chegar a um consenso sobre as respostas. No entanto, com a mediação baseada na teoria de Vygotsky (1987), que enfatiza a linguagem como instrumento de mediação, eles conseguiram interagir de maneira colaborativa e demonstraram interesse nas atividades que combinaram ludicidade com aprendizado de oralidade e escrita.

A interação entre alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento proporcionou um avanço significativo, promovendo o desenvolvimento da escrita e da produção oral. Ao trabalhar com o gênero oral de maneira propositiva, os alunos desenvolveram uma visão crítica da realidade, contribuindo para um aprendizado de qualidade e consolidando mudanças nas práticas pedagógicas.

f) Desafios e possibilidades no trabalho com turmas multisseriadas

As turmas multisseriadas foram identificadas como um contexto desafiador devido à heterogeneidade de idades e níveis de aprendizagem dos alunos. Mas, a abordagem de diferentes gêneros textuais/discursivos, como o debate oral, mostrou-se uma estratégia eficaz para engajar alunos com diferentes níveis de desenvolvimento acadêmico. A utilização de recursos como o alfabeto móvel foi relevante para promover a participação ativa e o desenvolvimento da leitura e escrita, considerando as diversas faixas etárias e necessidades educacionais dos alunos.

g) Educação Decolonial

A prática pedagógica desenvolvida incluiu elementos da educação decolonial ao valorizar os saberes locais, históricos e culturais dos alunos. O projeto buscou promover uma educação crítica e reflexiva, incentivando os alunos a analisarem e questionarem as estruturas de poder e as injustiças sociais presentes em sua comunidade e além. A interdisciplinaridade foi um princípio importante, permitindo a conexão entre os conteúdos curriculares tradicionais e as questões sociais relevantes para os alunos, como os direitos civis e sociais.

h) Cidadania e Participação Social

O tema da cidadania foi central nas atividades desenvolvidas, incentivando os alunos a refletirem sobre seus direitos e deveres como cidadãos. As atividades propostas proporcionaram oportunidades para os alunos se envolverem ativamente na comunidade, discutindo e propondo soluções para questões locais. A prática do debate oral como um gênero textual/discursivo relevante permitiu aos alunos desenvolverem habilidades de argumentação, expressão de opiniões e respeito às diferentes perspectivas, aspectos essenciais para o exercício da cidadania plena.

i) Impactos na Formação Cidadã

A prática pedagógica enfatizou a importância da formação integral dos alunos, não apenas focando nos aspectos cognitivos, mas também no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. A metodologia adotada incentivou a participação ativa dos alunos nas decisões e atividades do projeto, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento à comunidade escolar e local. A avaliação contínua das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos permitiu ajustes nas estratégias pedagógicas, garantindo um aprendizado que dialoga com a realidade da vida em comunidade.

Considerações finais

Apresentamos neste texto, atividades pedagógicas cujo objetivo foi contribuir para o desenvolvimento da escrita, leitura e oralidade entre crianças e jovens atendidos pelo Movimento República de Emaús, em Belém/PA.

Ao implementar essas atividades, constatamos o estreitamento de vínculos com os discentes, proporcionando momentos de interação e engajamento com as temáticas abordadas. A ludicidade presente na dinâmica das atividades despertou maior interesse dos alunos, bem como proporcionou momentos de alegria, descontração, conhecimento e imaginação, enriquecendo tanto a formação dos estudantes quanto a nossa formação como educadores.

No contexto das parcerias estabelecidas com o Movimento República de Emaús, observamos avanços nas discussões e na articulação da tríade de leitura, escrita e oralidade com as necessidades e realidades dos alunos. A interdisciplinaridade foi valorizada através de práticas de mediação de leitura na roda de conversa, que resgatarem e valorizaram a oralidade.

Destacamos também o papel fundamental dos educadores que já atuavam no movimento de Emaús, cuja abordagem acolhedora foi essencial para dinamizar a formação em diversas linguagens. Reconhecemos que o desafio de atuar em um grupo multisseriado é contínuo e demanda um trabalho persistente e gradual. Entretanto, acreditamos que essa abordagem é relevante para levar a educação a todos os ambientes frequentados pelos alunos, construindo pontes entre a escola e a comunidade.

Vislumbramos a continuidade desse trabalho através de pesquisas futuras sobre práticas pedagógicas interdisciplinares em espaços não formais de ensino. Além disso, aspiramos que a parceria entre universidade e comunidade propicie a implementação de práticas educativas humanizadas, reconhecendo os estudantes como sujeitos pensantes, críticos e reflexivos, capazes de ocupar plenamente os di-

versos espaços da sociedade e superar as barreiras que historicamente têm limitado seu acesso à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, M. Implementação de turmas multisseriadas em escolas rurais: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Rural**, v. 10, n. 2, p. 35-50, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CONCEIÇÃO, C. L. B. **Práticas de oralidade, leitura e escrita que valorizam as histórias de letramento da comunidade do Emaús**. 2021. 30f. 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>. Acesso em: [s.d.]

DAMASCENO, J. M.; TRINDADE, T. K. V.; DA COSTA, S. F.; DA CONCEIÇÃO, C. L. B. Ações formativas com docentes e licenciandos no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais. In: **VI CONEDU, Congresso Nacional de Educação, Fortaleza**, 2019. Anais... 2019.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Prática da liberdade**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23a Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

LICHAND, G. et al. Turmas multisseriadas no Ensino Básico brasileiro: O que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. **SSRN Electronic Journal**, 4372224, 2023. Disponível: <https://ssrn.com/abstract=4372224>. Acesso em: [s.d.].

LÜCK, H. Organização do tempo e planejamento em turmas multisseriadas. **Cadernos de Pesquisa Educacional**, v. 15, n. 2, p. 112-130, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **A produção Textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p.75-102.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Alba Olmi. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Epistemologias do Sul, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MRE. Documento 6 – *Pré-Planejamento do Movimento República de Emaús*. Belém, 1999.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 57-88, 2014.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fracasso escolar e novas exigências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SANTORUM, P. R.; MATHIAS, M. S. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 54-61, 2018.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In.*: UNESP. **Cadernos de formação: alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

SOARES, M. A alfabetização e o letramento no Brasil. **Revista Pátio Ensino Fundamental**, [s. l.], 22 ago. 2019. Entrevista.

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

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Perguntas e respostas: o que são as classes multisseriadas?* Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALSH, C. *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Bogotá: Ediciones Edinter, 2007.

POSFÁCIO

FORMAÇÃO DOCENTE E MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS: UMA OUTRA POSSIBILIDADE DE FUTURO

Elizabeth Gomes Souza (IEMCI/GEAMM/PROEXIA/PPGECM/
UFPA)

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

Welton Diego Carmim Lavareda

(ILC-FALE/PROEXIA/LEDAP/PROFLETRAS/UFPA)

O Proexia Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús tem se constituído em exemplo de potencialidade didática para quem compreende que a formação de professores é complexa e que por isso requer a mobilização de conhecimentos de áreas diversas. Dessa maneira, convocar e acreditar nas contribuições das expertises de profissionais da Educação matemática, das Letras, das Artes, da Saúde etc... exige dos coordenadores a reflexão sobre os possíveis alcances de uma formação inter/transdisciplinar dos licenciandos (Licenciatura Integrada e Letras) em função de públicos também diversos que constituem o Emaús, a saber: crianças, jovens (projeto *Jovens Aprendizizes* ou do projeto *Apoio Escolar*) e pais/responsáveis.

Encaminhamentos que articulem ações aos sujeitos atendidos e equipe de formação residem nos exercícios anteriores que nos atravessaram durante a decisão e elaboração do projeto/programa ao longo das diferentes versões das quais participamos. Isso significa dizer que não basta termos formações, parcerias que ampliam as chances de aprovação das propostas. O processo de construção do saber perpassa as convergências que tais formações e parcerias possam se

articular em prol dos avanços nos processos de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e mais recentemente, dos pais e/ou responsáveis a partir das inserções nas comunidades do Bengui, mas em especial, compreender as relações do Movimento com as expectativas e potencialidades das interações, bem como o impacto das ações dos projetos e programas nas trajetórias de vida daqueles sujeitos.

Diante disso, é relevante igualmente considerar que licenciandos (bolsistas e não- bolsistas), pós-graduandos, egressos da Graduação e da Pós dependerão e visibilizam concepções a respeito dos papéis que engendram o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa maneira, desvelam formas particulares de trajetórias pessoais e acadêmicas dos coordenadores em potencial nos movimentos de seleção, escrita e prospecção dos alcances da proposta. Logo, as dinâmicas precisam se pautar no fato de que o Movimento República de Emaús já possui uma proposta político pedagógica que vem sendo redimensionada em função das necessidades tecnológicas, mas principalmente, das dimensões que o conhecimento tem sido construído. Ou seja, os pesquisadores proponentes precisam articular a escrita às necessidades que atravessam o contexto também, indicando, promovendo e agregando.

O tripé pesquisa, ensino e extensão mobiliza sujeitos em prol de contextos, encontros e reencontros discutindo temáticas que constituem o currículo e as que atravessam o cotidiano diverso, em especial, se levarmos em consideração a Amazônia paraense cujos falares e modos de vida são multifacetados. Assim, ser docente da área da Linguagem e futuros alfabetizadores também envolvem os formadores em desafios e movimentos que poderão criar condições mais favoráveis para que os licenciandos se familiarizem com o fazer docente, em especial, via projetos e programas. Afinal, para nós, o Proexia Inclusiva Avançada Movimento República de Emaús sempre foi pensado como um espaço de conversão de saberes e narrativas que configuram oralidades, literariedades e visualidades diversas na busca de outros possíveis caminhos de onde se conjectura, planeja, ganha corpo o futuro.

As dimensões de quais docentes e pesquisadores desejamos formar, então, também são norteadoras para isso, posto que precisamos criar situações nas quais eles percebam os atravessamentos da docência e da formação do pesquisador levando em conta o tripé pesquisa, ensino e extensão a que se propõe a universidade, assim como as perspectivas de trabalho do futuro professor nos contextos diversos da Educação Básica. Um desses contextos que converge as multifaces que constituem a docência é o Movimento República de Emaús. O espaço contempla uma diversidade de ofertas de cursos, salas multiuso pelas quais crianças e jovens circulam, conforme as atividades ofertadas ao longo da semana no contraturno da frequência às escolas regulares. Os pais e/ou responsáveis também são beneficiados com diversos cursos de curta duração ofertados e que os ajudam na formação e oportunidades como microempreendedores. Peculiaridades ratificadoras de que dentro da filosofia do nosso programa participar é, sobretudo, compartilhar ações.

Por conta disso, submeter propostas em nível de projeto e/ou programa para desenvolvimento no contexto do Movimento República de Emaús também nos coloca diante de adversidades e potencialidades, principalmente, no que concerne ao trabalho inter/transdisciplinar. Isso se faz necessário, pois tal contexto desenvolve um Projeto Político Pedagógico que se direciona a acolher e criar condições diversas para o fortalecimento de trajetórias identitárias de maneira emancipatória.

As experiências promovidas pelas ações dos projetos e programas desenvolvidos no Movimento República de Emaús, portanto, têm nos impulsionado a discutir, promover e ampliar formas de sentir, ser e viver, tanto na UFPA quanto para além dela. Ponto chave, inclusive, para parcerias diversas com o objetivo de um outro olhar para o modo de relação entre processos simbólicos, tornando mais viáveis algumas práticas pedagógicas e a geração de novos sentidos que reinventam o presente e possibilitam uma outra possibilidade de futuro. Desse modo, tais vivências formativas promovem aos futu-

ros professores de Língua Portuguesa e alfabetizadores posturas mais reflexivas a respeito dos papéis sociais que precisam exercer e como podem intervir mais efetivamente nas realidades de crianças, jovens, seus pais/responsáveis e adultos atendidos pelo Movimento.

SOBRE AUTORES



ALDER DE SOUSA DIAS

Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação (ICED/UFPA) e Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. Atua como docente permanente do PPGED/ICED/UFPA, junto à linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Pesquisa fundamentos filosófico-educacionais, pedagogias, didáticas e práticas educativas com ênfase na alteridade dos diversos sujeitos negados pelo paradigma moderno-colonial, a abarcar processos educativos populares e propriamente a educação escolar, tal como a EJA na perspectiva de uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas decolonial, e sem deixar de lado os diversos territórios amazônicos, como o ribeirinho, o campo e o urbano. Também desenvolve pesquisas na interface entre a práxis decolonial e a História da Edu-

cação e sobre práticas educativas em contextos religiosos. É pesquisador vinculado à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), à Cátedra Paulo Freire da Amazônia e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF/ PPGED/ICED/UFGA) e associado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **E-mail:** alderdias@ufpa.br. **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/9065211816414800>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0996-0000>.

ALESSANDRA MONTEIRO CHAGAS CAMPELO

Professora de Língua Portuguesa e Redação na Rede Particular desde 2018. Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramento e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: Patrimônios, Afetos, Diálogos e Autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROLFLETRAS/PPGL/UFGA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL) com pesquisa sobre 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-UFGA. 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 âmbito do subprojeto Letras-Português (UFGA), com ênfase no ensino-aprendizagem de literatura e linguística. **E-mail:** 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/UFGA). Atua como bolsista extensionista (PROEXIA/UFGA-2022/2024). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFGA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letra-

mentos 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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA). **Email:** amanda.xavier@iemci.ufpa.br - **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1770195425337707>

ANA CRISTINA PIMENTEL CARNEIRO DE ALMEIDA

Professora Titular da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGDOC/UFPA. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Ciências: desenvolvimento socioambiental pela Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA). Desenvolve pesquisas voltadas para a formação docente, letramento científico e tecnológico, espaços formais e não formais de ensino, meio ambiente e ludicidade. É líder do grupo de pesquisa Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente– GECTSA (IEMCI/UFPA/CNPq). Coordena o Laboratório de Ensino de Atividades Lúdicas (LABLUD/IEMCI/UFPA) e o Projeto de Pesquisa intitulado “Educação CTS/CTSA e o Ensino de Ciências” (IEMCI/PPGECM/PPGDOC//UFPA). **E-mail:** anacpca@ufpa.br **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/1265908866509687>

ANA PAULA MONTEIRO GONÇALVES RIBEIRO

Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia-Unama (2022). Graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade da Amazônia- Unama (2006). Mestrado em Ensino pela Universidade Vale do Taquari- Univates (2021). Doutoranda em Estudos Linguísticos - PPGL/UFPA. Desde 2012, é professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Integrante do Grupo de Pesquisa GALPDA. **Email:** anapaula.gwi@gmail.com.br **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4760951895876726>

BARBARA KAROLLAYNE BARBOSA DA COSTA

Graduada do curso de Licenciatura em Letras - língua portuguesa (ILC/UFPA). Participou do grupo de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Atuou como bolsista PROEXIA EMAÚS/2023/2024. 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>



CAROLINE DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa (2014/UFPA), graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (2020/UFPA). Em 2019 foi bolsista PROEXIA/UFPA com o Projeto intitulado “Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Benguí e da Amazônia”. Atualmente, é concluinte do curso de especialização Ensino de Língua e Literatura nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (IEMCI/UFPA) **Email:** caroli-

ne.santos1988@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/5070921952058717>

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 Educação 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 membro do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia- GALPDA (IEMCI/PPGL/UFPA/CNPq). **Email:** clebiasal@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7048138057524343>

CLEIDE MARIA VELASCO MAGNO

Doutora (2023) e Mestre (2017) em Educação em Ciências e Matemáticas formada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA); licenciada em Educação Integrada em Ciências, Matemáticas e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA) (2014). Foi docente substituta da UFPA, lotada no IEMCI; docente colaboradora da Pós-Graduação da Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ) e da Faculdade Integrada Ipiranga. Foi docente da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA). Foi participante do Grupo de Estudo e Pesquisa Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente (GECTSA); Grupo de Estudos Educação Patrimonial Ambiental (GEPAM). Atualmente é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa (Trans)formação; Participou dos Projetos de Pesquisa do IEMCI/UFPA - AMAR/OBEDUC; CLUBES DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA: aspectos históricos e epistemológicos da formação de professores e da iniciação científica infanto-juvenil; ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA e O WEBQUEST NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: o exercício do planejamento coletivo de metodologias ativas via internet. Tem

experiência na área de Ciências, Matemáticas e Linguagens, anos iniciais e EJA, no ensino fundamental e no ensino superior na Formação de Professores. Desenvolveu atividades no Laboratório de Ensino de atividades lúdicas - LUDLAB/IEMCI/UFPA e entre os interesses estão a Formação de Professores, a Pesquisa Narrativa, o uso do Software IRAMUTEQ e Clubes de Ciências. **Email:** cleidevelasco@gmail.com. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7428422346433907> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6819-954>

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/PPG-DOC/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA). **Email:** eciliasim@hotmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0031575316580077>

ELIANE PINTO DA COSTA MEDINA

Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) na cidade de Belém-PA. Lecionou Teoria Literária no Instituto de Educação Superior (ISE) em Cabo Verde 1998/1999, assim como foi docente do Curso propedêutico para os alunos Bolsistas de Cabo Verde para integrarem nas universidades de Portugal e Brasil. É Mediadora de Leitura e fundadora da Biblioteca Comunitária Rio de Letras e faz parte da Rede de Bibliotecas Comunitárias do Pará Amazônia Literária, também é credenciada pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC). Realiza oficinas de Leitura e Produção de Texto e de Livro artesanal para crianças. É produtora e ativista cultural. Também colabora com a montagem de novas bibliotecas através da formação sobre Espaço, Acervo e Mediação. **Email:** bcriodeletras@gmail.com

ELICARLA FEIO SILVA

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Possui especialização em Novas tecnologias Aplicadas à educação básica e em educação patrimonial ambiental no ensino de ciências da natureza. Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). **Email:** elicarla65@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9438031504447574>



ELLEN TERESA BRITO DA COSTA

Graduanda em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA-2018). Ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetização e da Educação de jovens e Adultos (EJA). Atualmente, é integrante do grupo de estudos Alfabetização e Letramento e docência na Amazônia (IEMCI/UFPA-2019). **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0267585733820529>

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 decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPG-DOC/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA). **Email:** ellenmatos93@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5532657920510202>

EMANUEL DA SILVA FONTEL

Graduado em Letras (1996) e em Direito (2010) pela Universidade Federal do Pará-UFPA, especialização em Linguística Aplicada (1997) e mestrado em Letras-Linguística (2002) pela mesma universidade, onde atua, desde 1996, como docente. Possui doutorado em Estudos Linguísticos (2019) pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Atualmente, é Professor Associado e membro do grupo de pesquisa Letramentos, Identidades e Diversidade. Tem experiência na área da Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: organização retórica dos gêneros do discurso; referencialização; coerência textual; gêneros de texto/discurso. Privilegia trabalhos no âmbito da Linguística Textual e possíveis interfaces com a Teoria da Estrutura Retórica-RST; com a Teoria enunciativa bakhtiniana e com a Teoria da argumentação no discurso. **E-mail:** emanuelfontel@hotmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2592707874459520>

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, Le-

tramentos 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>

FELIPE OLIVEIRA DE ANDRADE

Graduando do curso de Licenciatura Integrada em ciências, matemática e linguagens (IEMCI/UFPA). Bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Pará, atualmente no projeto de pesquisa “Os saberes dos povos-floresta da Amazônia como instrumento de resistência aos modelos predatórios de exploração dos recursos naturais da Amazônia (PIBIC/UFPA-2024). Participa atualmente do Grupo de Estudos de Modelagem Matemática - GEMM (IEMCI/UFPA). **Email:** Oliveiradeandradefelipe30@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/1844582139515776>.

FRANCISCO ALVES DA SILVA

Graduado no curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (ILC/UFPA); Graduando 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>

GISELLE CRISTIANE PINTO MOREIRA BEZERRA (GALP-DA/SEDUC-PA/PUC- RJ/UEPA/UFPA)

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Pará na cidade de Belém-PA, desde 2008, atuando na Diretoria de Gestão Educacional junto à Coordenação de Apoio Pedagógico às Diretorias Regionais e Unidades

Escolares. Graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, é Especialista em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará - linha Formação de Professores. Suas pesquisas abordam formação continuada de professores, gestão educacional, multiletramento e docência, leitura, escrita e oralidade, e tecnologias digitais em práticas pedagógicas sob a perspectiva 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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA) e da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). **Email:** cristianne.giselle@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/6716801555083465>



HYELEN CHRISTINA SEABRA DA SILVA

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). **Email:** hyelen.silva@iemci.ufpa.br

ISADORA MAGNO MORAES

Mestre em Docência e Educação no Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Pará (IEMCI/ PPGDOC). Suas pesquisas abordam formação de professores, interdisciplinares e ensino de ciências 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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA) e da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). **Email:** isadoramagno62@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1789662224347537>

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/UFPA). 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/UFPA/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 (UFPA). 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).

JESUS DE NAZARÉ DE LIMA DA COSTA

Possui graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Pará (2014). Graduação em Pedagogia pela UNICID. Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Especialista em Filosofia da Educação (2015/UFPA); especialista em Questões Étnico-raciais (2016/UFPA) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2016/ESAMAZ). Vice Coordenador do Programa Conexões de Saberes/PROEX/UFPA, período de 2016 a 2023. Colaborador no Programa de Educação Tutorial – PET Interdisciplinar Conexões de Saberes. Doutorando em Educação/PPGED/UFPA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Juventude/GEPJUV/UFPA. Tem experiência nas temáticas: Educação Escolar Quilombola; Ações Afirmativas e Políticas Educacionais. Na área de Filosofia desenvolve pesquisa no campo da Filosofia Moderna com ênfase em Filosofia Política (direito, estado, ciência, política e contrato). Professor Itinerante de Educação Especial em Territórios Quilombolas, atuando nas Escolas Francisco Pinto e Santa Marta – Baixo Acará; Professor Efetivo na Secretária Municipal de Educação de Acará/PA. Professor na Rede de Educação Popular da Amazônia – Rede Emancipa, desde 2016. **E-mail:** iesuscosta20@yahoo.com.br; **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8024127559028951>



JOÃO MIRANDA FURTADO

Técnico administrativo - Pedagogo na UFPA-Cametá, desde 2014; professor da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cametá-PA, desde 2010. Mestre em Educação e Cultural pela UFPA (PPGEDUC) e doutorando em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam a avaliação em larga escala e a formação de professores do Campo 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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA) e da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). **Email:** joamiranda@ufpa.br **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2652499606578531>

JOSUÉ PEREIRA DE LIMA

Mestre em Linguística (PROFLETRAS/UFGA), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com Docência Superior (IBPEX/FACINTER), graduado em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa- (UNIFAP). Atualmente, cursa Pós-Graduação em Letras (PPGL) no Programa de Doutorado em Estudos Linguísticos pela UFGA. É Professor do Ensino Médio da rede pública no estado do Amapá e trabalha no Departamento de Formação de Professores na Rede Municipal de Santana/AP. Participa de um grupo de pesquisa de extensão da Universidade Federal do Pará (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia - GALPDA). Sua pesquisa está focada no ensino de leitura na perspectiva dialógica da linguagem, com bases fundamentadas numa pedagogia decolonial. **Email:** josue.pl@uol.com.br
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1657354160834326>

JOYCE CRISTINA MIRANDA DOS SANTOS

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFGA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). **Email:** Joyce.santos@iemci.ufpa.br **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0570037721661528>

JÚLIA SOFIA TEIXEIRA LEITE

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFGA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). Atuou como bolsista extensionista (PROEX/UFGA-2023) no projeto “Práticas decoloniais na formação continuada de professores dos Anos Iniciais: mídias e aprendizagens” (IEMCI/PPGDOC/PROEXIA/UFGA) **Email:** juliasleite99@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2363450409743723>

KARINA ASSUNÇÃO COELHO

Graduada em Letras Língua Portuguesa, ILC, Universidade Federal do Pará, 2021. Atualmente, é Extensionista da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. **Email:** karina.asscoelho@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4086692842617614>

KLEISON CLEBER ZEFERINO TEIXEIRA

Possui Formação técnica em Segurança do trabalho pelo Núcleo de ensino profissionalizante da Amazônia (NEPAM) 2014/2015; graduado do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e linguagens-(IEMCI/UFPA-2019-2022) com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, é integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, letramentos e Práticas docentes na Amazônia-GALPDA (CNPq). Faz parte do grupo EncantArtes de contadores de história e mediadores de leitura. Foi bolsista de monitoria (na modalidade de ensino) no período de 2020-2021. Foi bolsista de extensão do projeto navega saberes, intitulado “ Ciberespaço e formação de leitores nos Anos Iniciais e EJA: encantos, performance e repertório no cenário (pós) pandêmico. Tem interesse em pesquisas que envolvam ações de ensino na tríade oralidade, leitura e escrita no processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e (EJA), e em estudos sobre a Neuroeducação. Pauta-se em práticas socioculturais nas perspectivas Interdisciplinares e Decoloniais e em práticas de gamificação, jogos etnomatemáticos e sobre o letramento digital docente. **Email:** kleisonteixeira26@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6206721687834293>



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/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA). **Email:** leidianesema@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7566339379560052>

LEONARDO ROBERTO DO ROSÁRIO TEIXEIRA

Professor da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Ananindeua-PA, desde 2018. Também é professor da rede privada de ensino desde 2007. É Especialista em Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Pará (PROFLETRAS). Suas pesquisas abordam Novas tecnologias e Multiletramento sob a(s) perspectiva(s) dialógicas e decoloniais. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). **Email:** leonardoprofletas@gmail.com
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5589381035744846>

LETÍCIA GABRIEL GARCIA DO AMARAL

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA); Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas (FIBRA); licenciada plena em Letras - Língua Portuguesa (UEPA). Suas pesquisas abordam as práticas de leitura, escrita e oralidade sob a(s) perspectiva(s) da alfabetização e do letramento no viés decolonial. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGL/UFPA) e da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). **Email:** leticiaagarcia05@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/0683371657033107>

LILIANNE MEDEIROS AFONSO

Mestranda em docência em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Relações ético-raciais pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará-(UEPA). Professora da rede municipal de Abaetetuba e Técnica Pedagógica da rede municipal de Belém. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia - GALPDA/UFPA. **Email:** medeiroslilianne46@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7039970912938740>.

LUCIANE DA COSTA ARAÚJO

Professor da Secretaria do Estado da Educação do Pará na cidade de Bragança-PA, desde 2004. Mestra em Artes pelo Instituto de Ciências da Arte-UFPA e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam as práticas socioculturais de alunos no contexto do interior da Amazônia paraense bragantina, reverberadas pela prática da oralidade, sob a(s) perspectiva(s) da filosofia da linguagem e por meio de uma abordagem 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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA). **E-mail:** 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 PREDALC como uma das 33 experiências inovadoras na formação docente na América Latina e Caribe. Seus 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. Tem um forte interesse em tecnologias digitais voltadas à educação e se pauta em práticas socioculturais-indisciplinares sob a perspectiva decolonial no campo da educação matemática. **E-mail:** lupamo22@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2768643352688246>



MAIRA DE BARROS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (2002). Especialista em Desenvolvimento Infantil (UEPA) e em Educação Especial e Inclusiva (FAAM). Atualmente, atua como Professora Classe II e Especialista em Educação pela Secretaria do Estado de Educação do Pará, lotada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho, com atividades na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e na Coordenação Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva. Desenvolve pesquisas sobre práticas socioculturais das “erveiras” do Ver-o-Peso e suas contribuições para a Educação Básica. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-2023) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPA)
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6628149374789622>

MARCELE MONTEIRO PEREIRA

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Graduada do curso de Letras – Língua Portuguesa (ILC/UFPA). É especialista em Teoria da Literatura e Produção de Texto (FIPEMIG). Graduada em Letras – Inglês/Português (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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA). **Email:** marcele.pereira@ilc.ufpa.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3525722176423067>

MARIA JOSÉ AVIZ DO ROSÁRIO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1988), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2006) e Pós - Doutorado, na Universidade Católica de Brasília (2017). É professora titular do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB UFPA, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Licenciaturas da UFPA e nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós - Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB. É colaboradora da Universidade Estadual de Campinas, coordenando o grupo de estudos e pesquisa HISTEDBR -PA e, é membro da Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, é representante da UFPA no Fórum Municipal de Educação de Ananindeua - PA e Tutora do Programa PET/ Conexões de Saberes - UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas:

educação, história e memória da educação, historiografia da educação brasileira, história da organização e democratização da educação básica, história da política e legislação da educação básica, instituições escolares paraenses, história das ações afirmativas e história juventude e educação. **E-mail:** mrosario@ufpa.br. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3131365668866598>

MISSILENE SILVA BARRETO

Professora da Rede Pública Estadual de Ensino (SEDUC/PA). Atualmente, exerce a função de professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP/SEDUC/PA). Doutora em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos (PPGLETRAS/UFPA); Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFPA); Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA); licenciada plena em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Suas pesquisas abordam o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita, da oralidade, da análise linguística no viés dialógico e decolonial; a formação profissional docente; a autoria profissional docente, a educação decolonial. É integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias” (IEMCI/UFPA); é também, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (GALPDA - (UFPA/CNPq). **E-mail:** missilenebarreto@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2732679812047976>

RAYANA CRISTINA DA SILVA DOS SANTOS

Graduada do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagem (IEMCI/UFPA) com ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de alfabetização e da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). atuou como bolsista (PGRAD/UFPA/2020-2021) E também como bolsista (PIBIC/CNPq/ 2021-2022). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Formação para a Carreira nos anos Finais do ensino Fundamental (UFPI) Integra o grupo de estudo de contadores de história e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFPA). Participa do grupo de pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia - GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq) e da Rede de Pesquisa sobre pedagogias decoloniais na Amazônia (UEPA/UFPA). Atualmente, cursa especialização em Educação em direitos humanos, diversidade, e questões étnico-sociais ou raciais (FACUVALE-2024) e Pedagogia social e EJA (FACUVALE-2024). **Email:** rayanachristina08@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4027309960574459>

SOLANGE LIMA RAMIREZ

Professora da Secretaria municipal de Educação, desde 2000 e da secretaria do Estado da Educação do Pará na cidade de Soure-PA, desde 2006 graduando em Letras pela Universidade Federal do Pará UFPA. E em Pedagogia pela Faculdade PANAMERICANA, especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela UEPA. 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/PROLFLETRAS/PPGL/UFPA) **Email:** solangelimaramirez@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/8461010256027>



SONIA DE FARIAS CARDOSO PEREIRA

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFGA). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). **Email:** soniafcp50@gmail.com **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/3035042962174679>

VERA LUCIA GONCALVES DE ALMEIDA

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Amapá, cidade de Macapá. Mestra em Letras (Área de Concentração em Linguagens e Letramentos- PROFLETRAS-UFGA), especialista em Língua Francesa (IESAP-AP). É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). **Email:** vlgalmeid2@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1715270016057288>

YASMIN LUANNE ALVES COELHO

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFGA). Possui formação técnica em Marketing pelo EETepa professor Anísio Teixeira. Atua como bolsista PIBIC/2023/2024. Bolsista extensionista (Conexões de Saberes). 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 “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia”. Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROLFLETRAS/PPGL/UFGA). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (IEMCI/UFGA). **Email:** yasminluanne@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9300487179780924>

YEMONJARACI ALFAIA FONSECA DE ANDRADE

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFGA). Possui formação em Pedagogia- Licenciatura pelo Centro universitário de Maringá – UNICESUMAR. Atuou como bolsista extensionista (CONEXÕES DOS SABERES). Participa do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFGA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (IEMCI/PPGDOC/PROLFLETRAS/PPGL/UFGA). **Email:** rochahebrum2015@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1770195425337707>



ANA LÚCIA DA SILVA BRITO

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Pará na cidade de Belém-PA, desde 2005, atuando na Secretaria Adjunta de Educação Básica junto à Coordenação de Ensino Técnico e Integral. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal do Pará, é Especialista em Estatísticas e Avaliação Educacional pela Pontifícia Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pará. Suas pesquisas abordam formação continuada de professores, gestão educacional, multiletramentos e docência, leitura, escrita e oralidade, e metodologias de ensino em práticas pedagógicas sob a perspectiva decolonial. É participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018). Email: anabrito076@gmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6413811290087983>

CARMEN LUCIA BRAGA DA CONCEIÇÃO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). É especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, e Ensino e Interdisciplinaridade pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). É licenciada pelo curso Integrado em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, com ênfase na docência no ciclo de alfabetização e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Atua na linha de pesquisa em Linguagens e Práticas Docentes e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelagem Matemática (GEMM/IEMCI/UFPA), bem como o grupo de pesquisa em Educação e Decolonialidades da/na Amazônia e a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais (RPPDA). Participou do projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, reconhecido em 2018 como uma das 33 experiências inovadoras de formação docente na América Latina e Caribe pela I Convocatória do PREDALC. Também fez parte do Grupo de Estudos e Pesquisas “Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia” (GALPDA/CNPq) e integra o grupo EncantArtes, dedicado à contação de histórias e à mediação de leitura. Sua trajetória acadêmica articula alfabetização, educação matemática crítica, epistemologias do Sul e práticas socioculturais pedagógicas de resistência, com foco na formação de professores, nos saberes do território e na valorização de vozes historicamente silenciadas.

HILDA CRISTINA MELO RIBEIRO

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Pará, e na Secretaria Municipal de Educação de Belém, no Estado desde 2010, atuando na EEEF Benedito Chaves Mendes Seara e no município desde 2015, atuando na EJAI, na EEEF Nestor Nonato de Lima, ambas instituições atua no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e EJAI. Graduada em Pedagogia e Especialista em Informativa e Educação pela Universidade do Estado do Pará, e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará - linha de Ensino, Aprendizagem e Formação de Profes-

sores para o Ensino de Ciências e Matemáticas. Sua pesquisa aborda Alfabetização científica: ciências à luz do açaí enquanto metáfora da vida, dos saberes tradicionais e científicos e das linguagens existentes em comunidade ribeirinha Pará - linha Formação de Professores. Participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: **Email:** hilcrimeri@yahoo.com.br. **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/188090206813001>

LARISSA KELLY GOMES

Graduada em Licenciatura Integrada em ciências, matemática e linguagens pela Universidade Federal do Pará. Foi participante do grupo de pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia – GALPDA (IEMCI/UFPA/CNPq). É da equipe que teve Reconhecimento internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação docente (PREDALC/2018).

PABLO ALEX BARBOSA MORAES

Graduado em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA – 2017), com ênfase na formação de professores alfabetizadores para o primeiro ciclo da alfabetização e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, é graduando em Licenciatura em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (CCSE/UEPA – Belém, 2022). Integrou o Grupo de Estudos e Pesquisas “Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia” (GALPDA/CNPq), com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos amazônicos. Também é integrante do grupo EncantArtes, dedicado à contação de histórias e à mediação de leitura, promovendo práticas culturais e educativas voltadas ao encantamento e à formação leitora de crianças, jovens e adultos.

