

**ORGANIZADORES** Isabel Cristina França dos Santos  
Clébia do Socorro Salvador Maciel | Josué Pereira de Lima  
Débora Cristina do Nascimento Ferreira | Luciane da Costa Araújo  
Ecília Braga de Oliveira | Missilene Silva Barreto

# PRÁTICAS DECOLONIAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE

caminhos de resistência e diálogos de saberes



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

---

S237p Maciel, Clébia do Socorro Salvador (org.). et al.

Práticas decoloniais na Amazônia Paraense: caminhos de resistência e diálogos de saberes /

Organizadores: Clébia do Socorro Salvador Maciel; Débora Cristina do Nascimento Ferreira; Ecília Braga de Oliveira; Isabel Cristina França dos Santos; Josué Pereira de Lima; Luciane da Costa Araújo e Missilene Silva Barreto.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2026; figs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-0969-5 – Impresso

ISBN 978-85-217-0972-5 – Ebook PDF.

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino de Línguas. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5788745>

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370
2. Formação de professores. 371.12
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
4. História do Pará. 981.15

**ORGANIZADORES** | Isabel Cristina França dos Santos  
Clébia do Socorro Salvador Maciel | Josué Pereira de Lima  
Débora Cristina do Nascimento Ferreira | Luciane da Costa Araújo  
Ecília Braga de Oliveira | Missilene Silva Barreto

# **PRÁTICAS DECOLONIAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

caminhos de resistência e diálogos de saberes

*Copyright* © 2026 – Dos organizadores representantes dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Luisana Gontijo

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: Gatil Comunicação e Marketing

*Comissão de criação da capa e contracapa*: Amanda Mariana Braga Xavier, Carolina Cordovil Duarte, Joyce Cristina Miranda dos Santos e Raquel Silva de Oliveira

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

## **Comissão Científica GALPDA**

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro

Ana Paula Santos Pimentel

Brenda da Silva Salazar

Clébia do Socorro Salvador Maciel

Débora Cristina do Nascimento Ferreira

Ecilia Braga de Oliveira

Érica Emmanuelle Lima Santos

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra

Isabel Cristina França dos Santos

João Miranda Furtado

Josué Pereira de Lima

Leonardo Roberto do Rosário Teixeira

Lorena Nazaré Castro da Silva

Marcele Monteiro Pereira

Marta Goreti do Nascimento Rodrigues

Missilene Silva Barreto

Samilly Raíssa Monteiro de Andrade

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

*Reitor*

Profª. Dra. Loiane Prado Verbicaro

*Vice-Reitora*

Profª. Drª Maria Lucilena Gonzaga

*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*

Cristian Mayko Carvalho da Costa

*Pró-Reitor de Planejamento*

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 12

## **LINHA 1: PRÁTICAS DECOLONIAIS EM ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS**

**INTERDISCIPLINARIDADE E BNCC: POSSIBILIDADES  
DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL** 17

Amanda Mariana Braga Xavier  
Brenda da Silva Salazar  
Erika da Silva Faria  
Lilian do Socorro Cruz  
Raquel Silva de Oliveira  
Ivânia dos Santos Neves  
Isabel Cristina França dos Santos

**FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL EM LINGUAGEM  
NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA EXPERIÊNCIA COM  
PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL** 33

Letícia Gabriel Garcia do Amaral  
Missilene Silva Barreto  
Solange Lima Ramirez

**DECOLONIZAR O CURRÍCULO EM PROL DE UMA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO** 51

Ana Paula Gonçalves Ribeiro  
Hilda Cristina Melo Ribeiro  
João Miranda Furtado  
Yasmin Luanne Alves Coelho Coelho  
Isabel Cristina França dos Santos

**A MONITORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO  
DOCENTE E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS**

**67**

Carolina Cordovil Duarte  
Jesuline Mendes Damasceno  
Joyce Cristina Miranda dos Santos  
Rayana Cristina da Silva dos Santos  
Sonia de Farias Cardoso Pereira  
Isabel Cristina França dos Santos

**LINHA 2: PRÁTICAS DECOLONIAIS  
EM MULTILETRAMENTOS**

**MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR  
CRÍTICO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR  
DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

**85**

Érica Emmanuelle Lima Santos  
Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra  
Lorena Nazaré Castro da Silva  
Samilly Raissa Monteiro de Andrade  
Isabel Cristina França dos Santos

**LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
OLHARES NAS NARRATIVAS**

**100**

Joany Santos Farias  
Kleison Cleber Zeferino Teixeira  
Rayana Cristina da Silva dos Santos  
Isabel Cristina França dos Santos

**CIBERESPAÇO E O LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE**

**116**

Aline da Rocha Oliveira Rasselen  
Kleison Cleber Zeferino Teixeira  
Núbia Cristina da Silva Chaves  
Rayana Cristina da Silva dos Santos  
Isabel Cristina França dos Santos

**MULTILETRAMENTOS E LEITURA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL** **131**

Leonardo Roberto do Rosário Teixeira  
Marta Goreti do Nascimento Rodrigues  
Vera Lúcia Gonçalves de Almeida  
Isabel Cristina França dos Santos

**LINHA 3: PRÁTICAS DECOLONIAIS EM ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**

**LITERATURA MARAJOARA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE** **147**

Milene Eduarda Sousa Paraense  
Reinaldo das Mercês Moura Júnior  
Missilene Silva Barreto

**A MEDIAÇÃO RESPONSIVA DO PROFESSOR NO ENSINO DE LEITURA SOB O VIÉS DIALÓGICO E DECOLONIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM TEXTOS TUCUJUS** **169**

Josué Pereira de Lima  
Ecília Braga de Oliveira  
Isabel Cristina França dos Santos

**PRÁTICAS DECOLONIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRÍADE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA** **185**

Jeocelle Marília Vaz da Silva Cardoso  
Ecília Braga de Oliveira  
Ana Paula Santos Pimentel  
Isabel Cristina França dos Santos

**PRÁTICAS INTEGRADAS DE LINGUAGEM E  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA REDAÇÃO DO ENEM 201**

Lorena Nazaré Castro da Silva  
Monica Silva da Silva Araujo  
Samilly Raíssa Monteiro de Andrade  
Isabel Cristina França dos Santos

**LINHA 4: PRÁTICAS DECOLONIAIS EM NEUROEDUCAÇÃO**

**LEITURA EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES: ARTICULAÇÕES  
ENTRE DECOLONIALIDADE, NEUROEDUCAÇÃO E  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E  
TEA 218**

Amanda Mariana Braga Xavier  
Aysha Pamela Lima da Costa  
Cinara Lopes Rodrigues  
Ellen Christian Assunção Matos  
Risele Dayane Costa de Souza  
Isabel Cristina França dos Santos

**DECOLONIALIDADE E NEUROEDUCAÇÃO:  
REPENSANDO A PRÁTICA FORMATIVA DE  
PROFESSORES 234**

Alessandra Monteiro Chagas Campelo  
Amanda Mariana Braga Xavier  
Ellen Christian Assunção Matos  
Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro  
Yasmin Luanne Alves Coelho  
Isabel Cristina França dos Santos

**CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO  
E DA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA A PARTIR  
DAS LENDAS 251**

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro  
Katiúscia Furtado Diniz  
Sabrina Freitas da Costa  
Yasmim Santos Silva  
Isabel Cristina França dos Santos

**NEUROEDUCAÇÃO E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE JOVENS APRENDIZES DO  
MOVIMENTO DE EMAÚS** **266**

Alessandra Monteiro Chagas Campelo

Cinara Lopes Rodrigues

Katiúscia Furtado Diniz

Sabrina Freitas da Costa

Risele Dayane Costa de Souza

Isabel Cristina França dos Santos

**ORGANIZADORES** **279**

**SOBRE OS AUTORES** **284**

# APRESENTAÇÃO

O Grupo de estudo e pesquisa em Alfabetizações, Letramentos e Práticas docentes na Amazônia (Galpda/Iemci/UFPA/CNPq–<https://galpda.com.br/grupo-de-estudos-e-pesquisas-sobre-alfabetizacao-letramento-e-em-linguagens-docentes-na-amazonia/> ) foi criado em 2018, a partir das necessidades apresentadas nas ações desenvolvidas na graduação e na pós-graduação, via projetos de pesquisa, de ensino e de extensão e seus desdobramentos em termos de produções (artigos em periódicos, livros, produtos educacionais etc.), minidocumentário (<https://www.youtube.com/watch?v=-8mhrnzRtOY>) e premiação (<https://ufpa.br/nucleo-de-praticas-e-linguagens-docentes-do-iemci-e-destaque-internacional-com-projeto-de-leitura-alfabetizacao-e-docencia/> ), que podem ser melhor conhecidos no *site* (<https://galpda.com.br/> ) do grupo.



A logo do Galpda foi criada em maio de 2020, a partir da seguinte solicitação aos integrantes do grupo: “o Galpda é um grupo que carrega em sua essência a diversidade da Amazônia”. **Elicarla Feio Silva** foi a

vencedora, buscando inspiração na logo do *EncantArtes* (grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura que articulam oralidade, leitura e escrita em prol dos processos de Alfabetizações e Letramentos dos alunos da Educação Básica).

A princípio, a autora pensou em desenhar três seres do folclore amazônico: a Iara, o Boto e o Curupira. A ideia era representar a contação de histórias unida à dança, à música e ao teatro, formando uma expressão artística que dialoga com a tríade que norteia nosso trabalho: oralidade, leitura e escrita, e que poderia ser articulada também ao Carimbó, que expressa diferentes aspectos da identidade paraense, transformando o Galpda em um espaço onde arte, corpo e ancestralidade se encontram.

Ela imaginou a Iara com uma máscara de teatro no lugar do espelho, o Boto lendo um livro e o Curupira tocando um instrumento, de onde saem notas musicais. Mas, durante o processo criativo, percebeu que a Cobra Grande tem um papel muito forte nas histórias da Amazônia, ela aparece em muitas narrativas, simbolizando força, sabedoria e transformação. Então, decidiu substituir o Curupira pela Cobra Grande, incorporando esse ser lendário que representa o poder das águas e da ancestralidade amazônica.

Como o desenho se transformaria em uma logo, ela digitalizou a arte e decidiu colocá-la em uma Vitória-régia, símbolo da Amazônia e da força que nasce das águas. Assim, a autora fez uso da tecnologia no sentido de favorecer com que o desenho parecesse dentro de um espelho d'água, com a Vitória-Régia flutuando. Sobre ela, incluiu crianças e jovens representando a diversidade amazônica, símbolos das disciplinas escolares: Matemática, Ciências, Português, e ícones de interdisciplinaridade e inclusão, como o DNA, o planeta e o frasco químico.

A ideia era que todos se sentissem representados: alunos, professores, saberes e modos de aprender. Outro elemento fundamental foi o grafismo marajoara, que envolve o círculo da logo. Desse modo, a logo do Galpda representa nossa identidade ancestral e a origem dos povos amazônidas,

inspirada no conjunto de artefatos cerâmicos produzidos pelos antigos povos da Ilha do Marajó (PA), considerada a mais antiga arte cerâmica do Brasil. Esse traço conecta o passado ancestral ao presente educativo, unindo arte, ciência e território.

A logo do Galpda, finalizada em 16 de junho de 2020, representa a nossa Amazônia viva, suas lendas, saberes, danças, diversidade e ancestralidade. Ela é mais do que uma imagem, é um símbolo do que somos, do que acreditamos e do que construímos juntos, através da oralidade, leitura e escrita, com o som e o movimento do Carimbó ecoando na nossa história.

É importante ressaltar que o grupo tem quatro linhas de atuação, a saber: *Linha 1–Pedagogias Decoloniais em Alfabetizações e Letramentos nos Anos Iniciais*; *Linha 2–Pedagogias Decoloniais em Multiletramentos*; *Linha 3–Pedagogias Decoloniais em Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Básica e no Ensino superior* e *Linha 4–Pedagogias Decoloniais em Neuroeducação*, que espelham as temáticas tratadas pela líder Isabel França no projeto de pesquisa e suas conexões com os programas de pós-graduação (ProfLetras/PPGDOC/PPGL). Cada linha é coordenada por dois a três orientandos (Mestrado e/ou Doutorado) dos programas mencionados. O objetivo é que cada coordenação possa discutir, planejar e desenvolver com os integrantes das linhas, pelo menos, dois estudos mensais por linha, norteados pelas temáticas relacionadas às pesquisas em desenvolvimento. Docentes da Educação Básica, licenciandos (bolsistas e não bolsistas) e parcerias (Programa Conexões de Saberes, Rede de Bibliotecas Amazônia Literária, Movimento República de Emaús e docentes dos diferentes institutos da UFPA) poderão compor a equipe dos estudos, conforme as discussões necessárias.

As parcerias e as articulações dos estudos mensais das dissertações, teses e projetos de pesquisa, ensino (Monitoria) e extensão (Pibex, Navega Saberes, Eixo Transversal etc.) são responsáveis pela dinamicidade das discussões que possuem desdobramentos nas produções e eventos do Galpda.

Por conta disso, há uma necessidade de planejamentos coletivos que otimizem tempo, recursos e proposições, de acordo com o que a gestão do grupo detectar como relevante aos diferentes sujeitos e seus contextos de atuação (profissional e acadêmico). É esse olhar que o Galpda potencializa o fazer pesquisas pautadas na perspectiva decolonial na Amazônia paraense.



**LINHA 1**

**PRÁTICAS DECOLONIAIS EM  
ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS  
NOS ANOS INICIAIS**

# **INTERDISCIPLINARIDADE E BNCC: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL**

Amanda Mariana Braga Xavier  
Brenda da Silva Salazar  
Erika da Silva Faria  
Lilian do Socorro Cruz  
Raquel Silva de Oliveira  
Ivânia dos Santos Neves  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A interdisciplinaridade é descrita por Freire (1996) como um método para criar conhecimento, em que o indivíduo se baseia em sua interação com o ambiente, as circunstâncias e sua cultura. Por outro lado, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma estratégia de ensino que envolve várias disciplinas, que deve incluir todos os aspectos do processo educativo, ou seja, metas, conteúdos, técnicas, recursos e avaliação; deve sugerir um método para trabalhar esses elementos de maneira integrada e ampla entre todas as áreas do currículo (Costa, 2020).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a interdisciplinaridade como uma abordagem pedagógica essencial para o fortalecimento das competências gerais estabelecidas no documento. Segundo a BNCC, a aprendizagem deve ocorrer de forma integrada, e não fragmentada, permitindo que os alunos compreendam como diferen-

tes áreas do conhecimento se inter-relacionam e são aplicadas em situações do cotidiano. Por exemplo, ao abordar temas como tecnologia ou sustentabilidade, os professores podem propor atividades que articulem conhecimentos de diversas disciplinas, demonstrando como o aprendizado pode ser utilizado de maneira prática e significativa (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a integração de diferentes áreas de conhecimentos podem contribuir para uma formação mais abrangente. Considerando que autores como Freire (1996) e Costa (2020) defendem a ideia de que a integração de saberes contribui para a construção de um ensino mais significativo, além disso, ao alinhar-se às competências gerais da BNCC, a interdisciplinaridade torna-se um método de ensino capaz de possibilitar uma educação decolonial, ao promover a transição de um modelo centralizado para um ensino contextualizado, aproximando a teoria da prática.

O objetivo desta pesquisa é analisar como a integração de diferentes disciplinas em atividades interdisciplinares contribui para a formação integral de alunos de uma turma multisseriada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, participantes do Movimento República de Emaús, considerando os conhecimentos prévios dos alunos em articulação com conteúdos de Ciências, Geografia e Língua Portuguesa, contextualizadas e alinhadas às competências gerais da BNCC.

## **INTERDISCIPLINARIDADE: AS CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

A interdisciplinaridade constitui-se como um caminho para superar a fragmentação de conhecimentos, promovendo aprendizagens significativas. Trata-se de uma concepção que busca articular diferentes áreas de conhecimento em torno de um tema, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade dos alunos. De acordo com Fazenda (2009), a interdisciplinaridade não está limitada na justaposição de conteúdos, mas no diálogo, cooperação e integração entre as disciplinas, ou seja, não se refere

a apenas juntar temas de diferentes áreas de conhecimento em uma atividade, mas criar um verdadeiro diálogo entre os saberes.

No contexto educacional, a interdisciplinaridade assume relevância diante da Base Nacional Comum Curricular, considerando que esse documento orienta o trabalho pedagógico, possibilitando o desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, resolução de problemas, responsabilidade, argumentação e cidadania (BRASIL, 2018). Contudo, para alcançar os objetivos propostos pela base, os professores devem planejar atividades conjuntas que promovam a interdisciplinaridade e o uso de metodologias ativas que partam de situações-problemas utilizando conhecimentos de várias disciplinas para propor soluções.

Desse modo, a interdisciplinaridade configura-se como uma postura pedagógica que rompe com a visão fragmentada do conhecimento e favorece a formação integral do aluno. A integração de saberes pelos professores, possibilita que os alunos façam conexões entre teoria e prática, relacionando conteúdos escolares com situações da sua realidade social, desenvolvendo competências críticas e reflexivas (Fazenda, 1999).

Segundo Morin (2005), é importante compreender a complexidade do mundo por meio de uma visão articulada e global, haja vista que não se pode entender a realidade de forma fragmentada, sendo necessário integrar diferentes dimensões sociais, culturais, ambientais e científicas, potencializando a interdisciplinaridade e tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado.

Dessa forma, as possibilidades pedagógicas são diversas, especialmente no uso de diferentes temáticas, por meio de atividades como feiras de ciência, sequências didáticas, projetos comunitários etc., que permitem integrar diferentes disciplinas. Além disso, ao se trabalhar de forma interdisciplinar, cria-se um espaço educacional em que o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento (Freire, 1996). Assim, a interdisciplinaridade favorece a articulação entre saberes, contribuindo para a formação

de cidadãos conscientes e engajados com as transformações sociais e ambientais de sua realidade.

## **BNCC E OS PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

A BNCC é um documento brasileiro norteador que estabelece direitos, objetivos e princípios de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes na educação básica, com o intuito de garantir uma educação integral e humanitária, para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A escola é, certamente, uma instituição privilegiada no que diz respeito à centralidade que ocupa em nossa sociedade. É esse o espaço que, segundo a legislação brasileira, todas as crianças e jovens, dos quatro aos 17 anos, de Norte a Sul do país, devem frequentar diariamente (BRASIL, 2018).

Ao considerarmos a abrangência proposta por essa diretriz, destaca-se uma compreensão que vai além dos processos mentais, alcança tudo o que cerca o estudante, incluindo o desenvolvimento emocional, intelectual, social, físico, cultural (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a educação interdisciplinar surge como uma abordagem pedagógica que dialoga com os princípios da BNCC, rompendo com a fragmentação do conhecimento, buscando a integração nas diferentes áreas de estudo, tratando o estudo de forma diversificada com um único tema escolhido, articulando com os conteúdos das outras disciplinas, transformando esse conteúdo em uma instrução mais contextualizada e próxima à realidade vivenciada pelos alunos (Costa, 2020).

A BNCC (2018), propondo “Competências Gerais”, possibilita esse diálogo entre essas disciplinas, e a interdisciplinaridade se desenvolve entre conhecimentos científicos diversos, respeitando a área de conhecimento vivida pelo aluno e sua trajetória até aquele momento, e, conseqüentemente, inserindo os alunos em uma problematização, relacionando-os com situações do cotidiano, proporcionando o pensamento crítico (Fazenda, 2009).

Assim, os alunos passam a compreender melhor os conteúdos relacionados com o seu cotidiano, promovendo uma relação de harmonia, proporcionando a desinibição da sua fala, ao introduzir seus saberes. Favorecendo a didática dos professores, abrangendo seus conteúdos pedagógicos, tornando a aula mais dinâmica e colaborativa com o aluno. Sendo assim, a interdisciplinaridade é uma opção de diretriz curricular coerente com os princípios de uma educação democrática, inclusiva e transformadora (Freire, 1974).

## **EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

A educação, que está presente em todos os aspectos da vida, é uma prática social que vem se desenvolvendo no decorrer dos tempos e que se transforma continuamente, acompanhando as transformações da sociedade. Essas mudanças, contudo, não anulam as aprendizagens construídas anteriormente, que se mantêm e se transmitem de geração em geração por meio de costumes, crenças e valores.

Como afirma Freire (1996, p. 32), “a educação é um fenômeno social e, portanto, um processo histórico, que se transforma conforme se transforma a sociedade”. Essa inovação vem se desenvolvendo principalmente pelo avanço tecnológico, com novas descobertas por meio de pesquisas, as quais são fundamentais para a construção da história sociocultural da humanidade.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se a Educação Decolonial, que surgiu como uma crítica necessária para desconstruir o eurocentrismo e quebrar as barreiras existentes diante dos países colonizados e padronizados à sua própria cultura e saber, o que corrobora a concepção de Mignolo (2017), ao afirmar que a decolonialidade propõe a libertação do pensamento, rompendo com as formas eurocêntricas de produzir e validar o conhecimento.

Com isso, a Educação Decolonial vem propor a valorização dos saberes locais, indígenas e afrodescendentes, fortalecendo assim a valorização e a inclusão desses povos – que desde a colonização vêm sendo invisibi-

lizados e marginalizados nas escolas, o que se perpetua até hoje – dentro do sistema educacional, nas palavras de Mignolo (2017, p. 5) “O pensamento decolonial e as opções decolonias (isso é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade”.

A decolonização é um processo que veio como uma força resistente para edificar as práticas pedagógicas através do respeito e da pluralidade cultural e racial e desfazer os currículos engessados pela hegemonia, é “o processo que leva a adotar uma relação de saber que deve ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais” (Charlot, 2000).

A cultura atravessa vários pontos da vida, como educação, economia, política e outros, trazendo diferentes ideias de pertencimento à sociedade, despertando nas pessoas o interesse de reconhecer seus direitos e deveres sociais. Na educação, essa diversidade, dependendo de como é inserida, pode ocasionar uma exclusão ou inclusão dentro do âmbito escolar, já que essa diferença de valores e saberes persiste por muito tempo nos sistemas educacionais e, também, sociais, segundo Dias e Abreu (2019, p. 1229).

“Objeto da didática decolonial precisa ser os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos diferentes espaços educativos (inclusive nas escolas com suas salas de aula), nas quais interagem sujeitos educandos e sujeitos-educadores (desde educadores populares até profissionais da educação”.

No Brasil, essa inserção da história dos povos originários no currículo educacional vem ser respaldada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, e torna obrigatória a inclusão, no currículo escolar, da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação decolonial é um caminho que desafia o rompimento dessas memórias coloniais que insistem em enraizar outros saberes na sociedade contemporânea e, com isso, fazer com que haja uma libertação de identidade e valorização para uma aprendizagem mais justa e igualitária.

## **EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES LOCAIS E PRÁTICAS ESCOLARES**

A Educação na Amazônia vai para além do espaço físico da escola, abrangendo as conexões entre cultura, território e identidade, em uma região rica em diversidade étnica, linguística e ambiental. Nesse contexto, a escola amazônica enfrenta o desafio de criar métodos de ensino que apreciem o conhecimento local e se integrem ao saber científico. Assim, conceber uma educação focada na realidade amazônica implica valorizar os habitantes como autores de sua própria trajetória e detentores de conhecimentos essenciais para entender e proteger a floresta e seus modos de vida (Santos, 2022).

Tradicionalmente, o ensino na Amazônia seguiu abordagens pedagógicas vindas de outras áreas, geralmente desconectadas e alheias às características culturais e ambientais da região. Tal cenário gerou uma educação uniforme, que ignora a diversidade dos estilos de vida de populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas e extrativistas. Entretanto, nos anos recentes, com o aprimoramento das políticas públicas direcionadas à educação intercultural e à promoção das identidades regionais, aumenta a percepção de que a escola amazônica deve interagir com os conhecimentos ancestrais, a fim de se tornar um local de produção conjunta de saberes.

Autores como Martins (2013) defendem que o currículo escolar, quando desvinculado da experiência dos sujeitos amazônicos, reproduz uma lógica colonial que silencia os saberes locais. O desafio consiste em romper com a homogeneização dos conteúdos e valorizar os conhecimentos produzidos nas comunidades, de modo a possibilitar o diálogo entre os saberes locais e os saberes científicos. Essa integração transforma

a escola em espaço de escuta e de reconhecimento, onde o educando possa se identificar e se perceber como parte da história e da cultura do lugar em que vive.

Do mesmo modo, Carvalho e Mascarenhas (2022) ressaltam que, nas comunidades quilombolas da Amazônia, o ensino deve valorizar as memórias e resistências históricas desses povos, que constroem conhecimento a partir da experiência coletiva e da relação com a terra. A educação quilombola, assim como a indígena e a ribeirinha, demanda políticas públicas específicas, formação docente adequada e materiais didáticos que respeitem a pluralidade cultural. O diálogo entre saberes, nesse contexto, torna-se um ato político de valorização da diversidade e de combate às práticas excludentes que ainda persistem nas escolas amazônicas.

Sendo assim, Mejía (2018) destaca a importância de uma educação que liberte, encorajando os indivíduos a agir em sua própria realidade, a fim de entender as diferentes realidades e pessoas em uma comunidade. Portanto, sugere que o foco da educação deve ser a variedade de contextos sociais, com métodos pedagógicos adaptados a cada situação particular. Assim, cabe à educação promover o progresso social desses indivíduos, estimulando neles uma consciência crítica de sua realidade, para que possam atuar sobre ela.

Portanto, refletir sobre a Educação Amazônica exige repensar o papel do professor como mediador cultural, capaz de reconhecer e articular os diferentes modos de aprender e de ensinar que coexistem na região. É preciso construir uma pedagogia amazônica que se fundamente na escuta, na sensibilidade e na interdisciplinaridade, em que o currículo seja vivo e situado, respondendo às demandas concretas das comunidades. Essa pedagogia deve favorecer o protagonismo dos sujeitos locais e promover o desenvolvimento sustentável, ético e solidário da região.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A discussão apresentada nesta pesquisa aparece em resposta à demanda contínua de considerar abordagens decoloniais e interdisciplinares

que possam produzir impactos mais relevantes para os educandos que participam do processo de educação. Desse modo, a base metodológica é da pesquisa-ação de cunho qualitativo, com finalidades de descrever e intervir.

Macke (2006) ressalta que a pesquisa-ação é uma estratégia de condução de pesquisa voltada para a busca de solução coletiva a determinada situação-problema, dentro de um processo de mudança planejada, e contempla, simultaneamente, processos de pesquisa e de intervenção, que emergem da participação efetiva dos atores envolvidos e do pesquisador.

Embasado na metodologia descrita, houve a escolha do planejamento interdisciplinar baseado na narrativa da Lenda da Pororoca, com o intuito de articular Ciências, Geografia e Língua Portuguesa em uma única atividade, valorizando o conhecimento prévio de cada educando presente durante o encontro realizado na sala da Justiça Social, no Movimento República de Emaús, nos turnos manhã e tarde.

Para Bakhtin (2003, p. 16), “os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, que refletem as condições e finalidades de cada esfera da atividade humana”, o que permite reconhecer na lenda amazônica uma forma de discurso carregada de sentidos socioculturais. Nesse sentido, a atividade buscou integrar saberes populares e escolares, sendo aplicada, em momentos distintos, para contemplar as especificidades de cada turno.

Assim, no primeiro momento, foi apresentado um vídeo sobre a Lenda da Pororoca do Programa de Catalendas, que conta a versão da lenda que explica a origem da pororoca e explica a região em que acontece, o tamanho das ondas, o período e, até mesmo, os tipos de embarcações. Após o vídeo, durante o turno da manhã, uma educadora leu a segunda versão da Lenda da Pororoca para os educandos, do livro **As maravilhosas lendas amazônicas e outros contos/ versões**, que acaba explicando sobre a origem da pororoca e a relação com o *surf*. Já no turno da tarde, houve uma leitura compartilhada, com seis educandos que se disponibilizaram a realizar a leitura.

**Figura 1:** Apresentação da Lenda da Pororoca

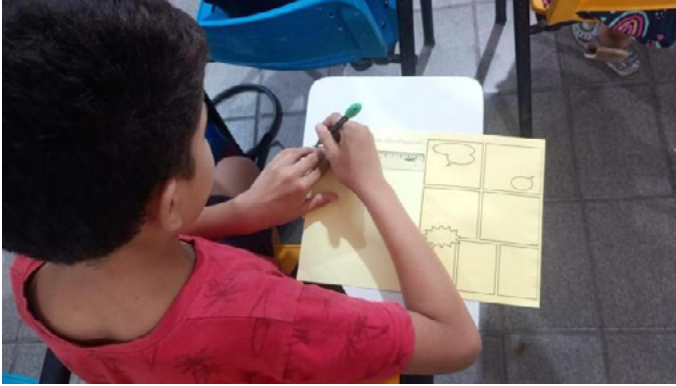


**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

O segundo momento partiu de uma roda de conhecimento sobre quais personagens aparecem nas duas histórias? Que elementos são reais (natureza, mar)? Que elementos são imaginários (explicações mágicas)? Quais os tipos de embarcações? Qual a importância delas? O que eles compreenderam sobre a pororoca? E foi demonstrado, no *Google Maps*, o mapa do Brasil, o entorno do Amapá e do Pará e uma reportagem do Globo Natureza.

Durante o terceiro momento foram entregues um papel A4 colorido, os lápis, os lápis de cores e a página para as histórias em quadrinhos, nos turnos da manhã. Por serem educandos em nível silábico-alfabético, foi pedido que cada um escrevesse uma frase sobre a Pororoca, e, em seguida, ilustrassem uma história em quadrinhos de acordo com o seu conhecimento. Já no turno da tarde, os educandos, em nível alfabético, realizaram o reconto da lenda e, também, a ilustração de uma história em quadrinhos.

**Figura 2:** Reconto e criação da história em quadrinho



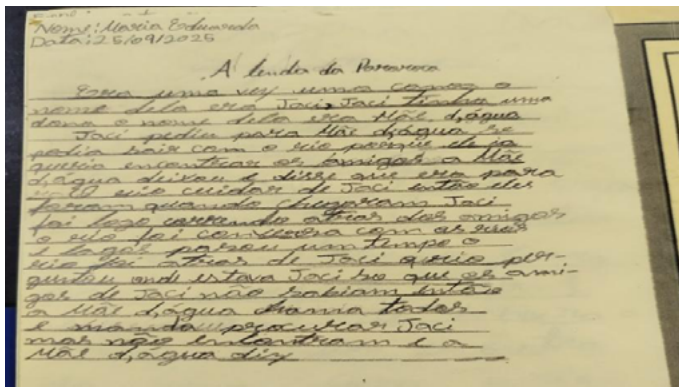
**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

O quarto momento partiu da socialização de suas histórias em quadrinhos, demonstrando os elementos que foram destacados durante a roda de conhecimento, e os elementos científicos do encontro das águas do mar com as águas do rio, os tamanhos das ondas, o reconhecimento internacional da Pororoca e a valorização das comunidades ribeirinhas dos entornos.

### **ANÁLISE DE DADOS**

A atividade interdisciplinar, desenvolvida a partir da Lenda da Pororoca, permitiu observar como os alunos articularam os saberes científicos e culturais em um processo dialógico na construção de conhecimento. Conforme mostra a Figura 3.

Figura 3: Atividade Aluna X



Fonte: Acervo das autoras (2025).

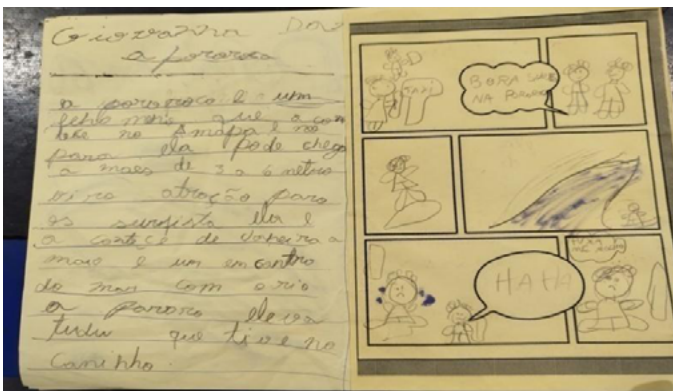
Assim, a apresentação da lenda possibilitou a integração entre diferentes linguagens, favorecendo os conhecimentos prévios dos educandos sobre o fenômeno natural, sendo esses fundamentais para que houvesse a articulação entre os conhecimentos culturais e os conceitos científicos discutidos em sala de aula. De acordo com Fazenda (2009), ao integrar diferentes áreas de conhecimentos, cria-se um diálogo entre os saberes, o que favorece uma aprendizagem que ultrapasse as fronteiras disciplinares. Dessa forma, o processo educativo se torna mais contextualizado, reflexivo e significativo para os educandos.

Nesse contexto, Morin (2005) destaca que as diferentes interações entre as áreas de conhecimento refletem as concepções relacionadas à capacidade de compreender o real em sua totalidade, articulando concepções científicas e culturais, possibilitando uma aprendizagem ampla e contextualizada, relacionando-se diretamente com as percepções de Freire (1996), de que a educação deve ser um ato dialógico e problematizador, em que os alunos se tornam protagonistas da sua aprendizagem, construindo sentidos a partir de suas vivências, em um espaço dialógico que reflete a perspectiva de uma educação decolonial.

Além disso, a Figura 4 que ilustra o relato por meio das histórias em quadrinhos demonstra de que forma a interdisciplinaridade consoli-

dou-se no processo de aprendizagem desenvolvido na sala de aula, diante da transformação da narrativa em produções imagéticas e escritas. Dessa forma, o uso dos gêneros discursivos possibilitou a expressão de diferentes linguagens, relacionando-se diretamente com a perspectiva dialógica, pois, segundo Bakhtin (2003), o uso do gênero discursivo é uma forma de interação social em que o sujeito consegue se posicionar e construir sentido por meio do diálogo com o outro.

**Figura 4:** Atividade Aluna Y



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

Nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros permitiu que os alunos desenvolvessem competências linguísticas na construção de sentidos científicos relacionados ao fenômeno natural, revelando um processo educativo baseado na dialogicidade em que o discurso científico foi colocado em diálogo com o discurso cultural dos estudantes, favorecendo a compreensão dos conteúdos a partir de suas vivências e saberes, ou seja, possibilitou que os estudantes, atribuíssem sentidos ao conteúdo trabalhado, permitindo a compressão dos fenômenos estudados e a ampliação dos conhecimentos científicos de acordo com o contexto sociocultural. Dessa forma, evidenciou-se a importância dos gêneros discursivos como mediadores da construção de conhecimento por meio da prática interdisciplinar, uma vez que o sentido é construído na interação entre os sujeitos e seus discursos (Bakhtin,2003).

Por fim, a socialização das histórias em quadrinhos revelou o fortalecimento da identidade cultural dos alunos e dos saberes locais, a partir da perspectiva da educação decolonial, pois desenvolver atividades decoloniais em ambientes escolares reflete o rompimento com a lógica eurocêntrica dos conhecimentos, passando a reconhecer outras formas de conhecimentos diante de diferentes realidades (Walsh, 2009; Mignolo, 2017)

Dessa forma, as produções recontadas pelos alunos sobre a Lenda da Pororoca destacam o processo de educação interdisciplinar por meio do diálogo entre os conhecimentos científicos e tradicionais, contribuindo para a formação integral dos educandos, potencializando uma educação dialógica e decolonial na construção de uma educação coletiva e contextualizada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O capítulo demonstrou que a integração entre disciplinas, articulada com os princípios da BNCC e as perspectivas de uma educação decolonial, revela um caminho eficaz para desenvolver a formação integral, crítica e contextualizada dos alunos. Isso, ao facilitar o diálogo entre diversas áreas do conhecimento e reconhecer a importância dos saberes locais, conectando o aprendizado à realidade vivida pelos estudantes e permitindo a criação de significados relevantes.

A vivência pedagógica realizada no Movimento República de Emaús, por meio da narrativa da Lenda da Pororoca, evidenciou que unir disciplinas como Ciências, Geografia e Língua Portuguesa em uma única proposta educativa amplia as oportunidades de aprendizado e envolvimento dos educandos. No entanto, além disso, o uso de narrativas da Amazônia foi identificado como uma estratégia eficaz para articular os conhecimentos culturais e científicos, fortalecendo a identidade dos alunos e promovendo a reflexão sobre o território, a natureza e as tradições locais.

Assim, conclui-se que, a interdisciplinaridade, quando aliada à educação decolonial, favorece uma prática educacional que é humanizadora, crítica e emancipatória. Essa combinação permite a formação de indiví-

duos reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade, capacitando-os a entender a complexidade do mundo e a agir de forma ética e solidária em suas realidades. Dessa maneira, enfatiza-se a necessidade de repensar o currículo e as práticas educativas com base em uma pedagogia que valorize a diversidade, a equidade e os saberes emergentes do contexto amazônico e brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 de out. 2025.

COSTA, Manoel dos Santos *et al.* Reflexões acerca do currículo de matemática dos anos finais do ensino fundamental à luz da interdisciplinaridade de acordo com a BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 103248-103256, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categorias. **Diálogo Educação**. Curitiba, v. 19, n. 62, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. São Paulo: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 24-32, maio 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACKE, Jani Aparecida. A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa. In: GODOI, Christiane Klein; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Allisson Brito (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos**

**organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.  
p. 193-216.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.**  
São Paulo: Cortez, 2005.

MIGNOLO, Walter Domingo. Colonialidade: O lado mais escuro da  
modernidade. **RBCS**. Vol. 32, n. 94, junho/2017.

# **FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL EM LINGUAGEM NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Letícia Gabriel Garcia do Amaral  
Missilene Silva Barreto  
Solange Lima Ramirez

## **PALAVRAS INICIAIS**

À luz dos estudos decoloniais (Aood; Abreu; Dias, 2021; Pires; Queiroz; Nascimento, 2022) e da abordagem dialógica da linguagem (Bakhtin, 2020 [1920-1924]; 2011 [1979]; Volóchinov, 2021 [1929]), este capítulo<sup>1</sup> discute a formação continuada de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma experiência formativa realizada em um projeto de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Pará, em 2022. Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação continuada, sobretudo, porque muitos desses profissionais enfrentam desafios relacionados ao ensino da língua sem, contudo, possuírem formação inicial em Letras ou Linguística. Essa lacuna representa um obstáculo signi-

---

1 O presente capítulo constitui um recorte adaptado da tese de doutorado intitulada Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de autoria de Missilene Silva Barreto e sob orientação de Isabel Cristina França dos Santos, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGPA) entre os anos de 2020 e 2023.

ficativo, uma vez que o trabalho com a língua nos Anos Iniciais envolve complexidades ligadas ao processo de alfabetização e letramento, exigindo competências específicas em áreas como linguística, fonética, fonologia e psicolinguística.

Além disso, torna-se imperativo questionar o modelo hegemônico de ensino da língua que ainda prevalece em grande parte das salas de aula do país. Com efeito, reconhecer a língua como entidade viva, dinâmica e marcada pela diversidade é condição fundamental para uma educação que não reproduza práticas excludentes. A ênfase exclusiva na variedade normativa da chamada “língua culta” perpetua uma visão restritiva e colonialista, ao ignorar formas legítimas de expressão linguística presentes nos contextos escolares. Dessa forma, investir em formações continuadas que preparem os docentes para uma abordagem dialógica e decolonial mostra-se essencial para valorizar a pluralidade e a riqueza linguísticas.

Foi a partir dessas percepções, advindas tanto da experiência na rede pública estadual do Pará quanto das discussões acadêmicas no âmbito do projeto de pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (Iemci/UFPA), coordenado pela prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina França dos Santos, que constatamos a necessidade de aprofundar a investigação sobre a formação de professores dos Anos Iniciais. Nessa direção, identificamos que as principais lacunas estavam relacionadas ao trato das especificidades da língua nos processos de alfabetização e letramento.

Assumir a linguagem sob uma perspectiva decolonial, portanto, significa adotar uma posição “outra” diante da língua. Isto é, implica superar a lógica que historicamente conferiu valor apenas à língua do colonizador, para compreendê-la como legado histórico, social, cultural e ideológico que penetra a vida por dentro e dela não pode ser dissociado. Sob esse ângulo, não há um único registro linguístico dotado de prestígio e poder, mas uma multiplicidade de vozes e formas de expressão que refratam a existência e a identidade dos sujeitos.

Assim, uma abordagem decolonial da linguagem reconhece as particularidades de cada povo como traço identitário e não como infração da norma. Desse modo, a palavra do sujeito não pode ser silenciada, sob pena de se perder sua essência; precisa ser compreendida como parte constitutiva da comunidade linguística que a investe de sentidos e valores. Por isso, não há ruptura possível entre a palavra e o contexto socio-histórico-cultural que a sustenta.

Nesse sentido, pensar uma formação continuada crítica e reflexiva exige considerar a linguagem em sua dimensão de poder, hierarquia e dominação cultural. Consequentemente, esses aspectos atravessam a constituição dos sujeitos e sua organização social, revelando a língua como uma superestrutura que condensa valores, sentidos e significados, sempre ancorados em contextos históricos, sociais e ideológicos.

Diante disso, este estudo organiza-se da seguinte forma: iniciamos com esta introdução, que apresenta o contexto e os objetivos da discussão; em seguida, refletimos sobre a linguagem sob uma ótica decolonial e suas implicações para a formação de professores; depois, analisamos a experiência de implementação de minicursos, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do letramento e da autoria docentes; por fim, apresentamos as considerações finais, sintetizando os achados e apontando perspectivas futuras para a pesquisa e a prática educacional.

### **Linguagem e decolonialidade: uma perspectiva sobre as vozes amazônicas e a educação**

Nos debates sobre linguagem e sociedade, a perspectiva decolonial surge como eixo fundamental para questionar e transformar o pensamento colonialista ainda presente nos sistemas educativos e na concepção das práticas de linguagem. Nesse horizonte, compreender a língua no contexto amazônico significa reconhecê-la como reflexo da história, das culturas e das lutas dos povos originários e das comunidades marginalizadas, e não reduzi-la a mero instrumento de comunicação.

Sob essa ótica, Volóchinov (2021 [1929]) destaca como as relações de produção e os ditames sociopolíticos moldam as interações verbais, influenciando tanto as formas discursivas quanto a construção ideológica dos sujeitos. Por conseguinte, as línguas que não fazem parte do discurso dominante tendem a ser silenciadas ou marginalizadas, como resultado de um processo de imposição cultural. Esse quadro nos permite compreender como, no cenário brasileiro, o pensamento colonizador se perpetua, impactando diretamente a valorização das línguas indígenas e de outras minorias. Nessa linha, Geraldi (2015) alerta para as consequências desse silenciamento, lembrando a invisibilidade de mais de 130 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, que, embora ricas em significado e história, permanecem marginalizadas pelas políticas educacionais e culturais vigentes.

No caso da Amazônia Paraense, ecoam as vozes de Aood, Abreu e Dias (2021), que denunciam o silenciamento de grupos étnico-identitários diante do discurso euro-norte-americano que hegemoniza a educação brasileira. Essas vozes, que dialogam diariamente com as veredas da floresta e os caminhos dos rios, são violentamente rechaçadas como impróprias ou de menor valor. Conforme afirmam os autores, esses grupos

São sujeitos materialmente marginalizados, excluídos, silenciados, ignorados em seu *modus vivendi* por uma geopolítica mundial, centrada ao capitalismo, que tiveram/têm suas culturas negadas e seus conhecimentos desconsiderados, ou quando considerados, foram genericamente chamados de “senso comum” ou pior, de “vulgar”, enquanto conhecimento inadequado (Aood; Abreu; Dias, 2021, p. 162).

Diante desse cenário, torna-se evidente o impacto massacrante da colonização na vida cotidiana dessas comunidades. O sistema global capitalista, como enfatizam os autores, desconsidera ou subestima suas culturas e saberes. Ao classificar essas práticas como “vulgares” ou “senso comum”, reforça-se a hegemonia colonial que permeia a educação e as instituições sociais, apagando narrativas locais e populares.

É nesse ponto que o Círculo nos ajuda a avançar. Para Volóchinov (2019 [1926]; 2021 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]), a língua constitui materialidade concreta por excelência. Como signo ideológico, ela irrompe do interior da palavra em sua forma entonacional, morfológica e sintática, organizada em enunciados. Desse modo, ao negar a linguagem dos grupos subalternizados (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, migrantes, mulheres, negros etc.) condenamos esses sujeitos à subserviência ao sistema capitalista, o que significa a exploração de seus corpos e, ao mesmo tempo, da Amazônia, como corpo socioambiental e étnico-cultural.

Nesse sentido, as vozes da Amazônia – das florestas, dos rios, dos tambores, da espiritualidade – precisam ser reconhecidas como constitutivas da identidade local. Geraldi (2015, p. 128) afirma que “(...) é a defesa do local, do diferente, que é preciso exaltar”. Não se trata, porém, do local como restrição, nem do diferente como exotismo, mas da singularidade que constitui o povo amazônida em sua diversidade.

Portanto, é necessário posicionar-se ativamente, reconhecer, debater e recusar as “verdades” coloniais sobre nossa gente, como condição para transformar a visão sobre nosso povo e nossa região. A apropriação da linguagem, nesse processo, é também apropriação da identidade, do modo de ser, de viver e de estar no mundo. Como sujeitos amazônidas, precisamos que o mundo ouça nossas vozes. Dar vez ao brinquedo de miriti em vez dos plásticos, ao carimbó em vez da música massificada, à arte marajoara em vez do consumo de massa, é marcar o lugar no mundo pela diferença que nos constitui. É também celebrar nossa literatura, *A cobra grande do Sossego*, *A mulher cheirosa*, *O toco*, *O boto*, *O vaqueiro Boaventura*, *o Mistério do lago Guajará*, *o Furo do Miguelão*, afirmando que apoderar-se da linguagem é também empoderar-se. Concordamos com Pires, Queiroz e Nascimento (2022, p. 19), quando postulam que “(...) a revolução pressupõe que sejamos capazes de traçar outras narrativas sobre nós, sobre nossa história, sobre aquilo que a modernidade nos apresentou como fundamental”.

Contudo, ainda “remamos contra a maré”. No contexto amazônico, a supremacia da língua de prestígio e da cultura letrada segue prevalecendo nos contextos institucionalizados de ensino, moldando a formação docente na mesma perspectiva. Professores e professoras continuam sendo preparados, em grande medida, para ensinar gêneros e discursos da modalidade escrita, em especial, da variedade de prestígio. Entretanto, quando consideramos os grupos originários e todo o contexto humano, histórico, social e cultural da região, identificamos um povo profundamente enraizado na oralidade. Exemplo disso são as práticas ligadas ao imaginário, à religiosidade, à espiritualidade, à transmissão de saberes e à vasta literatura oral da cultura popular, fortemente presente nas letras de carimbós dos mestres marajoaras.

Apesar disso, no espaço escolar e na formação docente, esse primado ancestral da oralidade ainda é frequentemente ignorado. Lendas, causos e ladainhas adentram a escola pela via da escrita, que, quase sempre, privilegia uma modalidade única em detrimento da diversidade linguística. Adotar um olhar decolonial, portanto, requer compreender como cada sujeito se significa em seu meio cultural e qual modalidade da língua é privilegiada em sua interação com o grupo social. Essa percepção é fundamental, sobretudo, no contexto amazônico, pois o meio interfere na língua e, conseqüentemente, na consciência socioideológica. O sujeito é, em última instância, o retrato de seu mundo.

A perspectiva decolonial, assim, reconhece que o sujeito já é constituído por sua própria linguagem. Quando se trata de estudantes oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade formal, temos sujeitos forjados em uma cultura de oralidade. Nesse caso, a linguagem, na concepção decolonial, reconhece esse modo de ser e amplia suas possibilidades de agregar outras práticas de linguagem.

Dessa forma, é essencial compreender que processos de letramento em sociedades de tradição oral não podem iniciar pela escrita. Ao contrário, devem partir da escuta, do falar e ouvir, em uma interação que respeite a essência da linguagem do sujeito (Belintane, 2013). Assim, as manifesta-

ções próprias de cada contexto despertam a necessidade do letramento escolar. Ao trabalhar o gênero lenda, por exemplo, o estudante deve vivenciar a contação e assumir o papel do narrador, trazendo à cena seu imaginário e sua memória coletiva.

Por isso, os gêneros discursivos e as temáticas precisam, primeiramente, permear o universo da oralidade. Só assim a leitura se tornará significativa, porque nasce do encantamento de ouvir histórias e narrativas que, na Amazônia Paraense, são veredas para o letramento. Caso contrário, iniciar pelo escrito tende a desmotivar os estudantes ou retardar seu processo de alfabetização. Afinal, a escola tradicional ainda lida com alfabetização e letramento de forma colonialista, privilegiando a variedade normativa e desconsiderando o universo oral de grande parte dos sujeitos.

Nesse mesmo sentido, Leite (2012) confirma que a linguagem escolar segue sendo excessivamente abstrata, sem considerar as vivências concretas dos alunos, suas opiniões, criatividade e experiências. Com isso, a linguagem se apresenta como algo inatingível, dominador, imposto como padrão inalcançável.

Assumir a linguagem numa perspectiva decolonial, portanto, significa concebê-la como fenômeno vivo e ideológico, que abraça a diversidade e convida os sujeitos a empunharem a palavra como objeto de poder. Enquanto instrumento de poder, a língua tem potencial para romper paradigmas, preconceitos, estereótipos, verdades impostas, narrativas únicas, silenciamentos, a partir do exercício da liberdade e da criatividade, sempre em relação com o outro (Bakhtin, 2020 [1920-1924]; Volóchinov, 2019 [1926]; Geraldi, 2012; 2015).

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativa, de base colaborativa (Bortoni-Ricardo, 2008; Gasparotto; Menegassi, 2016). Foi desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente*, vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade

Federal do Pará (Iemci/UFGPA). Nesse contexto, a experiência aqui relatada ocorreu em 2022, a partir da implementação de minicursos voltados a docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de problematizar práticas de linguagem sob uma perspectiva decolonial. Cabe ressaltar que tais ações formativas compuseram uma das etapas de desenvolvimento da tese de doutorado intitulada *Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

Para a constituição do *corpus*, acompanhamos e analisamos o minicurso *Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente*, ofertado na modalidade *on-line*. Participaram 27 docentes oriundos de diferentes localidades paraenses, entre elas Belém, Ananindeua, Bragança, Acará e Soure. Para efeito deste capítulo, recortamos a análise do primeiro módulo do minicurso, cuja temática central foi o ensino da leitura.

A coleta de dados ocorreu por meio do Diário de Campo da pesquisadora (Barreto, 2022), no qual foram registrados diálogos, interações e comentários produzidos durante a formação, especialmente, aqueles partilhados via *chat* da plataforma *Google Meet*. Os registros foram, posteriormente, organizados em excertos temáticos, que serviram de base para a análise.

A perspectiva colaborativa adotada implicou a participação ativa dos cursistas na construção de sentidos formativos. Nessa direção, a análise empreendida seguiu um percurso qualitativo-interpretativo, centrado nos sentidos produzidos em torno do letramento e da autoria docentes (Barreto, 2023). Tais dimensões foram examinadas à luz da filosofia da linguagem bakhtiniana, em especial, no que concerne à responsabilidade ética diante do outro (Bakhtin, 2011 [1979]).

Do ponto de vista ético, todos os registros foram utilizados com consentimento dos participantes e preservando seu anonimato. Essa opção metodológica reafirma o caráter colaborativo da pesquisa, em que docentes

cursistas não são tomados como meros informantes, mas como parceiros na produção de conhecimento.

## **ANÁLISE INTERPRETATIVA DE UMA VIVÊNCIA FORMATIVA EM UM PROJETO DE PESQUISA VINCULADO À UFPA**

A formação continuada decolonial constitui-se como processo dialógico que desafia paradigmas coloniais historicamente arraigados na educação (Barreto, 2023). Caracteriza-se pelo reconhecimento da linguagem como fenômeno vivo e ideológico, que não é neutro, mas instrumento de poder capaz de promover rupturas com narrativas unilaterais que têm dominado o campo educacional. Nessa perspectiva, a formação não se reduz ao repasse de conteúdos, mas configura-se como vivência transformadora, em que docentes são convidados a refletir criticamente sobre suas práticas e a reconhecer a diversidade linguística e cultural como fundamento para o ensino e a aprendizagem da língua.

Nesse processo, os docentes são compreendidos como sujeitos de discurso, com autonomia e autoridade para empunhar suas vozes como objetos de poder. A formação decolonial, portanto, implica compromisso ético com a reconfiguração do saber, reconhecendo que o conhecimento se constrói mutuamente entre formadores e formandos. O formador, por sua vez, abre-se à transformação de seu próprio conhecimento, ao interagir com professores considerados parceiros ativos no processo educativo.

Assim, a formação continuada decolonial busca romper com a verticalidade e a hierarquização do saber, favorecendo um ambiente de troca equitativa e respeitosa. Para isso, é fundamental que formadores e formandos compartilhem vivências alinhadas às realidades escolares, sobretudo, no campo da linguagem. Dessa maneira, as práticas formativas valorizam reflexão, crítica e criatividade, enfrentando e ressignificando moldes de subserviência e passividade impostos pelo modelo educacional tradicional.

Foi nesse horizonte que, no âmbito do projeto *Práticas Socioculturais, Linguagens e Processos de Ensino e Aprendizagem na Formação Docente*, desenvolvemos minicursos destinados a professores dos Anos Iniciais, mui-

tos deles com formação em Pedagogia, mas sem especialização em Letras. Os cursos tiveram como propósito fortalecer o letramento e a autoria docentes, por meio da reflexão sobre práticas pedagógicas e da ampliação da compreensão crítica do ensino da língua.

Em 2022, ofertamos três minicursos: (a) *A importância do conhecimento linguístico para a prática pedagógica nos Anos Iniciais* (um módulo); (b) *Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente* (quatro módulos); e (c) *A oralidade no contexto educativo dos Anos Iniciais* (três módulos). Cada um deles foi planejado e implementado de forma colaborativa, envolvendo pesquisadoras e professores cursistas, que participaram ativamente do desenho e execução das atividades. Essa colaboração não se limitou a um princípio, mas constituiu marca distintiva do projeto.

Para efeito deste estudo, analisamos o Módulo 1 do minicurso sobre leitura, cujo objetivo foi discutir concepções e práticas desse eixo nos Anos Iniciais. Ao inscreverem-se, os cursistas receberam materiais de estudo (artigos, capítulos, vídeos) e foram instigados a refletir previamente sobre uma questão orientadora, conforme o excerto:

Excerto 1

*Com base na leitura do artigo de Savian (2014), o que você compreende por prática de alfabetização como processo dialógico de leitura e de escrita?*

**Fonte:** Diário de Campo (Barreto, 2022).

A proposta buscava estimular interações dialógicas e aprofundar a reflexão teórica. Segundo Volóchinov (2021 [1929], p. 205), “a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem procede quanto por aquele para quem se dirige”. A expectativa era que houvesse respostas ativas e produtivas, o que se confirmou nas interações registradas no *chat* da formação.

Nesse movimento, as cursistas engajaram-se como sujeitos de discurso, mobilizando vozes dos textos estudados, das formadoras e de suas

próprias experiências. O letramento docente constituiu-se, assim, na alternância de vozes e na construção de novos conhecimentos, em substituição ou reelaboração de saberes prévios. Esse processo revelou sujeitos responsáveis e éticos, capazes de responder ativamente ao convite de transcender o já sabido.

Ao longo do diálogo, emergiram reflexões sobre a promoção da leitura nos Anos Iniciais.

Excerto 2

Cursista A: *A inscrição no ambiente de leitura é muito interessante... às vezes, o único contato da criança com o livro é na escola.*

Cursista B: *Sabemos que existem crianças que precisam ser incentivadas, para ativar seu modo leitor.*

**Fonte:** Diário de Campo (Barreto, 2022).

Essas falas revelam uma percepção compartilhada entre as professoras-cursistas acerca da centralidade da escola como espaço de acesso à leitura. A participante A reforça o papel da instituição escolar como instância social responsável por possibilitar o contato da criança com o livro, sobretudo, em contextos em que esse acesso não ocorre no ambiente familiar. Sua fala refrata um *quórum* social mais amplo, que legitima a escola como lugar privilegiado da leitura. Já a participante B acrescenta um elemento fundamental, qual seja, a necessidade de estratégias de incentivo que despertem e ativem a disposição leitora da criança. Ambas, em conjunto, evidenciam que as cursistas compreendem a promoção da leitura não como um luxo, mas como um direito a ser garantido pela escola.

Esse ponto é decisivo porque amplia a discussão da leitura para além do campo didático, inscrevendo-a como uma questão de justiça social. Reconhecer a leitura como prática de cidadania significa concebê-la em sua dimensão ética e política. Savian (2014) já destacava que práticas de alfabetização dialógicas precisam assumir esse caráter social, no qual a es-

cola se coloca como mediadora ativa, capaz de articular textos, sujeitos e contextos.

Entretanto, ao avançarmos no debate, emergiram lacunas importantes. Ao serem questionados sobre os critérios de seleção dos textos para a prática pedagógica, alguns docentes admitiram não realizar uma análise prévia das obras, seja por falta de tempo, seja pela crença de que os textos já vêm “prontos” e legitimados no livro didático. Essa ausência de curadoria crítica fragiliza o processo de mediação da leitura, pois impede que o professor explore plenamente as possibilidades de diálogo entre texto, aluno e contexto sociocultural. Assim, em muitos casos, a leitura escolar se torna uma prática superficial, desvinculada das experiências reais dos estudantes.

Essa constatação revela uma contradição, de um lado, os docentes reconhecem a leitura como direito; de outro, suas práticas ainda não incorporam a análise criteriosa dos textos, essencial para que esse direito seja efetivado em sua dimensão formativa. Essa tensão abre um campo fértil para investigações futuras e aponta para a necessidade de formação continuada que auxilie o docente a compreender a mediação de leitura como prática crítica, situada e socialmente responsável.

Na sequência, discutiu-se a escolha de gêneros mais apropriados à prática leitora na alfabetização.

Excerto 3

Cursista C: *É importante trabalhar em sala com o gênero fábula, pois dá para explorar as características e dialogar sobre as reflexões dos ensinamentos morais que cada uma tem.*

Cursista D: *A ética, o final da história, a moral, incentiva o hábito da leitura e a escrita no convívio do cotidiano.*

**Fonte:** Diário de Campo (Barreto, 2022).

A partir dessas respostas, constatamos dois pontos críticos: a) a referência restrita a gêneros legitimados pelo cânone escolar, como a fábula; b) a ausência de menções à literatura oral. O predomínio da fábula no reper-

tório docente revela, muitas vezes, seu uso como instrumento moralizante e disciplinador, o que reforça uma concepção colonialista de ensino. Essa questão é significativa, pois a cultura amazônica é profundamente marcada pela oralidade, pela transmissão de saberes populares e pela literatura oral. Logo, negar esses gêneros significa reforçar hierarquias coloniais que desvalorizam práticas culturais locais. Conforme Geraldi (2012), formar sujeitos de discurso implica também formar sujeitos de escuta, capazes de reconhecer os sentidos presentes nas narrativas que circulam em seu meio.

Na mesma direção, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta a importância de a escola valorizar cantigas, jogos, lendas e mitos, elementos constitutivos da cultura infantil e popular. Ao incorporá-los, cria-se espaço para que as crianças reconheçam sua identidade, expressem suas experiências e se posicionem sem medo da repressão ou do preconceito.

Na sequência, discutiu-se a concepção de leitura dos participantes, como revelam os excertos seguintes:

Excerto 4

Cursista E: *É um ato de decifrar as palavras em compreensão de um texto.*

Cursista F: *A leitura é um mergulho no mundo de descobertas, com o acesso a diversos gêneros, de forma que o aluno estabeleça relações com o meio social.*

**Fonte:** Diário de Campo (Barreto, 2022).

As respostas evidenciam diferentes modos de compreender a leitura, que vão desde perspectivas reducionistas até concepções mais críticas e sociais. A fala da participante E traduz uma visão ainda recorrente em muitas práticas escolares, a de leitura entendida como decifração de códigos, em que o foco recai sobre a mecânica da palavra escrita. Essa concepção, de forte herança tradicional, tende a limitar a leitura ao campo da técnica, desvinculando-a de sua dimensão social, histórica e cultural. Por outro lado, a resposta da participante F revela maior consciência teórica, ao reconhecer a leitura como prática de interação com gêneros discursivos e de inserção no meio social. Aqui, a leitura aparece como experiência de des-

cobertas, capaz de promover relações entre o sujeito e o mundo. Esse posicionamento aproxima-se da concepção dialógica de leitura defendida por Geraldi (2012) e da noção de leitura como prática social, discutida por Travaglia (2013).

Essas divergências apontam para uma tensão formativa importante. Se, de um lado, a visão decodificadora ainda predomina no agir de muitos professores, de outro, já se encontram indícios de um deslocamento para concepções mais críticas e responsivas. Essa tensão é sintoma de lacunas na formação inicial e continuada, mas também uma oportunidade de problematizar concepções enraizadas e avançar em direção a práticas de leitura mais críticas e socialmente situadas.

Nesse sentido, é urgente problematizar as consequências pedagógicas de cada concepção. Quando a leitura é reduzida à decodificação, tende-se a responsabilizar o aluno por seu eventual ‘fracasso’, já que o processo de compreensão passa a ser tratado como algo individual, técnico e descontextualizado. Em contrapartida, ao assumir a leitura como prática social, o professor reconhece que compreender um texto implica mobilizar saberes culturais, históricos e ideológicos. Esse reconhecimento desloca a responsabilidade do aluno isolado para a mediação pedagógica e para o contexto educativo, exigindo da escola o compromisso com práticas que deem mais sentido à leitura no cotidiano dos estudantes.

Diante do exposto, esta pesquisa revelou que, embora ainda predomine entre muitos docentes uma compreensão limitada da leitura, centrada na decodificação, também se observam indícios de deslocamentos teóricos em direção a uma concepção mais crítica e social. Essa tensão evidencia lacunas da formação inicial, mas pode ser entendida como uma oportunidade de diálogo e ressignificação no âmbito da formação continuada.

As interações mostraram que a formação docente não pode ser pensada apenas como domínio técnico. Trata-se, sobretudo, de um espaço para problematizar a linguagem em sua dimensão cultural, social e ideológica. Essa constatação retoma a preocupação inicial deste capítulo, qual

seja, suprir as limitações da formação de professores dos Anos Iniciais que, em grande parte, não tiveram contato aprofundado com os estudos da língua em suas especificidades.

Notamos que, ao promover uma formação continuada decolonial, na qual o professor é reconhecido como sujeito ativo de seu próprio processo formativo, abrem-se possibilidades de deslocamentos para outros horizontes de reflexão. Quando a formação se organiza a partir da lógica em que apenas o formador detém a palavra e a autoridade do saber, o pensamento do formando tende a permanecer limitado, restrito a repetir o que lhe é transmitido. Em contrapartida, quando o professor em formação é chamado ao centro do processo, convidado a falar de suas práticas, a refletir sobre o que considera positivo ou problemático e a explicitar os motivos de suas escolhas, observa-se a emergência de ressignificações.

Nossa experiência mostrou que a colaboração e a troca de saberes entre professores cursistas e formadoras constituíram a base do movimento formativo. Nesse espaço de diálogo, o que se produziu não foi mera reprodução de teorias, mas construção compartilhada de sentidos, marcada pela escuta, pela problematização e pela abertura a novas formas de compreender a linguagem e o ensino.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, refletimos sobre a formação continuada de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da articulação entre as perspectivas dialógica e decolonial da linguagem. Compreendemos que esses dois enfoques, quando combinados, podem oferecer uma ação transformadora, e permitir que professores e suas práticas pedagógicas rompam com a hegemonia de uma norma linguística colonizadora. A linguagem, como um elemento vivo e dinâmico, expressa a identidade dos sujeitos e, por meio de uma abordagem dialógica, possibilita a ressignificação de práticas educacionais.

Um aspecto fundamental, constatado neste trabalho, foi a importância de projetos de pesquisa e formação no âmbito da universidade,

que proporcionam aos professores da educação básica um espaço para serem reconhecidos como sujeitos de saber, rompendo com a hierarquia que os coloca, muitas vezes, na posição de sujeitos silenciados. A formação continuada oferecida por meio dos minicursos, conduzida por docentes da própria educação básica, que conhecem de perto a realidade da sala de aula, foi uma experiência marcante para os cursistas. Esse formato dialógico e horizontal, em que os próprios pares ministram os cursos, deu às professoras colaboradoras a oportunidade de validar suas experiências e práticas, fortalecendo seu letramento e autoria profissionais.

Ao longo do processo formativo, evidenciamos que a valorização da oralidade no contexto escolar é um dos pilares para uma educação decolonial. No cenário amazônico, onde a oralidade ocupa um lugar central na construção da identidade e da cultura dos sujeitos, é urgente que o sistema educativo reconheça e incorpore essas práticas. A oralidade não deve ser vista como inferior ou secundária em relação à escrita, mas como uma forma legítima de expressão, que deve ser trabalhada e respeitada no ambiente escolar. Preparar o docente para valorizar e utilizar essa oralidade no processo educativo é papel essencial de uma formação continuada decolonial.

Entendemos que o respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos da Amazônia Paraense deve ser o ponto de partida para a ampliação de seus conhecimentos. O processo educativo não deve apagar ou silenciar suas origens socioculturais, mas utilizá-las como base sobre a qual novos saberes podem ser construídos. Esse reconhecimento da cultura e da história dos discentes como elementos constitutivos de suas identidades deve nortear a prática pedagógica de professores que foram formados em uma perspectiva decolonial e dialógica.

## **REFERÊNCIAS**

AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Walmir Ferreira; DIAS, Alder de Sousa. Descolonizar a formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. In: ABREU, Walmir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. (Orgs.).

**Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.**

Curitiba: CRV, 2021, p. 161-174.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020 [1920-1924].

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. 2024. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16294>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização:** uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. Educação como tecnologia de regulação da vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34 n. 3 (2016): Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Concepções da linguagem e o ensino de português. *In:* GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17-25.

SAVIAN, Márcia Regina de Oliveira; OMETO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. Alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 159-180, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/119>. Acesso em: 12 mar. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da Gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo . 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2021 [1979].

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova (Trads.). São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

# DECOLONIZAR O CURRÍCULO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Paula Gonçalves Ribeiro  
Hilda Cristina Melo Ribeiro  
João Miranda Furtado  
Yasmin Luanne Alves Coelho Coelho  
Isabel Cristina França dos Santos

## INTRODUÇÃO

O currículo, mais do que um conjunto de conteúdos, constitui-se como espaço de disputa e produção de saberes, refletindo relações de poder historicamente construídas (Barros, 2021). Articulado à formação docente e aos processos educativos, atua como dispositivo de controle social e cultural, no qual se expressam práticas de apropriação e negação de conhecimentos. A lógica moderna-colonial, sustentada pela racionalidade eurocêntrica, impõe hierarquias que marginalizam povos camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, silenciando suas memórias e modos de vida. Como aponta Quijano (2007; 2009), a colonialidade do poder define o que é considerado conhecimento válido, consolidando currículos que privilegiam epistemologias hegemônicas e deslegitimam experiências locais.

Na educação do campo, essa colonialidade se manifesta com maior intensidade, pois práticas e currículos foram historicamente impostos a partir de referenciais urbanos e homogêneos. A decolonização do currí-

culo, portanto, emerge como necessidade urgente, não apenas como crítica à dominação epistêmica, mas como afirmação das epistemologias do campo, reconhecendo-as como fundamento de uma educação emancipatória. Enfrentar as bases racistas, patriarcais e capitalistas que estruturam o ensino exige abrir espaço para epistemologias outras, enraizadas nas práticas socioculturais dos povos do campo e da floresta.

Dessa forma, é fundamental problematizar os sentidos atribuídos ao currículo e suas implicações na reprodução das desigualdades, sobretudo, na formação de educadores do campo. O presente artigo analisa de que modo o currículo reproduz relações de poder vinculadas à lógica moderna-colonial e propõe sua decolonização como caminho para valorizar os saberes camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Decolonizar o currículo exige superar paradigmas eurocêntricos e legitimar saberes ancestrais e comunitários, transformando práticas escolares para acolher as territorialidades camponesas e promover uma educação dialógica, intercultural e centrada no protagonismo dos sujeitos do campo.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS, LUTAS E PRINCÍPIOS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

A história da educação no campo brasileiro é marcada por processos de exclusão, negação de saberes e imposição de modelos pedagógicos urbanos e eurocentrados. Durante séculos, as populações campesinas foram submetidas a uma educação formal que pouco dialogava com suas práticas culturais, identidades e formas de produzir conhecimento (Arroyo, 2005). A colonialidade do saber estruturou um modelo educativo que desconsiderava a diversidade dos territórios rurais, reforçando a subalternização dos povos do campo e tratando a escola como instrumento de integração subordinada à lógica urbana e capitalista.

A Educação do Campo surgiu como resposta à herança colonial, impulsionada por movimentos sociais e sindicais que reivindicavam uma escola vinculada à terra, ao trabalho e à cultura camponesa, inspirados na pedagogia da libertação (Freire, 2005). Defendia-se uma proposta

que articulasse saberes locais e científicos, rompendo com a homogeneização curricular e promovendo justiça social. Na década de 1990, esse projeto consolidou-se como política pública, com destaque para o Enera, em 1997, que inseriu o direito à educação do campo na pauta nacional, seguido pela I Conferência Nacional, em 1998, que afirmou o campo como espaço de produção de conhecimento, e pela II Conferência, em 2004, que ampliou as demandas por políticas específicas, formação docente e acesso ao Ensino Superior (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Como resultado, surgiram políticas como o Decreto nº 7.352/2010, o Procampo e o Pronacampo, voltadas ao fortalecimento da formação de educadores e à ampliação da educação básica e superior no campo. A criação da Secadi e da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC reforçou essa institucionalização. Apesar dos desafios e retrocessos, essas iniciativas demonstram o protagonismo dos trabalhadores rurais na construção de políticas educacionais que valorizam a diversidade socio-territorial e a pedagogia da alternância.

Na Amazônia Paraense, a Educação do Campo ganha contornos próprios, vinculados à luta pela terra, à defesa dos rios e à preservação das identidades culturais. As comunidades ribeirinhas, quilombolas e camponesas articulam saberes ancestrais e práticas pedagógicas que reafirmam o território como espaço educativo. Nesse contexto, a escola do campo assume um papel essencial na resistência à colonialidade, promovendo a formação crítica, o fortalecimento da cidadania e a defesa da vida amazônica em sua complexidade.

A Educação do Campo, portanto, não se limita a uma modalidade de ensino, mas constitui-se como um projeto político decolonial, enraizado nas experiências, lutas e esperanças dos povos que vivem e produzem no campo. Trata-se de uma política construída com a presença ativa dos sujeitos camponeses, em permanente movimento de resistência e criação. Sua força reside no compromisso ético-político de transformar a escola em espaço de emancipação, onde se reconhece o saber da terra, a dignida-

de dos trabalhadores e a centralidade da vida como fundamentos de uma educação libertadora e transformadora.

## 2.1 Colonialidade do poder

Sobre a estrutura do poder, no que tange à decolonialidade, Quijano (2009) nos revela que a denominação não se encerra com a emancipação política dos países colonizados. A colonialidade do poder persiste em diversas dimensões da vida social, entre elas, a esfera educacional, na qual o currículo emerge como um dos seus mecanismos mais eficazes. Mais que uma mera seleção de conteúdos, ele se constitui como dispositivo de poder, atuando na normalização e caracterização dos saberes. O currículo estabelece um modelo eurocêntrico que eleva a produção intelectual e marginaliza as formas de conhecimento produzidas por povos não europeus.

Tal configuração curricular nos dias atuais, em especial, da Educação do Campo, ao impor um padrão epistemológico único, opera uma violência simbólica (Silva; Santos, 2004) que se manifesta na subalternização de múltiplas experiências. A Ciência e a História, por exemplo, são frequentemente ensinadas a partir de uma ótica que exclui ou distorce as narrativas de culturas não ocidentais, perpetuando a ideia de que a modernidade e o progresso são frutos exclusivos do ocidente. Tal processo tem implicações, pois deslegitima e contribui para a desvalorização das identidades, das línguas e das memórias coletivas dos grupos historicamente oprimidos.

Nesse sentido, a colonialidade no currículo da escola do campo é um processo de que saberes não eurocêntricos são sistematicamente ignorados ou inviabilizados nas instituições de ensino. O currículo, ao silenciar vozes e apagar histórias, atua na subjetividade dos indivíduos, reforçando a crença de que suas próprias heranças culturais são menos valiosas, fomentando uma dependência intelectual e reforçando o sentimento de inferioridade nos sujeitos que estão à margem da sociedade, que raramente se veem representados de forma digna nos materiais didáticos e narrativas curriculares.

## 2.1.1 Colonialidade do ser: a negação e subalternização de identidades na Amazônia

A noção de colonialidade do ser formulada por Aníbal Quijano (2005) e aprofundada por Nelson Maldonado-Torres (2007), diz respeito à persistente desvalorização de modos de existência que não se alinham à racionalidade eurocêntrica. Na Amazônia, essa lógica se manifesta na negação e subalternização das identidades camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, cujos saberes, práticas e cosmologias seguem sendo invisibilizados pelas estruturas institucionais, políticas e educacionais. A região, marcada por uma profunda diversidade étnico-cultural, tem sido historicamente tratada como periferia – não apenas geográfica, mas também epistêmica.

Essa marginalização se expressa na imposição de currículos escolares descontextualizados, que ignoram as territorialidades e temporalidades locais, reforçando uma concepção homogênea de “nação” que exclui os sujeitos amazônidas de seus próprios processos formativos. A colonialidade do ser, nesse contexto, não apenas deslegitima os saberes ancestrais, mas também fragiliza a possibilidade de construção de projetos educativos contra-hegemônicos, ao instituir uma hierarquia entre formas de conhecer e de viver. Assim, quando descolada de seu território, a escola tende a se tornar um espaço de reprodução das desigualdades, reafirmando a supremacia dos saberes urbanos, científicos e ocidentais.

Superar essa lógica exige reconhecer a Amazônia como território de produção legítima de conhecimento, onde a interculturalidade crítica, conforme propõe Catherine Walsh (2009), possa florescer. Isso implica valorizar os saberes tecidos nas experiências dos povos do campo e da floresta, promovendo práticas pedagógicas que desafiem a monocultura do saber e afirmem a pluralidade ontológica e epistemológica dos sujeitos amazônicos. Nesse sentido, a decolonização do currículo e da formação docente torna-se um caminho ético e político indispensável para enfrentar a colonialidade do ser e construir uma educação comprometida com a justiça epistêmica e a dignidade dos povos da Amazônia.

## 2.2 Interdisciplinaridade e letramento como estratégias decoloniais na Educação do Campo

A interdisciplinaridade, compreendida como a articulação entre diferentes campos do saber, configura-se como uma estratégia potente para a construção de práticas pedagógicas decoloniais, especialmente na Educação do Campo, já que promove o diálogo entre os conhecimentos. Assim, diferentes áreas se interligam sem que haja uma homogeneização, respeitando a diversidade epistemológica e os modos de aprender dos sujeitos envolvidos.

Num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento (Leis, 2005, p. 5).

Desse modo, a interdisciplinaridade acaba possibilitando vários aprendizados, como um caráter decolonial ao professor, pois, de certa forma, difere das práticas existentes, nas quais se utiliza apenas uma área do conhecimento distinta das demais, sem que necessite de uma ponte para os demais campos do saber.

Adotar uma postura interdisciplinar em sala de aula permite ao educador integrar o letramento às demais áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem conectada à realidade dos alunos. Essa articulação amplia a capacidade de leitura crítica do mundo, desenvolvendo sujeitos capazes de se expressar com autonomia e refletir sobre diferentes contextos sociais.

O letramento, entendido como prática social da linguagem, é essencial para a formação crítica dos estudantes. Magda Soares (2004) argumenta que o conceito vai além da alfabetização técnica, envolvendo práticas de leitura e escrita que permitem a inserção ativa na cultura escrita.

No meio rural, essas práticas se entrelaçam com narrativas orais, tradições locais e modos de vida específicos.

A autora observa que, no Brasil, o debate sobre letramento surgiu nos anos 1980, em paralelo a conceitos como *illettrisme*, na França, e *literacia*, em Portugal, todos distintos da alfabetização (Soares, 2004). No entanto, segundo Soares (2005), há uma tendência nacional de fundir os dois processos, o que tem levado ao apagamento da alfabetização em favor do letramento.

Para Soares e Batista (2005), letramento corresponde ao conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para o uso competente da língua em práticas sociais. Eles destacam que é possível encontrar pessoas alfabetizadas que não são letradas e crianças não alfabetizadas que, por viverem em ambientes ricos em práticas de leitura e escrita, já demonstram certo nível de letramento – como ao imitar a leitura ou a escrita em brincadeiras cotidianas.

O desenvolvimento articulado da alfabetização e do letramento é essencial para uma formação completa, especialmente quando vinculado às práticas culturais. No contexto da Educação do Campo, essa articulação com a interdisciplinaridade permite experiências pedagógicas que valorizam a cultura local, promovem o protagonismo estudantil e fortalecem a consciência crítica sobre o território e as relações sociais. Orientados por uma perspectiva decolonial, letramento e interdisciplinaridade tornam-se caminhos para uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade de saberes e a valorização dos conhecimentos ancestrais.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica e exploratória, fundamentada na perspectiva decolonial, com o objetivo de compreender como o currículo reproduz relações de poder na Educação do Campo. A escolha metodológica busca analisar os processos históricos, sociais e culturais que moldam as práticas curriculares e formativas (Minayo, 2001),

valorizando as experiências e saberes dos educadores do campo, frequentemente invisibilizados pelas epistemologias hegemônicas.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial adotada neste estudo articula-se à abordagem qualitativa, ao propor uma ruptura com os paradigmas epistemológicos dominantes e ao reivindicar a legitimidade dos saberes ancestrais, comunitários e territoriais. Como argumenta Walsh (2009), a decolonização do conhecimento exige o deslocamento da racionalidade eurocêntrica e a abertura para epistemologias outras, enraizadas nas experiências dos povos do campo e da floresta. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem a colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2007; 2009), a crítica à racionalidade eurocêntrica (Mignolo, 2003; Walsh, 2009) e os estudos críticos do currículo (Apple, 2000; Moreira e Silva, 2008). Assim, o estudo foi realizado em contextos educativos localizados no território amazônico, em uma escola do campo na Vila de Juaba, em Cametá. A coleta de dados envolveu procedimentos como análise documental<sup>2</sup> de currículos e entrevistas semiestruturadas com professores, além de relatos e experiências de educadores do campo. Esses procedimentos possibilitaram o acesso a diferentes perspectivas sobre o currículo, suas implicações na formação docente e a forma como conhecimentos locais são incorporados ou marginalizados.

A análise dos dados seguiu uma lógica interpretativa e reflexiva, buscando identificar padrões, tensões e contradições na construção curricular e na prática docente. Além disso, foi adotada a triangulação de métodos e fontes como estratégia para fortalecer a validade do estudo e reduzir vieses, permitindo articular evidências empíricas às reflexões teóricas sobre colonialidade e decolonialidade do saber (Quijano, 2007; Walsh, 2009).

---

2 A análise documental compreendeu o exame de projetos político-pedagógicos (PPP) e planos de curso de escolas do campo localizadas na Vila de Juaba, em Cametá (PA), além de documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses materiais foram selecionados por expressarem concepções de currículo e formação docente que orientam as práticas educativas no contexto da Educação do Campo, possibilitando identificar tensões entre o prescrito e o vivido nas realidades escolares amazônicas.

Assim, o percurso metodológico privilegia uma postura ética e dialógica, que respeita a voz dos sujeitos participantes, reconhecendo sua importância na produção de conhecimento e na construção de uma Educação do Campo emancipatória. Tal abordagem refletiu o compromisso do estudo em propor alternativas de decolonização curricular que sejam enraizadas nas práticas socioculturais locais e nos modos de vida das comunidades envolvidas.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

O currículo, como espaço de disputa simbólica (Apple, 2000), é atravessado por lógicas moderno-coloniais que marginalizam saberes ancestrais e comunitários, sobretudo, nas escolas do campo amazônico. Contudo, também abriga possibilidades de resistência, mesmo diante da persistência de práticas pedagógicas baseadas em referenciais urbanos e eurocentrados que ignoram as territorialidades e modos de vida camponeses.

Os professores participantes da pesquisa apontam que as políticas curriculares e formativas frequentemente desconsideram o modo de vida das comunidades do campo e as condições concretas em que se realiza o trabalho docente. Isso se reflete na adoção de materiais didáticos padronizados, planejamentos baseados em referenciais urbanos e na ausência de diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Como observa Mignolo (2003), essa imposição de um modelo único de racionalidade – a racionalidade moderna-ocidental – sustenta a ideia de universalidade do conhecimento e, ao mesmo tempo, oculta as formas plurais de produção de saber que se constroem fora do eixo hegemônico. Essa crítica é reforçada na fala de um professor do campo:

Às vezes parece que o currículo já vem pronto, como se fosse igual pra todo lugar. A gente recebe os livros, as orientações, e tudo é pensado pra realidade da cidade. Mas aqui no campo é diferente: o tempo da escola se mistura com o tempo da roça, com as festas da comunidade, com o jeito que as pessoas vivem e aprendem. Só que isso

quase nunca aparece nos planos ou nos materiais. Fica parecendo que o que vem de fora é o que vale, e o que é nosso não tem importância (Professor do campo).

Entretanto, as narrativas docentes, também, revelam brechas e resistências. Ao afirmarem a importância de incluir conteúdos e práticas relacionados ao território, à agricultura familiar, às festas religiosas e às memórias locais, os educadores do campo tensionam a estrutura curricular e constroem alternativas decoloniais no cotidiano escolar. Essas práticas, ainda que, muitas vezes, isoladas e dependentes do engajamento individual dos professores, configuram gestos políticos de reexistência (Walsh, 2009), pois afirmam a legitimidade dos saberes produzidos nas comunidades e reconhecem o território como espaço educativo.

A análise permite compreender, portanto, que a colonialidade do saber não se manifesta apenas nas prescrições curriculares, mas também nas concepções de formação e na organização escolar. Romper com essa lógica requer repensar o currículo como espaço de enunciação e de diálogo intercultural, em que os conhecimentos locais sejam incorporados não como “complementos” ou “temas transversais”, mas como fundamentos epistemológicos da prática pedagógica. A decolonização curricular, nesse sentido, implica deslocar o eixo da autoridade do conhecimento – do centro para as margens – e reconhecer que a produção de saber também ocorre nas roças, nas festas, nos rios e nas práticas comunitárias que constituem a vida no campo amazônico.

Importante salientar que os docentes reconhecem que o currículo, tal como chega às escolas do campo, é construído a partir de uma lógica urbana e descontextualizada, que pouco ou quase nada dialoga com as realidades socioculturais e territoriais do campo. Reconhecem também a necessidade da proposição de um currículo que esteja centrado nas identidades, diversidades e próximo da vida dos sujeitos do campo. Para Arroyo (1999), as escolas brasileiras das comunidades do campo têm sido lugar de fragmentação do currículo escolar, deslocado da realidade dos estudan-

tes e tempos educativos, já que desconsideram os saberes, as práticas e as experiências construídas no cotidiano de homens e mulheres do campo. Silva (2017, p. 105) aponta que

O número expressivo da população em fase de escolarização fora da escola é reflexo de quão é excludente o acesso dos sujeitos sociais que vivenciam uma situação de maior vulnerabilidade as políticas educacionais, posto que no paradigma urbano os povos do campo tem acesso a uma educação *adaptada* às exigências do currículo urbanocêntrico, que desconsideram os tempos e territórios educativos das crianças, jovens e adultos, pois são tratados pelas políticas educativas de forma generalistas e desconsideram a diversidade e as especificidades destes sujeitos.

Apesar das limitações institucionais, os professores reconhecem a importância de valorizar os saberes do território no currículo escolar. Suas falas revelam o desejo de integrar práticas culturais e sociais do campo como fontes legítimas de conhecimento. No entanto, o espaço escolar ainda impõe barreiras, como conteúdos externos e pouca autonomia pedagógica. Como afirma Barros (2021, p. 81), “o currículo também se torna, nesse sentido, um território repleto de encruzilhadas”, marcado por disputas entre produção, apropriação e negação de saberes e identidades.

As exigências burocráticas, a falta de autonomia pedagógica e a imposição de conteúdos externos dificultam o pleno reconhecimento das epistemologias camponesas no cotidiano escolar. Como observa Walsh (2009), a decolonização do currículo não se reduz à inclusão de temas locais, mas requer a abertura de espaços de escuta e a legitimação das vozes historicamente subalternizadas.

Nesse contexto, os professores do campo desenvolvem estratégias criativas para inserir os saberes do território em suas práticas, mesmo diante das restrições impostas pelas políticas curriculares. Vejamos esse depoimento:

O currículo vem pronto, e a gente precisa se virar pra fazer caber nossa realidade nele. Eu tento trabalhar com o que o território oferece: o rio, o açaí, a farinha, as histórias do lugar. Quando a gente conversa sobre o meio ambiente, por exemplo, os alunos falam das plantações, das cheias, da pesca, das formas de cuidar da natureza que aprenderam com os mais velhos. Isso cria um interesse diferente, porque eles se reconhecem na aula. O problema é que nem sempre somos entendidos desse jeito de ensinar como parte do currículo (Professora do campo).

E, ainda, uma nova fala que reforça essa perspectiva:

[...] o saber não vem só do livro. Vem da terra, do trabalho, das histórias que os mais velhos contam. Quando eu ensino Matemática, gosto de usar a produção da farinha, como medida de massa, volume e capacidade, por exemplo; a geometria usando o formato dos mata-pis. Assim, os alunos entendem melhor, porque faz parte da vida deles.

Essa fala revela a tensão entre os saberes escolares legitimados pelo currículo oficial e os saberes comunitários que emergem das práticas cotidianas no campo. Ao utilizar elementos da vida local como recurso pedagógico, o professor constrói uma abordagem situada e significativa, que rompe com a lógica eurocêntrica e urbanocêntrica predominante. No entanto, sua percepção de que tais práticas não são reconhecidas como “ensino de verdade” evidencia a persistência da colonialidade do saber, que hierarquiza conhecimentos e deslegitima epistemologias camponesas.

Essas práticas revelam uma pedagogia situada, que conecta o saber escolar às vivências e memórias da comunidade. O território deixa de ser cenário e torna-se base da aprendizagem, expressando os “saberes da experiência” (Arroyo, 2013), nascidos da relação entre vida, trabalho e educação.

Apesar das limitações estruturais e das políticas curriculares, há iniciativas que rompem com a lógica eurocêntrica e constroem currículos enraizados, valorizando saberes locais, protagonismo comunitário e a conexão entre educação, território e identidade.

Ao abordar temas do campo, educadores ressignificam a escola e legitimam saberes historicamente subalternizados. Esse gesto político-pedagógico, segundo Walsh (2009), rompe com a monocultura do saber e promove uma “interculturalidade crítica”, baseada na reciprocidade entre diferentes racionalidades.

O território do campo torna-se espaço formativo, ampliando a autonomia docente e estimulando projetos que integram ciência, cultura e trabalho. Para consolidar práticas decoloniais, são necessárias políticas de formação continuada que articulem universidade e escola, gerando saberes coletivos e enraizados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o currículo, entendido como um espaço de disputa e produção de saberes, reflete as relações históricas de poder e as marcas da colonialidade presentes na educação do campo. As vozes e experiências dos professores revelam tanto os limites quanto as possibilidades de transformação desse cenário. Apesar dos entraves impostos por políticas curriculares e formativas de caráter homogeneizante, observa-se o movimento crescente de educadores que buscam afirmar os saberes camponeses e as epistemologias locais como fundamentos de uma prática pedagógica emancipatória. Assim, as reflexões apresentadas permitem compreender que a decolonização do currículo não é apenas uma tarefa teórica, mas uma prática política e educativa que se concretiza nas relações cotidianas, nas escolhas pedagógicas e nas formas de reconhecer e legitimar os saberes dos sujeitos do campo.

Dessa forma, compreende-se que esse debate é de extrema importância para a visibilidade de povos que foram há séculos silenciados diretamente ou indiretamente. A educação do campo carrega consigo riquezas

culturais e um potencial enorme de protagonismo, essa diversidade merece ter mais visibilidade, não apenas verbalizada, mas que se torne concreta através de leis e documentos oficiais.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ARROYO, Miguel. González. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel González.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel. González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. [LG1] Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. González. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, Oscar Ferreira. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate às encruzilhadas das colonialidades**. 2021. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

MALDONADO-TORRES. N. **On the coloniality of being**: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240–270, 2007.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 154 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: Clacso, 2005. pp. 116-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Clasificación Social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da Ledoc-UFPA-Cametá. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Lilian do Nascimento da; SANTOS, Cássia Rodrigues dos. **Currículos outros para a formação docente**: discutindo princípios decoloniais e interculturais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290114>. Acesso em: 17 out. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

SOARES, Magda; BATISTA, A. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Retirado do *site*: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80328088/interculturalidade-catherine-walsh>. Acesso em: 15 out. 2025.

# A MONITORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS

Carolina Cordovil Duarte  
Jesuline Mendes Damasceno  
Joyce Cristina Miranda dos Santos  
Rayana Cristina da Silva dos Santos  
Sonia de Farias Cardoso Pereira  
Isabel Cristina França dos Santos

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo discute a formação de professores no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, e, durante as aulas remotas, tal como as de forma presencial, verificou-se dificuldades dos licenciandos no que concerne ao ensino-aprendizagem acerca de temas referentes ao eixo da linguagem, no contexto do Projeto de Monitoria, o qual tem o objetivo de auxiliar os graduandos nos reveses de sua formação acadêmica.

Nesse sentido, este estudo decorre sobre uma óptica de forma crítica relacionada ao tema **“teoria e prática da alfabetização: ensinando e aprendendo a ensinar a ler e escrever I**, apresentando duas percepções vinculadas ao projeto de monitoria: uma delas foi durante o ensino remoto ofertado no período da pandemia da Covid-19, tal como o ensino-aprendizagem no módulo presencial. A disciplina consistiu, inicialmente, em apresentar aos graduandos discussões sobre o trabalho do alfa-

betizador, ou seja, como os alunos atuariam nos Anos Iniciais, assim como na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, é de suma importância discussões que possibilitem a eles o aprendizado sobre como alfabetizar crianças e jovens e adultos.

É importante salientar que os discentes são expostos a vivências distintas, ainda no início do curso, além de terem concluído o Ensino Médio em momentos diversos, o que exige ajustes a uma rotina que extrapola as demandas de trabalho e familiares. No caso dos licenciandos, com maior tempo distante do mundo acadêmico, as dificuldades são maiores e se revelam nas fases de elaboração e socialização das atividades dos diferentes temas. Isso pode implicar na evasão do curso ainda nos primeiros semestres.

Diante desses empecilhos, a Pró-reitoria de Ensino e Graduação (Proeg) publica editais para seleção de bolsistas de monitoria, assim permitindo que docentes proponham projetos que visem a auxiliar os graduandos, e, desse modo, não ocorra aumento de evasão desses estudantes, garantindo que eles tenham avanços durante o seu processo de formação.

Durante os estudos, os licenciandos estudam autores que aprimoram seus conhecimentos, orientam a uma visão ampliada sobre o ensino-aprendizagem de crianças nos Anos Iniciais e na educação de jovens e adultos nas etapas iniciais. É importante evidenciar a participação e a cooperação dos licenciandos durante as atividades promovidas em sala de aula, valorizando os conhecimentos adquiridos no decorrer de seu cotidiano e sua formação inicial. Segundo Freire (1996), é relevante a importância dos saberes da realidade do discente, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo e propositivo.

O trabalho poderá ser considerado relevante, visto que apresenta a necessidade e a importância do desenvolvimento de atividades mediante o projeto de monitoria, no qual os docentes da graduação são auxiliados e, também, conseguem transformar a teoria em práticas pedagógicas, da mesma maneira que podem visualizar e projetar suas futuras práticas escolares de modo mais concreto.

Os principais objetivos do projeto são observar os aprendizados dos discentes durante as atividades de monitoria do tema teoria e prática da alfabetização: ensinando e aprendendo a ensinar a ler e escrever I, avaliar os trabalhos realizados das equipe em sala presencial e virtual, analisar as dúvidas que ocorreram no primeiro semestre e mostrar os avanços da aprendizagem que os discentes apresentaram ao participar do projeto de monitoria.

A metodologia presente no capítulo descreve dois momentos em respectivos anos, em 2021, de modo remoto via *Google Meet* e *WhatsApp*, e, em 2025, de maneira presencial. O público-alvo de nossa pesquisa foram os graduandos da Licenciatura Integrada, observando e registrando a sua formação mais efetiva.

Nosso estudo foi organizado nas seguintes seções, a primeira seção consiste em demonstrar um pouco sobre o projeto de monitoria, a formação dos alfabetizadores de uma perspectiva interdisciplinar e decolonial do saber na visão de Paulo Freire; a segunda seção discorre sobre a metodologia do capítulo descrevendo sobre como foi o projeto na visão da monitoria presencial e *on-line*; na terceira seção, analisamos os dados e discorremos sobre os resultados do projeto no tema e finalizamos o trabalho com as nossas considerações e reflexões sobre a monitoria durante o tema do curso.

## **A MONITORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORES**

Os conceitos impostos sobre a condução de uma aula, criado pelo colonizador durante o decorrer dos séculos, no qual somente o professor tem autonomia de perpassar os conhecimentos adquiridos na academia (instituições educacionais), reprimiu os saberes e os conhecimentos dos alunos como se fossem irrelevantes, causando assim uma desvalorização ou até mesmo o esquecimento dos saberes enraizados socioculturais do aluno. Desconstruir estereótipos sobre a educação é libertar das arapucas do sistema colonizador, descolonizar os saberes e os conhecimen-

tos de uma população reprimida, é dialogar e acrescentar para a formação dos sujeitos críticos na sociedade.

Para Freire (1996), a educação deve ser libertadora de tal forma que promova a solidariedade e fraternidade entre os sujeitos perante a sociedade. A partir desses conceitos, projetos como os da monitoria contribuem com a formação docente. Eles proporcionam aos alunos práticas humanistas dentro e fora de sala de aula, tornando, assim, as dinâmicas desses discentes plausíveis e significativas.

Durante a formação da docência, enfrenta-se diversas barreiras, como as dificuldades em entender conteúdos propostos pelos docentes (artigos, resenhas, resumos etc.), algumas produções textuais sobre determinados gêneros discursivos podem ser desafiadoras no decorrer do curso. Além disso, alguns discentes estão longe dos estudos há um considerável tempo, o que pode conduzir a desafios constantes, como a volta da rotina educacional e seus diversos compromissos.

Tais entraves podem provocar algumas desistências dos estudantes do curso, uma vez que o não reconhecimento dos contextos socioculturais deles podem acarretar em desmotivações no âmbito acadêmico. A partir dessas informações, é necessário readaptar as práticas de ensino dentro de sala de aula. Conforme Pimenta (1996), conhecer aspectos da realidade do aluno permite que o ensino-aprendizagem se torne acessível para esse graduando.

Dentro dessas considerações, o projeto de monitoria permite observar como são proporcionadas as dinâmicas em sala de aula, tendo em vista aspectos do desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos discentes. É importante salientar que a participação no projeto é considerada como uma valiosa oportunidade para a formação de professores nos Anos Iniciais. O incentivo do Programa da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg) tem como objetivo acompanhar e auxiliar os discentes em sala de aula, ajudando-os durante as práticas pedagógicas com os licenciandos

do curso, a partir disso, permite tornar as dinâmicas em sala de aula mais acessíveis e prazerosas aos alunos.

## **FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E INTERDISCIPLINARIDADE NA LICENCIATURA INTEGRADA**

Na Licenciatura Integrada, os discentes recebem a formação de modo interdisciplinar. O aprendizado da criança é o centro para a transposição das teorias em práticas. Sendo assim, o professor em formação precisa avaliar o que poderá desenvolver no âmbito escolar, a fim de que se tenha um resultado significativo no desempenho educacional de seus estudantes. Dessa maneira, Soares (2023) afirma que “Para isso, professoras/es fundamentam-se nos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita[...], ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos”.

Há uma necessidade relacionada à capacitação dos professores em formação, a qual intenciona à reflexão no tocante de um olhar sensível à prática educacional, tendo em vista que cada educando tem o seu tempo e modo de assimilar o que está sendo orientado para a sua aprendizagem.

A alfabetização interdisciplinar representa uma prática pedagógica que se contrapõe com a concepção fragmentada do ensino colonial. Ao compreender a leitura e a escrita como instrumentos que devem ser desenvolvidos em todas as áreas do conhecimento. Essa abordagem propõe que o processo de aquisição da linguagem esteja, também, articulado com conteúdo de outras disciplinas como: Arte, Ciências, História e Matemática.

A linguagem perpassa por todas as áreas de ensino, o entendimento desse viés pelos discentes traz oportunidades mais significativas e contextualizadas no aprender. Posto isso, Soares (2023, p. 291) reitera que “para, porém, atingir esse fim, é necessário definir de que habilidades e conhecimentos a criança deve se apropriar para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos”, ou seja, a criança deve dominar o sistema de escrita para compreender e produzir textos com sentido e reflexão.

Na prática, a alfabetização interdisciplinar é evidente em conteúdos escolares, os quais são trabalhados de maneira integrada, o aluno exercita a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais mediante os gêneros discursivos, quer sejam orais ou escritos. É fundamental que os sujeitos percebam a funcionalidade da linguagem com o intuito de compreender e comunicar saberes, que, muitas vezes, são adquiridos no seio familiar e na sociedade. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais sólida, ao estimular a autonomia da escrita e da leitura, assim, favorecendo as práticas do cotidiano escolar e da vida social estudantil.

O professor que planeja suas práticas pedagógicas mediante a necessidade de cada educando, para que, dessa maneira, esse possa desenvolver habilidade de decodificação da leitura e da escrita, e, por conseguinte, a compreensão do significado dos textos desenvolvidos em sala, por certo, está desenvolvendo e formando futuros cidadãos críticos e conscientes em expressar reflexões sobre o mundo.

Soares (2023, p. 290), afirma que: “[...] ensinar com método significa colocar o foco na aprendizagem da criança: “como a criança aprende”, para orientar, “como vou ensinar”, que são compreendidas como práticas sociais que se articulam em diferentes áreas do conhecimento, o qual não se restringe ao domínio técnico da língua, mas envolve a interação do sujeito em práticas culturais, cognitivas e sociais.

Na escola, o letramento interdisciplinar ocorre quando os conteúdos de língua portuguesa dialogam com outras disciplinas, nas quais o estudante vivencia diferentes formas do uso da linguagem na compreensão de sua função no contexto da educação. A BNCC (2018) apresenta essa prática na transversalidade como ferramenta essencial na aprendizagem.

## **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE FREIRE E DECOLONIALIDADE**

A monitoria com foco na formação docente é essencial à perspectiva decolonial, visto que ao quebrar esse pensamento moderno eurocêntrico, é fundamental para essa desconstrução de estruturas e didáticas culturais,

as quais foram estabelecidas durante o colonialismo e que continuam presentes no cotidiano de nossas sociedades e instituições.

Quando se trata de formação docente, podemos lembrar do educador e filósofo Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora e crítica. Em suas obras, já era perceptível a perspectiva da decolonialidade, que se faz presente, principalmente, em sua literatura Pedagogia da Autonomia.

A partir disso, deve-se entender o quanto é necessário e importante o “ensinar” na formação docente, o quanto a palavra ensinar nos traz eminentes significados e percepções relacionadas à educação. Segundo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire 2011, p. 19).

Freire (2011) acentua a importância e a necessidade do respeito ao repertório sociocultural e à realidade do educando, ao afirmar que é essencial considerar as vivências dos sujeitos em seus contextos culturais, sociais e políticos, de modo que essas experiências possam contribuir para seus processos formativos, reconhecendo-os como sujeitos de opinião e de pensamento.

Quando se é um professor formador deve-se ser aberto a qualquer tipo de comunicação e inserção de conhecimento. De acordo com Freire, pensar certo não é apenas pensar de modo “correto” e sim ser exigente e crítico a si mesmo e à sua realidade, ter curiosidade em pesquisar, ler, aprender e ensinar.

A formação do docente deve ter como elementos básicos a prática e a reflexão crítica, uma vez que o educando perceba que ele tem voz e vez na sociedade mediante a criticidade e aprender a não aceitar o mundo como algo dado e imutável.

## METODOLOGIA

No viés do ensino presencial, a metodologia aplicada no presente capítulo é a de pesquisa-ação, tendo em vista que, o método tem como foco utilizar a sociedade como prática de pesquisa, identificando as problemáticas presentes naquela realidade, obtendo conhecimentos na comunidade pesquisada. Segundo Thiollent (2011):

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupo sem que se encontrem reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas” (Thiollent, 2011, p. 7).

A partir das contribuições da pesquisa-ação, podemos elucidar aspectos distintos sobre o processo do desenvolvimento educacional dos participantes da pesquisa, durante o percurso do Ensino Superior, permitindo um olhar abrangente do cotidiano desses discentes.

## MONITORIA DESENVOLVIDA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2025

Dentro desses pressupostos, o capítulo descreve as didáticas aplicadas na turma dos calouros de 2025 (tarde e noite) do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, durante o tema teoria e prática de alfabetização: ensinando e aprendendo a ler e escrever I. A partir desses estudos, podemos analisar dados das dinâmicas aplicadas em sala de aula, haja vista que, como foi ressaltado na introdução, a turma é composta por alunos com idades distintas e alguns já estavam longe das instituições de ensino há algum tempo, podendo haver uma certa dificuldade ao cursar o Ensino Superior.

No decorrer do semestre, os discentes tiveram ajuda por meio dos grupos de *WhatsApp* e auxílio da monitora presente durante as dinâmicas em sala de aula. As didáticas consistiam em trabalhos em equipe, os quais não sobrecarregassem os alunos, promovendo uma cooperação e uma troca de conhecimentos sobre os assuntos, garantindo segurança em expor seu entendimento sobre o conteúdo nas atividades realizadas.

As etapas consistem em apresentar aos discentes como é o processo de alfabetização e letramento no Brasil, as características e os autores que contribuíram para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de crianças dos Anos Iniciais. Diante disso, cada encontro promovia o novo conhecimento sobre o processo educacional das crianças. Perante o exposto, foram propostas as seguintes atividades:

Texto escrito apresentado aos alunos pela docente sobre como ocorreu o processo de alfabetização e suas expectativas sobre o curso. A docente sugeriu à turma que se dividisse em equipes que deveriam conter seis a sete alunos, a partir disso, as atividades seriam produzidas e a avaliação seria feita de forma individual.

A segunda atividade consistia em fazer um fichamento dos pontos principais do livro **Métodos de Alfabetização no Brasil**: uma história concisa, da autora Maria Mortatti. Cada equipe ficou com um capítulo do livro proposto e na próxima aula haveria a socialização dos integrantes das equipes. O ponto principal dessa atividade era que os discentes pudessem conhecer as mudanças dos métodos da alfabetização durante os séculos no Brasil.

Cada discente apresentou de forma coesa e direta, explanando as ideias e reconhecendo alguns dos métodos que presenciou durante o seu processo de alfabetização. Diante disso, a docente fez uma reflexão sobre cada capítulo, permitindo uma maior compreensão sobre o conteúdo.

Durante a semana, a docente propôs para cada equipe apresentar os métodos de alfabetização (método sintético: alfabético, silábico e fônico; método analítico: palavração, sentençação, global), foram disponibili-

zados no grupo alguns vídeos, para facilitar a compreensão sobre o conteúdo e, dessa maneira, foram realizadas as atividades.

Imagem 1: Apresentação dos métodos de alfabetização



Fonte: acervo das autoras (2025).

Diante das orientações expostas de maneira remota, cada equipe demonstrou os métodos que lhe couberam e, durante a atividade, os discentes utilizaram a lousa (Imagem 1) para explicar suas ideias, suas compreensões, articulando com exemplos práticos para a facilitação do entendimento dos discentes presentes, além de demonstrar algumas divergências sobre aplicar tais métodos nos Anos Iniciais. Depois da finalização das apresentações, a docente fez suas considerações sobre a didática.

Por conseguinte, foi repassada uma outra atividade que envolvia a BNCC, que contemplava os conteúdos de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais, articulando sobre os métodos estudados por cada equipe. Foram sorteados os anos/séries para cada equipe, além de ser disponibilizado o arquivo em *pdf* da BNCC referente ao tema da aula, no grupo do *Whatsapp*.

Na semana seguinte, procederam-se atividades relacionadas aos autores da alfabetização e letramento (Izabel Frade, Paulo Freire, Cagliari, Mortatti, Ana Smolka, Arthur Gomes, Ângela Kleiman, Emília Ferreira e Ana Teberosky, Esther Grossi, Leda Tfouni, Magda Soares), que contribuem para o ensino-aprendizagem de crianças dos Anos Iniciais. Cada equipe organizou e apresentou slides referentes aos autores propostos para o seu grupo, além de confeccionar convites e organizar uma pequena ex-

posição sobre suas produções, demonstrando ao público convidado as concepções de ensino-aprendizagem defendidas pelos teóricos estudados.

## MONITORIA DESENVOLVIDA DE MODO REMOTO EM 2021

Já na ótica do ensino-aprendizagem do tema no contexto do ensino remoto, esta pesquisa configura-se como descritiva, do tipo relato de experiência, a qual, de acordo com Vasconcelos *et al.* (2018), caracteriza-se por um olhar aprofundado, crítico e reflexivo sobre o percurso vivenciado ao longo das experiências desenvolvidas no período da monitoria. Nessa perspectiva, evidenciam-se as atuações do monitor diante das adversidades próprias de sua inserção em um ambiente formativo desafiador, especialmente no desenvolvimento de atividades acadêmicas em colaboração com outros graduandos. Diante disso, o projeto *Práticas decoloniais nos processos de alfabetização e letramento: narrativas orais, literatura infantojuvenil e novas tecnologias em prol da formação inicial* configurou-se como uma ação de apoio aos discentes e ao docente durante o ensino remoto, a partir do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado pela Universidade Federal do Pará no contexto da pandemia mundial da Covid-19.

Desse modo, a disciplina foi dividida nos módulos I, II e III, e os materiais, como, textos, artigos e vídeos, eram disponibilizados na *classroom* para cada equipe acessar o do seu grupo. Apesar de as apresentações das atividades serem em equipes, o conceito de cada aluno era individual, de acordo com seu desempenho durante a apresentação. As discussões no *chat*, durante as aulas síncronas ou as discussões no fórum criado pela professora, também, geravam conceitos individuais.

As atividades assíncronas estavam na *classroom* e precisavam ser acessadas conforme os prazos de postagens, envios e comentários, roteiro do quê e como observar. As dúvidas eram tiradas no dia de terça-feira, das 15h às 21h. Foi criado um grupo no *WhatsApp* para tratar assuntos com a turma sobre o tema, orientações, dúvidas, que, quando extremas, poderiam fazer perguntas na *classroom*, deixar comentários. Os materiais

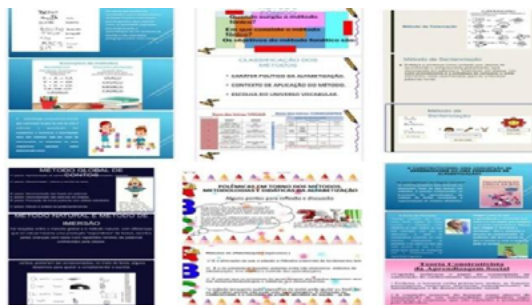
de estudos eram disponibilizados em *pdf*, vídeos sobre o conteúdo e outros, por meio do grupo da turma no *WhatsApp*.

Os monitores ficavam responsáveis por analisar o plano de ensino, os modelos e atividades propostas nele, para que pudessem auxiliar as turmas durante esse período de monitoria acadêmica. Conferindo referências utilizadas nos artigos, textos e vídeos. Eram responsáveis por estudar os aplicativos que seriam trabalhados durante os módulos, além de organizar as distribuições dos conteúdos no material na *classroom* e encarregados pelas apresentações dos *slides* dos grupos, durante as apresentações, por causa da instabilidade de *Internet* dos alunos.

As equipes enviavam os seus *slides* no privado do *WhatsApp* do monitor. Os monitores, também, ficavam responsáveis pelas orientações, assim como em auxiliar a equipe durante o processo de construção do material de apresentação.

Na questão dos trabalhos em equipe, as orientações propostas pela professora foram as formações de cinco equipes: cada grupo com até dez pessoas. Na imagem a seguir podemos observar alguns recortes de *slides* de apresentação das equipes acerca dos métodos de alfabetização. Métodos esses que se dividem em dois (sintéticos e analíticos), sintéticos incluem o **alfabético**, o **fônico** e o **silábico**. Logo, o analítico é composto pela **palavração sentencição**.

**Imagem 2:** *Slides* de apresentação



**Fonte:** Imagens de acesso das autoras (2022).

## ANÁLISES DOS DADOS

Durante a análise dos dados coletados no primeiro semestre de 2025, obtivemos resultados distintos sobre a apropriação dos conhecimentos referentes aos autores da alfabetização e letramento, além da superação da timidez durante as atividades. No decorrer do processo, a monitora auxiliava os discentes, respondendo suas dúvidas sobre os assuntos, aconselhando-os sobre as dinâmicas que poderiam favorecer na hora da explicação. A partir desses métodos, os graduandos conseguiam apropriar com mais facilidade os tópicos do tema, principalmente, sobre as ideias que os autores da alfabetização e letramento abordavam em seus livros.

Na prática da monitoria, no curso de licenciatura integrada, observa-se claramente o aspecto do letramento pluralista e multicultural (Kleiman, 2018), haja vista que os discentes tiveram distintas formações básicas em sua alfabetização, em diferentes cenários socioculturais e trazem todos esses aspectos para sua formação na graduação. A docente insere esses aspectos e realidades na formação dos próprios discentes, mostrando que os seus saberes são fundamentais para seus percursos acadêmicos como professores dos Anos Iniciais.

Imagem 3: Discente sendo orientado em sala de aula pela docente



Fonte: Acervo das autoras (2025)

No contexto da monitoria de 2021, durante a pandemia da covid-19, houvesse uma adequação do ensino por meio da utilização de plataformas

digitais (*Google Meet*, *Whatsapp* e dentre outros), os docentes atendiam e ministravam aulas remotamente e a partir dessa situação, o monitor auxiliava nas atividades e respondiam às dúvidas dos discentes, para Matoso (2014) esse processo de atuação é crucial para o ensino e aprendizagem destes alunos além de contribuir para o exercício de ensino do próprio monitor.

Os ambientes virtuais vêm sendo um grande aliado no auxílio do processo de ensino-aprendizagem no ambiente ERE. Durante essa realidade de ensino que alunos e professores vivenciaram, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) possibilitaram um movimento educativo mais dinâmico e interativo. As plataformas digitais acessíveis e gratuitas foram recursos utilizados e adotados nas didáticas pedagógicas. Em relação a isso, Moran (2011) afirma: “Antes o professor só se preocupava como aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando pesquisa), na internet (atividade à distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade (ponto entre teoria e a prática)” (2011, p. 2).

O regime de ensino remoto foi adotado, temporariamente, para desenvolver atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas tecnologias digitais de informação e comunicação (Tdic), preferencialmente, com o uso de *software* livre e de código aberto. Dessa forma, possibilitou a interação entre estudantes e docentes, construindo e desenvolvendo conhecimentos, o que prescinde do compartilhamento de um mesmo espaço físico (Ufac, Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020, p. 3).

Nesse contexto, observamos dificuldades no uso de ferramentas digitais durante o ensino remoto, a exemplo do *Google Meet* para aulas e do pacote *Office* para a produção de fichamentos, resumos e slides. Para sanar tais lacunas, o monitor orientou os discentes na organização de seus trabalhos nessas plataformas, além de dar suporte técnico à docente no manejo do ambiente virtual.

Além disso, notou-se a dificuldade dos alunos em configurar o *Google Meet*, especialmente quanto ao compartilhamento de tela para apresentações. Tais entraves persistiram mesmo após a orientação sobre o uso do *G-Suite* e do *e-mail* institucional da Universidade Federal do Pará. Vale ressaltar que a dificuldade no manuseio dessas ferramentas também foi sinalizada pelos docentes, que precisaram de capacitação para mediar suas aulas no ambiente virtual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos o percurso do projeto de monitoria no campo da Licenciatura Integrada, analisando as reflexões sobre as dinâmicas em sala de aula, no período de ensino presencial e no período de ensino remoto, com aulas assíncronas no *Google Classroom*, e síncronas, como encontros no *Google Meet*, evidenciando o ensino-aprendizagem dos alunos durante o percurso de estudos. Dessa maneira, possibilitamos vislumbrar aspectos que envolveram a interação entre o docente e os discentes, tal como a importância do auxílio presente da monitoria durante esse período, o que contribuiu e vem contribuindo muito com a formação dos futuros docentes, tanto quanto os já formados.

No que diz respeito aos discentes monitores, percebemos um avanço significativo no seu processo de ensino-aprendizagem, pois tiveram que se esforçar muito, aprendendo a mexer nas plataformas de maneira autônoma para ajudar os outros colegas, também na participação de cursos na questão das plataformas digitais, para auxiliar os alunos da melhor forma. Além disso, é importante ressaltar que os monitores ficaram responsáveis por ministrar oficinas e minicursos voltados para as plataformas digitais que os alunos iriam utilizar no decorrer do tema.

A partir dessas considerações, verificamos a importância do conhecimento que esses graduandos estão tendo durante seu processo de formação. Ao percorrer suas realidades, foi possível uma análise crítica relacionada à pluralidade da linguagem sociocultural que temos dentro da sociedade.

A educação é uma perspectiva de transformações mediante a construção de conhecimentos novos, respeitando a diversidade de cada indivíduo.

Consoante a Muzukami (1986, p. 71), “o objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdade, informações, demonstrações, modelos e etc., e sim que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades”. Dentro dessa perspectiva, os graduandos do curso aprenderam por meio dos diálogos e suas interações nas equipes de trabalho, permitindo a transmissão e aprimoramento de seus conhecimentos sobre o conteúdo durante o programa de monitoria, que é de extrema relevância para todos os discentes do curso de Licenciatura Integrada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 1 fev. 2025.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p. (Coleção Leitura).

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. *In*: KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela Bustos. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *In*. **Linguagem em (Dis) curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba** – ISSN 2237 – 3608, v, 3, n, p. 77-83, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**[*on-line*]. Vol. 22, n. 2, pp. 72-89, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 pág.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023. 352 p.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, Luciana Joaquina. *et al.* Relato de experiência: o processo de ensinagem do método SOAP. **Revista Recien**—Revista Científica de Enfermagem, v. 8, n. 23, p. 47-53, 2018.



**LINHA 2**

**PRÁTICAS DECOLONIAIS EM  
MULTILETRAMENTOS**

# **MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Érica Emmanuelle Lima Santos  
Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra  
Lorena Nazaré Castro da Silva  
Samilly Raissa Monteiro de Andrade  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Letramento e Linguagens Docentes na Amazônia (Galpda) é um coletivo acadêmico comprometido com a transformação da educação na Região Amazônica. Desde sua criação, o Galpda investiga e promove práticas pedagógicas que consideram as especificidades culturais, linguísticas e sociais da região, com foco na formação de professores e no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade. A atuação do grupo abrange pesquisas sobre tipos de letramentos, novas tecnologias educacionais e estratégias para a formação de leitores críticos, enfatizando abordagens decoloniais que valorizam saberes locais e diversidade cultural. Nesse contexto, a proposta de trabalhar com os multiletramentos surge como resposta às demandas da sociedade contemporânea, marcada por fluxos intensos de informação, e a necessidade na diversidade em promover leitores críticos, já que esses ampliam a compreensão da leitura e escrita, incorporando aspectos visuais,

digitais, culturais e críticos, permitindo que os sujeitos se tornem leitores e produtores de sentido em múltiplos contextos.

A perspectiva decolonial, por sua vez, oferece uma lente crítica para examinar as relações de poder e conhecimento que permeiam os processos educativos, questionando epistemologias dominantes e valorizando saberes locais e periféricos. Logo, integrar os multiletramentos e a decolonialidade na formação de leitores críticos implica repensar práticas pedagógicas, currículos e metodologias, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Partindo desse pressuposto, a contemporaneidade é marcada por fluxos intensos de informação e pela diversidade de linguagens presentes nos diferentes espaços sociais e digitais. Nesse cenário, a educação enfrenta o desafio de formar leitores críticos capazes de interpretar, analisar e interagir com múltiplos textos e discursos, reconhecendo suas dimensões ideológicas, culturais e sociais. A perspectiva dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), amplia a noção tradicional de leitura e escrita, considerando não apenas o domínio da norma padrão, mas também a capacidade de decodificar e produzir sentidos em diferentes mídias, linguagens e contextos.

No entanto, a formação de leitores críticos não se limita à apropriação técnica de códigos linguísticos; ela exige uma reflexão sobre as relações de poder, colonialidade do saber e representações culturais presentes nos textos e nas práticas de leitura. A partir de uma perspectiva decolonial, é possível problematizar como determinados saberes e vozes foram historicamente marginalizados, invisibilizando culturas e identidades periféricas. Essa abordagem amplia a atuação pedagógica, permitindo que educadores construam práticas que valorizem a diversidade cultural, a pluralidade de línguas e formas de expressão, e a leitura como ato de intervenção crítica no mundo.

O presente capítulo compreende o processo da proficiência em leitura, cujo desempenho foi observado nas provas do Sistema de Avaliação

da Educação Básica, aplicada a cada dois anos na rede pública de ensino. Busca-se, assim, oferecer subsídios teóricos e metodológicos que orientem a ação docente e contribuam para uma educação mais justa, plural e significativa.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A formação do leitor crítico na contemporaneidade exige um olhar atento para as transformações nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse cenário, o conceito de multiletramentos (Grupo de Londres, 1996) emerge como uma resposta à complexidade comunicativa do mundo atual, marcada pela diversidade cultural, pela multiplicidade de linguagens e pela presença dominante das mídias digitais. Segundo o grupo, ensinar a ler e a escrever hoje requer integrar diferentes modos de significação – verbal, visual, sonoro, gestual e espacial –, ampliando a noção tradicional de letramento escolar.

Rojo (2012; 2015) e Coscarelli (2016) trazem essa discussão para o contexto brasileiro, destacando que os multiletramentos propõem uma pedagogia voltada à inclusão e à pluralidade cultural, na qual a escola reconhece e valoriza as práticas de linguagem que os estudantes já vivenciam em seus contextos cotidianos. Para Rojo (2012), o trabalho pedagógico com textos multimodais – como vídeos, memes, *podcasts* e redes sociais – deve articular leitura crítica e autoria, de modo que o aluno se perceba como sujeito produtor de significados, e não mero consumidor de discursos.

Essa perspectiva converge com a proposta de letramento crítico, conforme defendem Luke e Freebody (1999) e Lankshear e Knobel (2008), que entendem a leitura como prática de poder e de posicionamento ético. Ler criticamente significa compreender as condições sociais, ideológicas e tecnológicas que moldam os textos e discursos, identificando quem fala, de onde fala e a serviço de quais interesses. Essa dimensão política da leitura encontra ressonância na pedagogia freireana, que vê a leitura como um ato de libertação: “ler o mundo precede a leitura da palavra” (Freire,

1989). Assim, o ensino de leitura na escola deve partir das experiências e dos repertórios dos alunos, promovendo o diálogo entre saberes locais e conhecimentos legitimados.

Nesse movimento, é importante considerar que a linguagem, conforme argumenta Bakhtin (1992), não é um sistema neutro, mas um fenômeno profundamente social, constituído nas interações e atravessado por valores e ideologias. Assim, compreender e formar leitores críticos envolve reconhecer que cada texto carrega vozes sociais, disputas simbólicas e diferentes perspectivas históricas – elementos que influenciam diretamente a maneira como os sujeitos constroem sentidos e se posicionam no mundo.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os multiletramentos são incorporados como princípio estruturante da área de Linguagens, especialmente ao enfatizar as práticas de leitura e de produção de textos multimodais e digitais. A BNCC reconhece que o letramento contemporâneo envolve a compreensão crítica das mídias, a análise de discursos e a mobilização de diferentes semioses para produzir sentido. No entanto, embora a BNCC adote a terminologia dos multiletramentos, ainda, opera sob uma lógica de epistemologias eurocentradas, que priorizam modelos hegemônicos de leitura e escrita, frequentemente desvinculados das realidades culturais, territoriais e linguísticas do país. Essa tensão revela o desafio de articular políticas educacionais nacionais com práticas emancipatórias e decoloniais, que questionam o lugar de fala do conhecimento legitimado e afirmam a pluralidade de epistemes presentes nos contextos locais e amazônicos.

Os indicadores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) também evidenciam essa contradição. Apesar de os documentos oficiais defenderem a leitura crítica e os multiletramentos, as avaliações ainda privilegiam competências de leitura lineares, baseadas em padrões textuais ocidentais e urbanos. Os resultados mostram que muitos estudantes apresentam dificuldades em níveis de proficiência que envolvem inferência, análise discursiva e leitura de textos multimodais. Segundo Kleiman

(2008), tais lacunas refletem a permanência de uma cultura escolar centrada na decodificação e na leitura literal, em detrimento de práticas que valorizem a construção de sentido e a reflexão crítica. Isso indica a urgência de repensar o ensino da leitura como prática social e política, em sintonia com o que Street (1984) denomina modelo ideológico de letramento – no qual as práticas de leitura e escrita são compreendidas como atravessadas por relações de poder e ideologia.

É nesse ponto que a perspectiva decolonial se torna fundamental para ampliar o debate. Autores como Mignolo (2007), Quijano (2005) e Walsh (2009) argumentam que o conhecimento moderno ocidental se estruturou a partir de uma “colonialidade do saber”, que hierarquiza modos de pensar e silencia epistemes subalternizadas. No campo da leitura e dos letramentos, essa colonialidade se manifesta na valorização de textos e linguagens hegemônicas em detrimento das vozes, estéticas e discursos produzidos nas margens – indígenas, afro-brasileiros, ribeirinhos e periféricos. Assim, os multiletramentos decoloniais propõem romper com a centralidade do modelo eurocêntrico, reconhecendo os sujeitos leitores como produtores de saberes situados e historicizados.

Dessa forma, o diálogo entre essas perspectivas permite compreender que a escola precisa assumir a mediação entre o mundo letrado e os multiletramentos cotidianos, criando pontes pedagógicas que conectem os textos da cultura digital e popular às práticas de leitura acadêmica e institucional. Ao articular as orientações da BNCC e as metas avaliativas do SAEB com um olhar decolonial, o ensino pode potencializar os multiletramentos como via para o desenvolvimento das competências leitoras e, simultaneamente, para a formação ética, crítica e emancipatória dos sujeitos.

Em síntese, a formação do leitor crítico no contexto dos multiletramentos implica um compromisso político e pedagógico: formar sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade. Isso exige que o professor de Língua Portuguesa atue como mediador de sentidos, estimulando o diálogo entre linguagens, culturas e vozes, conforme propõem Freire (1989) e Rojo (2015). Assim, o ensino da leitura deixa de ser

um treino de habilidades e passa a ser uma prática de conscientização, capaz de articular conhecimento técnico e compromisso social – elementos essenciais para a formação de leitores críticos no século XXI.

Por fim, o relato de prática apresentado na sequência busca materializar esses princípios, ao descrever uma experiência pedagógica situada na realidade amazônica. Nela, os conceitos de multiletramentos e leitura crítica são mobilizados para promover a valorização dos saberes locais, a escuta das vozes marginalizadas e o exercício da autoria discursiva como ato político e transformador.

## **PASSOS METODOLÓGICOS**

Ao desenvolver esta proposta de estudo, adotou-se uma perspectiva reflexiva ancorada no contexto investigado—a sala de aula -, bem como na análise descritiva dos dados coletados, características próprias da abordagem qualitativa. Conforme destaca Oliveira (2018, p. 38), essa abordagem considera o “ambiente natural como fonte direta de dados”, aspecto que se materializa neste estudo ao situar a sala de aula como principal locus de investigação. Nesse espaço, procedeu-se à observação de um fenômeno cultural intrínseco ao contexto local, o qual, embora presente no cotidiano, não é plenamente compreendido pelos estudantes oriundos dessa mesma localidade. A seguir, o trabalho traz à baila os detalhes acerca de como ocorreu a experiência prática com os estudantes.

### **A prática pedagógica**

A instituição escola passa por um processo de intensa revolução no momento histórico atual, seja pela imposição de atualizar seu currículo às emergenciais necessidades da sociedade contemporânea, seja pela urgência em tornar-se atrativa ao público que compõe essa sociedade: os estudantes. Tal cenário exige do professor que esteja atualizado não apenas na diversidade de ferramentas que estão à disposição por meio das tecnologias de comunicação, como também que seja alguém de sua época na proposição de temas que dialoguem com as experiências de seu alunado.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a discutir um relato de prática aplicado no ano de 2023, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola localizada em região periférica da cidade de Bragança (PA). A escola apresentava alunos advindos de áreas rurais e peri-urbanas, que se deslocavam por meio, essencialmente, de transporte escolar, alguns chegando a se deslocar 30 quilômetros para assistir às aulas. Além de um bom relacionamento com a comunidade da cidade, a escola apresentava como pilar institucional a preparação de suas turmas concluintes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), havendo bastante procura por matrículas.

Embora haja um cenário favorável, as turmas de terceiro ano da referida escola no ano de aplicação do projeto se apresentavam como tantas outras turmas descritas nos relatos de professores: inquietas, com dificuldades para concentração e, como vêm atestando as três últimas edições do SAEB (BRASIL, 2024) para os municípios paraenses, possuíam grande dificuldade nas habilidades relacionadas à compreensão leitora, especialmente no tocante às inferências, o que dificultava o desenvolvimento da leitura crítica.

A motivação para a elaboração do projeto ocorreu durante uma aula sobre variação linguística, em que se observou um grande desconhecimento dos estudantes acerca de palavras que compunham o linguajar paraense, além daquelas muito disseminadas pelas mídias. Foi solicitado que os alunos, coletivamente, listassem as palavras do vocabulário paraense de uso em seu município e a lista não ultrapassou cinco das palavras mais comuns, as quais eles sinalizaram que utilizavam pouco.

Após essa observação, foi solicitado que a turma se dividisse em grupos e cada grupo pesquisaria que palavras circulavam no município que pudessem ser consideradas regionalismo. Para facilitar a pesquisa, cada grupo deveria pesquisar um campo semântico que refletisse a identidade da região: a pesca, a cultura da mandioca, a produção de farinha, os documentos oficiais disponíveis no arquivo público e a cultura relacionada

à devoção a São Benedito, por ser uma prática que envolve uma tradição cultural centenária na região.

A orientação aos estudantes seria a de conversar com pessoas, entrevistando-as sobre o tema designado, e, a partir das conversas, listar as palavras que poderiam ter o caráter regional e pesquisar se o termo seria dicionarizado, se o significado dicionarizado da palavra era compatível com uso no município e se encontravam constância no uso do termo por outros enunciadores. Esse olhar em campo pelos próprios estudantes permite a oportunidade de compreender o mundo à sua volta dentro do próprio contexto de vida, como sugeria Freire (1989).

A primeira etapa do trabalho foi lançada a fim de proporcionar a oportunidade de refletir sobre a diversidade linguística, a identidade regional, bem como despertar o olhar de estudante pesquisador acerca de fatos comuns do cotidiano da comunidade. Ao final da pesquisa de campo, as equipes deveriam retornar relatando os seus achados e as suas observações sobre a prática.

### **Etapas percorridas**

Enquanto o período da pesquisa de campo não se encerrava, em sala de aula eram trabalhados textos argumentativos que tratavam da temática diversidade linguística e preconceito linguístico. Nesse período, foram abordados os recursos argumentativos presentes nos textos bem como foi realizada discussão sobre as temáticas. Na data de apresentação dos relatos da pesquisa de campo, os alunos apresentaram as palavras que foram coletadas, o significado regional atribuído a elas, as dificuldades encontradas e as observações sobre o trabalho.

Na aula seguinte, foram convidados a debater a importância da pesquisa e, como poderiam divulgar seus achados para outros públicos, quando decidiram fazer um vídeo no estilo documentário, a fim de que pudesse circular nas redes sociais. Assim, as equipes foram novamente distribuídas de modo que cada grupo realizasse uma tarefa na construção do vídeo: o texto-base com os termos escolhidos, a produção que se ocuparia dos re-

curso a serem utilizados para a construção do vídeo, os apresentadores e repórteres, os editores e finalizadores do produto. Sobre isso, Rojo (2012) defende que os gêneros multimodais se intensificam por meio das tecnologias digitais ao favorecer questionamentos quanto às relações de poder.

No processo de planejamento e construção do vídeo, os alunos aprofundaram seus estudos sobre a linguagem do documentário, a partir do material disponibilizado pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Além disso, foram trabalhados recursos linguísticos voltados para a construção do texto argumentativo. Todo o processo de desenvolvimento do projeto durou três meses, desde o planejamento até a apresentação do produto. Durante esse período, em todas as aulas de Língua Portuguesa, os assuntos abordados relacionavam-se às discussões e aos temas do projeto, seja na abordagem de elementos linguísticos voltados para o desenvolvimento dos procedimentos, seja no debate de ideias relacionadas aos temas.

## **O produto**

O dia da apresentação do vídeo gerou muita expectativa entre os estudantes da turma, uma vez que a equipe responsável pela edição não havia antecipado qualquer cena ou trecho do vídeo. Assim, foi realizada uma sessão de apresentação para a turma e convidados da própria comunidade escolar. Após a apresentação, foi realizada uma roda de conversa com os alunos discutindo o que acharam da experiência, os pontos fortes e o que poderia ser melhorado.

Muito embora a construção do vídeo tenha sido o resultado da pesquisa e da produção da turma, observou-se que o projeto resultou em ganhos ainda maiores, desde o despertar do olhar científico, a experimentação da primeira pesquisa de campo, a valorização da identidade e do senso de pertencimento, a aquisição de habilidades de leitura e de construção em um novo gênero textual e algo de suma importância para estudantes que findam um percurso formativo: a autonomia na gestão de seu próprio conhecimento.

Em suma, o desenvolvimento do projeto nasceu a partir da necessidade da turma, contemplou múltiplas áreas do conhecimento, tendo o aluno como gestor de seu conhecimento e o professor como orientador e motivador do processo de aprendizagem, elementos essenciais nas práticas de multiletramentos. Para além dos conteúdos curriculares, o ensino por meio dos multiletramentos (Rojo, 2012), também, possibilita espaços de reflexão a partir das necessidades que a sociedade contemporânea exige, promovendo a criticidade. A seguir, análises e discussões acerca dos achados são feitas para uma melhor compreensão do leitor com relação à relevância dessa experiência para o campo educacional.

## **ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Entende-se por leitor crítico aquele que lê de forma consciente e reflexiva, atribuindo significados ao texto, revelando as ideologias nele presentes e realizando inferências que o levam a interpretar o que está nas entrelinhas. Esse tipo de leitor desenvolve autonomia, consciência social e capacidade de agir como sujeito transformador da realidade, corroborando para o que defendem Luke e Freebody (1999) e Lankshear e Knobel (2008). Freire já apontava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ao situar essa prática social como ato político e existencial.

Tal concepção dialoga profundamente com Bakhtin (1992), para quem toda linguagem é constituída socialmente e atravessada por valores. Ao afirmar que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 1992, p. 113), o autor destaca que nenhum ato de leitura é neutro: toda compreensão envolve interação com vozes anteriores, discursos concorrentes e contextos históricos. Nesse sentido, formar um leitor crítico é formar um cidadão capaz de responder dialogicamente ao texto, posicionar-se e reconhecer as múltiplas vozes que o constituem.

A interação entre texto, leitor e contexto social ocorrida nas etapas do trabalho desenvolvido pelos estudantes possibilitou que relacionassem a tarefa à própria realidade. Com isso, a prática pedagógica que valoriza o território, a cultura local e as vivências dos estudantes se aproxima

da proposta decolonial de Mignolo (2007). O autor ressalta que “a opção decolonial exige o desprendimento da matriz colonial de poder” (Mignolo, 2007, p. 27), ao apontar que romper com padrões hegemônicos implica reconhecer e valorizar epistemologias marginalizadas pela colonialidade.

A proposta pedagógica conduzida por tais moldes e trazida à discussão neste trabalho possibilitou ao aluno leitor se identificar ou se distanciar do texto pesquisado, ao proporcionar adotar uma postura crítica diante do que encontrou, de modo a permitir reflexão e transformação. Contudo, práticas de leitura que priorizam apenas a forma ou impõem um único sentido ao texto acabam empobrecendo o debate e desmotivando a leitura, uma vez que “o desenvolvimento da criticidade é um lento e gradual processo de descoberta, de instrumentalização e de trocas entre professor e aluno, em que o professor possui o papel decisivo de mediador, a fim de que, ao final, o aluno assuma o papel de sujeito ativo na construção de seu conhecimento e agente de transformação (Santos; Rodrigues, 2020, p.133).

Ao iniciar seu processo de ensino, a partir de uma problemática presente na comunidade escolar, o professor oportuniza ao estudante olhar sobre o seu território, ler o seu entorno, atuar diretamente sobre a realidade que o afeta, estabelecendo assim uma nova significação para o estar e aprender na escola: em vez de espaço de transmissão de conhecimentos curriculares, um espaço para reflexão e atuação desses conhecimentos para além dos muros escolares.

Ademais, ao permitir que o estudante olhe para si, reflita sobre sua realidade, as práticas pedagógicas passam a atuar no fortalecimento de uma identidade capaz de proporcionar reflexões sobre as relações de poder já estabelecidas. O relato de prática, desse modo, revela ter promovido a observação daquilo que, por ser tão comum, já havia se invisibilizado: as práticas sociais e culturais da região, ao considerar “que a linguagem popular é intensamente rica” (Freire, 1989, p. 20). Como resultado, foi visível a valorização tanto dos elementos da cultura regional urbana quanto

dos elementos da cultura rural, evidenciada pelas pesquisas realizadas e pelos relatos dos estudantes oriundos de tais áreas.

A multiculturalidade, pilar dos multiletramentos, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, por valorizar a igualdade entre culturas, em detrimento de práticas que supervalorizam a cultura hegemônica. Rojo (2012; 2015) reforça que práticas que articulam cultura local, letramentos e tecnologias se tornam significativas porque dialogam com a realidade dos estudantes. Assim, também, a proposição de produção de vídeo estimula a aprendizagem da multimodalidade, outro aspecto imprescindível que motiva o estudante a apropriar-se de recursos diversos para atingir plenamente o objetivo comunicativo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, conforme defendem Lakshear e Knobel (2008) e Coscarelli (2016).

Ao desafiar e ampliar o olhar do estudante sobre os objetos de conhecimento utilizados para discussão e socialização, a escola toma para si novamente o papel de promoção do saber, função fragilizada pelas inúmeras ferramentas de divulgação do conhecimento, a exemplo da inteligência artificial. O professor, como, “antes de tudo, um agente de letramento” (Kleiman, 1995, p. 23), atua como mediador na construção do conhecimento e proporciona ao estudante um papel protagonista que, por si, é capaz de estabelecer um novo estímulo para participar das proposições que o ambiente escolar sugere. A criticidade, nesse cenário, não é opcional, mas essencial para a participação social consciente.

Outra consideração importante é que, passada a fase da pesquisa de campo, cada estudante pode escolher a função que lhe despertava maior interesse, ainda que os objetos de conhecimento abordados nas aulas fossem os mesmos para todos. A oportunidade de escolher propiciou maior engajamento da turma, de modo que, dos 35 alunos, apenas um não participou ativamente do projeto, resolvendo assim um dos grandes desafios do ensino na atualidade: a falta de envolvimento dos alunos.

## CONCLUSÃO

A escola, como instituição, enfrenta a cada época novos desafios e, na contemporaneidade, parece estar em defasagem em relação ao dinamismo dos instrumentos e das práticas sociais que circulam na sociedade. Angariar esses instrumentos como aliados na construção do conhecimento e promover reflexão sobre as práticas sociais, bem como das relações de poder que emergem dela, é uma necessidade, a fim de que tal instituição continue a ser agente de transformação social.

Para que isso ocorra, práticas pedagógicas centradas nos multiletramentos são aliadas para o desenvolvimento da criticidade, entretanto, são muitas as dificuldades para que tais práticas se popularizem no ambiente escolar. A primeira delas é a existência de um currículo engessado que vislumbra objetos de conhecimento, tradicionalmente, estabelecidos nas progressivas séries do percurso acadêmico da educação básica.

Outra problemática diz respeito ao fato de que, em geral, a didatização do conhecimento, parte de um assunto, em vez de partir de uma problematização do contexto dos estudantes, por exemplo, o que contribui para o pouco espaço que se dá ao desenvolvimento do pensamento científico na educação básica, ficando a referida tarefa para o Ensino Superior. Ademais, não é comum que as aulas partam do interesse ou da realidade do aluno, ou mesmo que seja realizada uma escuta do estudante, a fim de tentar entender quais temas lhes são caros, muito embora a reclamação de que o aluno está cada vez mais desinteressado seja frequente entre professores.

Porém, dois são os fatores que contribuem fortemente para que a mudança pedagógica na perspectiva dos multiletramentos seja tão lenta: a rotina exaustiva do professor e a pouca apropriação com tecnologias digitais de grande parte da categoria. Cada dia mais esgotados pelas demandas da rotina escolar, que exigem resultados mensurados por avaliações externas, resta pouco tempo e energia para que professores diversifiquem e personalizem suas aulas, apesar da exigência crescente para que cumpram

tais tarefas. Projetos centrados nos multiletramentos exigem planejamento contínuo, diálogo constante e mediação efetiva, fazendo com que a carga de trabalho aumente ainda mais.

Embora haja uma diretriz nacional que mapeie e estabeleça os saberes digitais docentes, a pouca apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação (Tdic) na prática docente é um fator que dificulta consideravelmente as práticas pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos. Embora, cada vez mais, a escola exija do professor o uso de recursos digitais, muitas vezes, esses recursos são usados sem explorar as potencialidades da sua utilização nas práticas sociais cotidianas, havendo apenas uma transposição de ferramentas: do quadro para o *slide*, por exemplo.

Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos dos multiletramentos e da perspectiva decolonial potencializam o desenvolvimento da leitura crítica, promovem o reconhecimento e a valorização das identidades regionais e contribuem para uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e emancipadora. Nesse sentido, compreende-se que não é possível superar todos esses obstáculos sem auxílio: cada partícipe da instituição escola precisa colaborar para a mudança. Entretanto, caminhar na perspectiva dessa transformação é agir em favor da escola e da sociedade que almejamos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório SAEB 2021**: resultados nacionais. Brasília, DF: Inep, 2022.

COSCARELLI, Carla. **Leitura e escrita na cibercultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, identidades e saberes. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: everyday practices and social learning. Maidenhead: Open University Press, 2008.
- LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. **Further notes on the four resources model**. Reading Online, 1999.
- MIGNOLO, Walter Domingo. **A ideia de América Latina**: a herança colonial e as opções decoloniais. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Revista e Atualizada. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTOS, Érica Emmanuelle Lima.; RODRIGUES, Isabel Cristina França. Os multiletramentos e a formação do leitor crítico. *In*: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; PHILIPPSSEN, Neusa Inês (Orgs.). **Língua Portuguesa**: ensino e pesquisa na Amazônia Brasileira. Cáceres: Unemat, 2020.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

# LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: OLHARES NAS NARRATIVAS

Joany Santos Farias  
Kleison Cleber Zeferino Teixeira  
Rayana Cristina da Silva dos Santos  
Isabel Cristina França dos Santos

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo discutirá sobre o cenário (pós) pandêmico e a inserção emergencial das ferramentas e recursos digitais no ensino aprendizagem, principalmente diante do ensino remoto. Logo emergiu a necessidade de desenvolver competências e habilidades que pudessem letrar, digitalmente, os sujeitos participantes, os graduandos do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens na UFPA. Para isso, desenvolveu-se um curso sobre aplicativos e ferramentas digitais, ministrado pelos bolsistas Rayana Santos e Kleison Teixeira, no decorrer do tema: Teoria e Prática da Alfabetização, ministrado em janeiro de 2020, coordenado pela profa. Isabel Rodrigues.

Visto isso, o artigo propõe relatar dados sobre a experiência, tendo como instrumento de pesquisa qualitativa a implementação de um questionário por meio do *Google Forms*, com o objetivo de analisar como os discentes atravessaram as dificuldades da construção do seu letramento digital e sua importância, ademais, visando a aprender conteúdos ministrados em ambientes virtuais de forma remota. Enfatizando, além da im-

portância, a utilização exacerbada da tecnologia e os desafios enfrentados pelos educandos diante da necessidade de desenvolver novas habilidades na prática do letramento digital num contexto majoritariamente desfavorável para a maioria dos sujeitos.

Nesse viés, é um duelo abordar, na prática, o letramento digital na educação interligada com as TICs, sabendo que as tecnologias ainda são um tabu e causadoras de vários questionamentos na sociedade, principalmente no que tange às suas limitações em usufruí-la. Dessa forma, ressaltamos que a introdução das tecnologias digitais na educação foi a grande aliada e facilitadora do ensino aprendizagem durante o período de ensino remoto motivado pela pandemia da Covid-19.

Certamente, nesse contexto, o uso das ferramentas e plataformas digitais surgiu diante da necessidade de o professor pesquisar meios de comunicação e informação para desenvolver aprendizagem na academia de forma remota. Podemos dizer que, diante do desespero de enfrentar o “novo” (ensino remoto) e a necessidade do ensino-aprendizagem (conteúdos didáticos), o professor buscou meios digitais para atender às suas necessidades específicas, pois, o universo tecnológico nos possibilita uma diversidade de recursos digitais disponíveis para as práticas pedagógicas. Pode nem ser a função do recurso, mas cabe ao professor aperfeiçoar e explorar os recursos digitais disponíveis para seu uso didático.

Sendo assim, o objetivo do artigo é analisar por meio da etapa metodológica na aplicação do questionário para uma turma de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, da Universidade Federal do Pará, as dificuldades que ela enfrentou com a introdução do letramento digital durante o ensino remoto. Além disso, busca-se compreender sobre os entraves em manusear os recursos tecnológicos, as ferramentas e as plataformas digitais utilizadas por eles na introdução dos recursos midiáticos no ambiente de aulas virtuais. O artigo ressalta a importância que o letramento digital teve no contexto de ensino remoto, como auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos escolares. Mediante esse contexto, buscamos, por meio da aplicação do questionário acerca da temática letramento di-

gital, que os alunos pudessem responder acerca dos seus conhecimentos e dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e o uso das plataformas e recursos digitais.

## **CONCEITUANDO O LETRAMENTO DIGITAL**

Em decorrência do surgimento do coronavírus, a sociedade mundial passou por mudanças significativas nas formas de agir, de se organizar e de interagir em diferentes esferas do fazer social. Com isso, o letramento, como conhecemos e como conceituado neste trabalho, também ganhou novos direcionamentos, como a potencialização do letramento digital, que, por meio das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), abarcou um forte movimento lúdico e inovador para o ensino aprendizagem de todas as áreas do conhecimento humano. Antes de elucidar o conceito de letramento digital, vamos pontuar o conceito de letramento. Kleiman (1995, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Soares (1998, p. 72) segue a mesma perspectiva, pois afirma que letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Logo, podemos entender que o letramento está ligado às práticas sociais e individuais de escrita e de leitura existentes no meio social onde os indivíduos estão imersos. O letramento, nesse viés, torna-se condutor e precursor das práticas sociais, tomando formas e dimensões diferentes, dependendo das transformações que ocorrem na sociedade. Para Buzato (2006, p. 4), letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e, por isso, são diferentes, em diferentes contextos sócio-culturais.

Segundo Freire (1986, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir

da continuidade da leitura daquele”. Seguindo esse pensamento de Freire (1986), Britto (2003, p. 16) afirmou que a criança, o adolescente e o adulto têm de aprender com o mundo e, nesse aprendizado, aprender a escrita. Ou, ao contrário, a aprendizagem da escrita deve implicar a aprendizagem do mundo. Aprender uma linguagem para eles implica aprender referências do mundo, visto que se entendia que o sujeito, a linguagem e o conhecimento estavam interligados.

Na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, que destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita, de acordo com Kleiman (1995, p. 15-16), o termo *literacy* foi traduzido como letramento.

Em resumo, o conceito consiste em um conjunto de competências que possibilitam que uma pessoa consiga compreender e utilizar as informações geradas pela *Internet*, exercitando o seu senso crítico. Portanto, trata-se da capacidade de leitura e escrita na esfera digital, bem como de pensar criticamente sobre o conteúdo visualizado, de modo a influenciar o cenário social e cultural que está ao seu redor. O letramento digital prevê que as habilidades adquiridas nesse processo sejam funcionais e aplicadas na prática de maneira consciente. Pode-se dizer que um indivíduo é letrado digitalmente quando pode ler e escrever nas plataformas *on-line*, mas, principalmente, passa a agir de forma ativa e crítica em relação às informações com as quais se depara.

Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas. Por sua vez, o letramento digital orienta os alunos sobre como interagir com os conteúdos disponibilizados na *Internet*, traz à tona as melhores técnicas de leitura e escrita *on-line*, instrui como pesquisar e selecionar informações confiáveis e que agreguem no seu aprendizado. Com tudo, iremos esboçar, a seguir, as formas de aprendizagens que o letramento digital nos proporciona e as suas relações para o aprimoramento e construção do ensino aprendizado no viés da comunicação imersa no ambiente escolar.

## OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO INVADINDO A ESCOLA

É pertinente discutir a possibilidade de o professor investigar e buscar conteúdos extraídos das mídias que, para Rojo (2019), costumamos dividir em mídia: impressa, eletrônica, digital, mas isso pode estar ultrapassado, por isso, entram as multimídias, que podemos transformar em conhecimento inter/multidisciplinar dos conteúdos no ambiente escolar, por exemplo, utilizar uma notícia ou propaganda transmitida pelas redes sociais ou uma charge para ensinar/mediar conteúdos relacionados a Ciências/Geografia.

É sabido que o aluno, simultaneamente, terá saberes conforme sua fonte de acesso, relacionada à sua condição financeira, podendo ser até por meio da televisão simples, evidenciado na realidade do educando ser de classe pobre. Isso difere daquele que compõe a classe alta, que, obviamente, terá acesso ao *notebook* de alto custo e à *Internet* sem limites. Ademais, há diversos fatores que facilitam ou não a aquisição, absorção e manipulação do tipo de material ou equipamento tecnológico a ser usufruído pelo sujeito, pois o “Ambiente socioeconômico é a condição que compreende o ambiente por onde o sujeito transita que pode apresentar riqueza de interação com as mídias digitais, favorecendo seu aprendizado ou não” (Borges, 2016, p. 721). Nisso, a autora vem desenhando os fatores que permeiam desde a maturidade biológica e cognitiva do sujeito, interações dos modos digitais e momento histórico e cultural vigente até a situação e ambiente social e econômico, os quais são considerados um conjunto de elementos que fazem parte do processo de letramento digital.

Diante desses estudos, cabe ao professor adaptar a sua prática pedagógica estrategicamente, abrir as portas do ambiente escolar para as mídias e multimídias que vêm emergindo e evoluindo pelo meio social há séculos, aproveitando os veículos tecnológicos de comunicação e informação atuais, que envolvem as práticas sociais do educando, coadunando com a sua realidade, além de estimular sua curiosidade, a fim de que possibilite a ele investigar e aprender significativamente. Nesse viés, Sérgio Guimarães (2013, p. 4) afirma que, “Independentemente de os alunos serem muito

pobres ou de classe média, os meios de comunicação de massa estavam influindo sobre eles, e eles estavam elaborando também a sua visão de mundo a partir daquilo que recebiam desses meios”.

É fundamental o aluno tornar-se crítico, ampliar sua visão de mundo, observar, analisar e refletir acerca dos assuntos abordados, quais aspectos são fidedignos, o que há de positivo e/ou negativo, o que poderá extrair daquele conteúdo que contribua com sua formação como sujeito social consciente. Logo, é urgente a escola integrar as mídias na educação em todas as suas esferas. Essa mudança contribuirá para o desenvolvimento integral do sujeito, atribuindo-lhe novas habilidades e competências, compatibilizando com seu universo, valorizando saberes, motivando-o a compartilhar e aprender com outros de forma dinâmica e inovando as formas de aprendizagem que instigam e estimulam a curiosidade, tornando-a inquietante.

Como afirma Paulo Freire (2019, p. 59), “o professor que desprezita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia... transgride os fundamentos éticos da nossa existência”. É notório que o autor vem destacando a importância do respeito acerca da curiosidade do educando no momento de ensinar, a construção da metamorfose de uma curiosidade domesticada, a curiosidade epistemológica, que, em sua maioria, acontece dentro do ambiente escolar, por meio do diálogo, a troca de aprendizagens, de (novos) saberes, com a mediação do professor e a interação com outros sujeitos aprendentes, que, por sua vez, compartilham experiências imersas em suas práticas socioculturais.

Tendo tais estudos como base, agora apresentaremos a relação das tecnologias de informação e comunicação integrando o ensino remoto e suas contribuições para o letramento digital no contexto acadêmico.

## O USO DAS TICS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO REMOTO

No início de 2020, o mundo viveu uma pandemia em níveis mundiais. Então, as escolas tiveram que se adaptar à nova realidade proposta pelo momento, inserindo o ensino remoto no contexto escolar. Logo, foi de suma importância encontrar meios tecnológicos de comunicação que pudessem dar o suporte necessário para as aulas continuarem. Foram introduzidos novos recursos digitais para o auxílio das aulas no ambiente de ensino *on-line*. Portanto, a introdução das TICs integradas com EaD foi primordial nesse quadro de isolamento e distanciamento social obrigatório. Foi a maneira com que se conseguiu conciliar os estudos.

Pasini, Carvalho e Almeida (2020) reforçam que:

A Covid-19 nos levou a uma dessas situações emergenciais. A pandemia afastou alunos presenciais, da educação básica e do ensino superior, das salas de aulas. Os gestores educacionais ficaram naturalmente atônitos e a reação demorou um pouco a correr: surgiram, então, as necessidades de adaptação, tanto por parte da gestão, dos docentes quanto pelos discentes, incluindo toda a sociedade (2020, p. 3-4).

Diante dessa circunstância, a praticidade do uso das TICs e dos aparatos digitais foi uma realidade durante o contexto pandêmico. Logo, as plataformas digitais foram essenciais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais vêm ganhando uma maior notoriedade e expansão, trazendo, dessa forma, benefícios para a sociedade, proporcionando vários meios e recursos tecnológicos que facilitam a comunicação entre as pessoas. Segundo Vilaça e Araújo (2016, p. 165), “ao falar de educação escolar e o uso de novas tecnologias deve-se levar em conta a relação que há entre comunidade, alunos e professores por meio dessas ferramentas, enfatizando que o uso não é indiferente às suas vivências e saberes construídos”.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) abrangem o conjunto de tecnologias informacionais utilizadas na sociedade, compreendendo uma ampla diversidade de recursos tecnológicos. Segundo Kenski (2007, p. 34), “Essas novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita sonora e visual”, ganhando mais espaço nessa sociedade globalizada que vive em constantes mudanças no contexto tecnológico.

Já no cenário educacional, as TICs têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor, com o intuito de um melhor aprendizado. Durante a pandemia, as escolas passaram a explorar em larga escala as tecnologias digitais. Se, antes, lousa, giz e caderno eram a tecnologia, os celulares, computadores, *notebooks* e *tablets* são as novas tecnologias, que passaram a ser essenciais durante a implementação do ensino remoto. E plataformas digitais como *Google Meet* e *Google Class* foram as grandes aliadas do professor na introdução do novo modelo de ensino.

Estamos em concordância com os autores Maria Lúcia Serafim e Robson Pequeno Sousa (2011, p. 25), quando dizem: “Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem”. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais mostrou-se fundamental para a manutenção das atividades de ensino durante a pandemia de Covid-19, uma vez que universidades, faculdades e escolas recorreram às TICs como estratégia para dar continuidade às aulas.

As tecnologias já estão inseridas no cotidiano das pessoas, na utilização de recursos como celulares, *tablets* e *notebooks* para acessar as redes sociais ou fazer pesquisas da escola, faculdade e universidade. Então, a introdução das TICs no ambiente escolar de forma lúdica foi de suma importância para o ensino nesse contexto remoto. Como ressalta Kenski (2007, p. 46), “não há dúvida de que as tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”.

A era digital transformou os meios de comunicação e informação, possibilitando a introdução e a facilidade de novos saberes e conhecimentos por meio da utilização da *Internet*, para fazer pesquisas de forma prática, mais acessível, sem precisar se deslocar. O meio tecnológico nos proporciona uma multiplicidade de informações, como a visualização de imagens, vídeos, aplicativos, ferramentas e plataformas digitais, ou seja, as TICs foram e são grandes aliadas e facilitadoras da ludicidade das práticas pedagógicas no contexto escolar, possibilitando uma diversidade de ferramentas digitais que podem auxiliar o professor nas suas práticas de ensino.

Muito se debate sobre o uso das tecnologias na área da educação. Um dos pontos é como estas podem acrescentar à área, modificando concepções que se encontram em prática há muito tempo. Apontamos que as tecnologias contribuem, servindo de subsídios para a educação, como meio de interações, acesso à diversidade de saberes, instantaneidade dos mesmos, acesso às pesquisas, redes de colaboração e outros. Ou seja, elas podem ser importantes ferramentas auxiliares para incrementar o processo de aprendizado (Corbellini, 2012, p. 3).

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa envolve a abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista. A pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Bikera (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais processo do que produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 2014, p. 14). Segundo, (Minayo 2014, p. 195), a investigação qualitativa requer, como atitude fundamental, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos.

Em relação à coleta de dados, é a “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas,

a fim de se efetuar a coleta de dados previstos” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 165). Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário sobre a utilização dos aplicativos e ferramentas digitais no contexto de ensino remoto e foi adotada a ferramenta *Googleforms*. E, para os resultados e discussões do trabalho, fizemos a seleção de quatro perguntas sobre o letramento digital para serem analisadas:

- 1 – O que você entende por letramento digital?
- 2 – Como introduzir o letramento digital com seus alunos?
- 3 – Quais as vantagens do letramento digital?
- 4 – Como o letramento digital se relaciona com a inclusão digital?

O questionário foi elaborado pela ferramenta digital *Googleforms* e, através de um *link* gerado pela plataforma, compartilhamos no grupo da turma por meio do *WhatsApp*. Também, foi compartilhado de modo privado com cada aluno, para reforçar a importância da aplicação do questionário e a participação de todos para coleta de dados da temática vivenciada pela nossa experiência como monitores durante esse processo.

A classe de estudantes na qual foi realizada essa pesquisa corresponde à turma da tarde (2021) do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atuamos como monitores, com a professora Isabel França, no tema: Teoria e Prática da Alfabetização, ministrado por ela no período de 3 a 21 de janeiro de 2020. Inclusive, essa turma foi a última ofertada inteiramente em ensino remoto.

Os seguintes temas do curso seriam realizados no formato presencial. O questionário aplicado envolvia perguntas sobre letramento digital, plataformas digitais e ferramentas digitais utilizadas pelos alunos durante o tema, que foram ministradas em um curso sobre: Aplicativo e Ferramentas Digitais, desenvolvido pelos bolsistas Kleison Teixeira (Proex), Rayana Santos (Pibic), Driele Salazar (Proex).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seguindo a abordagem qualitativa, os graduandos participantes da pesquisa responderam, por meio do *Google Forms*, ao questionário, como já citado, com as seguintes perguntas: 1–O que você entende por letramento digital? 2–Como introduzir o letramento digital com seus alunos? 3–Quais as vantagens do letramento digital? 4–Como o letramento digital se relaciona com a inclusão digital? Foram selecionadas as respostas de maior relevância.

Na primeira pergunta, O que você entende por letramento digital?, uma das respostas que obtivemos foi a seguinte: “Entendo que é a capacidade de compreender situações e leituras do contexto tecnológico”. Assim, corroborando com a afirmativa de Buckingham (2010, p. 49), o papel das ferramentas e plataformas digitais de pesquisa é o “de avaliar e usar a informação de forma crítica, se quiserem transformá-la em conhecimento” (p. 49). Ou seja, não é apenas fazer o uso de ferramentas digitais, mas sim usar e manipular tais ferramentas e plataformas digitais de pesquisas em prol da busca do conhecimento de forma crítica e reflexiva, tornando-se pessoas protagonistas do conhecimento, que possam vir a realizar com autonomia suas próprias pesquisas e buscar saberes que agreguem à sua vida acadêmica ou profissional.

O letramento digital envolve não só a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores. As crianças e adolescentes atuais precisam aprender a usar tais ferramentas e absorver todo o conteúdo ao qual estão expostos no mundo digital. Para Buckingham (2010), o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, entre outros. Ou seja, não somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital.

Na segunda pergunta, Como introduzir o letramento digital com seus alunos?, destacamos duas respostas dos discentes e professores em forma-

ção: “Através de aplicativos que motivem o aprendizado, por exemplo, os jogos de conhecimento” e “Uma boa maneira de introduzir o letramento digital é através de jogos, aplicativos e vídeos, ir despertando a curiosidade das crianças em aprender a manusear tal instrumento”. Podemos observar, por meio dos dois trechos apontados, que é de suma importância o uso das tecnologias e ferramentas digitais como auxílio do ensino-aprendizagem do professor em sala de aula e da introdução do saber e conhecimento de forma lúdica.

Tfouni (2000, p. 30) diz que “a necessidade de se começar a falar do letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente, entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante dessa”. Em outras palavras, o letramento digital tem se destacado e sido debatido entre as instituições de ensino, pois se faz necessário para que os professores entendam a sua funcionalidade e aplicabilidade como metodologia de ensino com seus alunos no universo escolar.

Na terceira pergunta, Quais as vantagens do letramento digital?, os pesquisadores em formação buscam compreender os benefícios do letramento digital, majoritariamente para o meio acadêmico, como observamos nos trechos das respostas seguintes: “Novos conhecimentos sobre ferramentas que estão aí para ser usadas e conhecidas” e “Saberá se comunicar e trabalhar pelas diversas plataformas digitais”. Nos referidos trechos, notamos a acirrada disponibilidade e ampla abertura que as plataformas digitais fizeram e fazem emergir no contexto digital, conhecer, aprender e criar novas habilidades imprescindíveis para a utilização urgente, principalmente no cenário de pandemia, no qual os sujeitos tendem a se empenhar para manter a comunicação efetiva, agora, pelos meios virtuais.

“De repente, tu começa a perceber que os chamados meios de comunicação estavam entrando na tua sala de aula – que, aliás, não era só tua, mas dos teus alunos, também, através deles, não? Não apenas através de ti, mas através deles, também” (Freire; Guimarães, 2013, p. 3). Assim, em concordância com os autores, afirmamos que é inevitável a invasão dos meios

de comunicação à sala de aula, seja por meio da televisão, celular, jornais virtuais ou físicos, *WhatsApp*, *Instagram*, entre outros. Com a pandemia, o cenário veio a impulsionar mais ainda a invasão das plataformas digitais nos espaços diversos, em tese, de forma desigual, tratamos de espaços públicos ou privados, porquanto, integrou-se, favoravelmente, quem detinha maiores investimentos financeiros, multieficiência e mecanismos tecnológicos, vantagens que são aproveitadas continuamente no processo de comunicação virtual, no qual a maioria das pessoas necessita estar incluída.

Em se tratando de inclusão digital, na quarta e última pergunta: Como o letramento digital se relaciona com a inclusão digital? Os trechos das respostas destacados foram: “facilita a inclusão no mundo digital, isso os prepara para o mundo e pelo mercado da sociedade moderna, que gira em torno da tecnologia”. Nessa resposta, é apontada a facilidade de acesso às plataformas visando à modernidade e o impacto do mercado do trabalho, um mundo futuramente apto tecnologicamente, letrado digitalmente, frente à inteligência artificial.

Relacionada ainda a última questão contida no questionário, destacamos a seguinte resposta de um dos participantes: “O ensino remoto tem possibilitado às pessoas ter um maior conhecimento das ferramentas”, nesse, o ensino remoto foi propulsor nas diversas esferas da sociedade em prol da comunicação efetiva virtual, instrumento base de estudo e trabalho, fundante da utilização das ferramentas digitais de acesso limitado, talvez, garantindo a hegemonia exacerbada da tecnologia, mesmo (re)conhecendo e usufruindo de suas vantagens.

Atentamos, nas respostas, que nem todos estão incluídos nesse processo da suposta democratização do letramento digital, podemos dizer que tal fato escancarou-se na pandemia, quando quem pôde obteve acesso, uns mais limitados que outros, dependia da classe social e, somado a isso, do potencial financeiro. No trecho de uma das respostas, “àquelas pessoas que não têm uma ferramenta para assistir aulas durante a pandemia com o acesso às ferramentas como celular e *tablet*”. A afirmativa do graduando deixa explícita a criticidade diante da premente realidade atual, diante

da precariedade da falta de acesso aos recursos digitais e ausência de um olhar para essa outra face da sociedade, que compõe a maioria invisibilizada pelo poder público. Logo, contextualizar a importância e as facetas do letramento digital vai para além de seu uso em todos os campos sociais de vivência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente às discussões apresentadas no texto, cabe-nos refletir sobre a importância do letramento digital nos ambientes escolares, sejam universitários ou da escola básica de ensino, em virtude da invasão premente do mundo virtual nos espaços sociais diversos, por exemplo, a nossa casa, que se tornou, paralelamente, um ambiente de aprendizagem invadido pelos recursos digitais de ensino, obviamente, para os indivíduos com acesso a esse novo universo.

No entanto, pensar em avançar tecnologicamente e usufruir das vantagens das plataformas digitais, para estar e manter-se incluído no processo de comunicação virtual, é imprescindível garantir minimamente o suporte básico de tecnologia, como um celular e dados móveis, isso, supondo que se tenha condições mínimas de moradia, como um ambiente de estudo.

Nessa ótica, vislumbramos e reconhecemos neste trabalho, tendo em vista nos trechos as respostas discutidas, o olhar de criticidade dos graduandos participantes quanto ao conceito de letramento digital, os benefícios e dificuldades, seja de acesso, seja de aprendizagem e ensino, no cenário de pandemia. Ademais, quanto ao processo em sua totalidade, também é excludente, além da acirrada necessidade de agilizar e criar habilidades fundantes para o exercício docente, que, por sua vez, em meio à pressão, as metodologias de ensino foram se transformando desde então.

Entretanto, às contribuições das plataformas digitais para a continuidade da aprendizagem, aquisição de conhecimento científico e a visão de futuro na sociedade contemporânea somou-se o avanço considerável da tecnologia.

É pertinente refletirmos na relação da educação e letramento digital com equidade, restaurando uma nova versão que possibilite a inclusão de todos, que professores e alunos se comuniquem efetivamente com a mesma viabilidade de acesso e que ambos, significativamente, se vejam autônomos no processo.

## REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [on-line]. 2016, v. 55, n. 3, pp. 703-730. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318134874175011>>. EpubSep-Dec 2016. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318134874175011>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242229367\\_Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores](https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores). Acesso em: 22 nov. 2025.

CORBELLINI, Silvana. A construção da cidadania via cooperação na educação a distância. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância (Sied). Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED). **Anais**. São Carlos, SP: Ufscar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/59-897-1-ED.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno de. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. *In*: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

CARVALHO, Ana B. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** [livro eletrônico]. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016. Disponível em: <http://blogs.unigranrio.br/informepropep/livro-tecnologia-sociedade-e-educacao-na-era-digital-download-gratuito>. Acesso em: 17 jun. 2021.

# **CIBERESPAÇO E O LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE**

Aline da Rocha Oliveira Rasselen  
Kleison Cleber Zeferino Teixeira  
Núbia Cristina da Silva Chaves  
Rayana Cristina da Silva dos Santos  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo visa a delinear a relevância e o escopo do projeto de extensão “Ciberespaço e Formação Docente nos Anos Iniciais e EJA: Encantos, Performance e Repertório no Cenário Pós-Pandêmico”, desenvolvido em uma escola pública estadual no bairro do Guamá, Belém, e vinculado à Proex/Navega Saberes/Inforcentro 2021. O objetivo central deste trabalho é analisar as formas de mobilização de saberes relacionados às tecnologias digitais e os conhecimentos que se mostram propositivos no cenário (pós) pandêmico no âmbito da formação docente (inicial e continuada), nas relações como processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais. A necessidade deste estudo justifica-se pela importância do assunto, devido ao surgimento de novos aplicativos e plataformas digitais, bem como pela visibilidade do ensino remoto adotado pelas escolas e universidades do país, pois a emergência desse formato, na pandemia, explicitou a defasagem na formação docente em lidar criticamente com o ciberespaço, revelando a urgência de capacitar professores no campo dos Multiletramentos.

A educação mediada pelas novas tecnologias gera muitos questionamentos na sociedade atual. De um modo geral, algumas dúvidas ainda permeiam a prática docente com relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Apesar de vivermos numa era digital, incentivar os professores a ministrar uma aula mediada pela tecnologia continua sendo uma tarefa árdua, principalmente, quando a concepção de aprendizagem é centrada somente no educador. Diante disso, faz-se necessária uma reflexão em torno da educação e das mídias digitais, a fim de se agregar competências tecnológicas, tanto na visão educacional quanto na formação dos professores.

Já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o letramento digital ocorre devido à necessidade de implementação de novos modelos de ensino na educação, em geral, decorrente do momento atual da relação ensino-aprendizagem, pois os modelos tradicionais de educação passam por desafios e necessitam de suplementação, visto que o acesso às novas tecnologias ou a falta dele pode problematizar a sociedade, os alunos e professores, devido à falta de formação para os docentes.

Nesse viés, o projeto tem como objetivo geral analisar as formas de mobilização de saberes relacionados às tecnologias digitais e os conhecimentos que se mostram propositivos no cenário (pós) pandêmico no âmbito da formação docente (inicial e continuada) nas relações com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais. Como objetivos específicos, apontam-se:

- Diferenciar aspectos concernentes aos diferentes níveis de apropriação das tecnologias pelos docentes;
- Identificar os aspectos da semiótica que se apresentam nas propostas de ensino trabalhadas com os alunos, otimizando o ciberespaço e experiências cotidianas;
- Analisar as formas de performance dos docentes a partir dos minicursos e nas relações com as temáticas tratadas;
- Discutir os aspectos de ampliação do repertório, conforme as literaturas (africana, indígena, clássica) mobilizadas pelos alunos nas suas manifestações escritas e orais;

- Realizar rodas de conversas e levantamento com alunos e docentes participantes do projeto acerca do uso dos recursos tecnológicos em prol da educação e discutir/analisar sobre os desdobramentos e realização de minicursos temáticos de multiletramentos.

Visando a esses objetivos, o projeto foi introduzido em uma escola estadual localizada no bairro do Guamá, destinado a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, para a elaboração de uma atividade de culminância desenvolvida em três etapas. Antes que acontecesse o processo de elaboração dessa intervenção, a professora regente nos relatou sobre a necessidade da implementação do projeto político-pedagógico da escola, intitulado “Navegando na aventura do mundo da leitura”.

De acordo com o exposto, a pesquisa se inicia destacando a importância do letramento digital na formação docente, assim como do multiletramento digital para os Anos Iniciais, apresentando definições e compreensões sobre a prática do letramento, bem como suas contribuições no trabalho do professor e no movimento de aprendizagem dos alunos. Trazemos, em seguida, a metodologia e a análise de dados, assim como os respectivos resultados sobre a utilização de aplicativos e plataformas digitais utilizados pela docente, regente do 3º ano do Ensino Fundamental.

## **LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Com o surgimento das novas tecnologias da comunicação na educação, enseja-se a necessidade de novas metodologias de ensino para a promoção da educação. Nesse viés, repensar a formação de professores torna-se de fundamental importância no cenário da contemporaneidade. Nessa ocasião, os docentes necessitam estar preparados para manusear as tecnologias da comunicação e garantir o ensino-aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra, os professores devem participar de diálogos que tratem desses princípios, para adquirirem habilidades e competências voltadas ao meio digital e sua utilidade no mundo social do aluno.

As tecnologias proporcionaram um livre acesso a diversas informações e, por sua vez, tornaram-se facilitadoras de conhecimentos, logo,

é fundamental reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem ultrapassam a mera aplicação de habilidades técnicas, configurando-se como práticas sociais que se constroem e se fortalecem na interação entre professor e estudante. Desse modo, tornando possível estabelecer uma conexão harmoniosa entre educação, *Internet* e novas oportunidades. Nesse sentido, “A abundância de acesso traz a urgência de se ampliar a discussão sobre a qualidade, a diversidade, o contexto da informação, o que exige a construção da crítica e, ao mesmo tempo, pode viabilizar o acesso a outros saberes” (Mendonça, 2024, p. 58).

Nesse contexto, abordar o letramento digital significa ampliar o horizonte de possibilidades e descobertas, sendo necessário repensar a formação docente diante de um cenário contemporâneo marcado pela abundância e pela facilidade de acesso à informação. Dessa forma, o letramento digital configura-se como um requisito imprescindível na formação de professores, em especial considerando que o público-alvo constitui-se predominantemente de uma geração nativa do meio digital.

É imprescindível que os professores participem de formação continuada para lidar com as complexidades do mundo digital, visando desenvolver, conhecer e compartilhar práticas pedagógicas que busquem a decolonialidade digital. (Mendonça, 2024, p. 175).

Portanto, o letramento digital mostra-se imprescindível, pois é uma linguagem necessária à codificação e decodificação do conhecimento, e os profissionais docentes desempenham uma função de mediadores entre os diferentes conhecimentos. Assim, é necessário repensar a formação docente, pois, conduzir atividades educativas implica compreender a necessidade de promover uma sociedade mais crítica e inovadora, reconhecendo que educação e informação são elementos indissociáveis. Nessa direção, assim como o processo de aprendizagem e aquisição de saberes está para letramento digital, a formação docente, da mesma maneira, relaciona-se

com o letramento digital nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que será apresentado a seguir.

## **O LETRAMENTO DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

No cenário educacional contemporâneo, o letramento digital é de fundamental importância, pois ele reflete a necessidade urgente de adaptar os modelos pedagógicos à realidade da sociedade da informação. Nesse sentido, entende-se por letramento digital o conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a comunicação em ambientes mediados por tecnologias digitais, exigindo não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a compreensão crítica de seus usos, sentidos e implicações éticas (Coscarelli, 2021).

O letramento, que se inicia na infância e acompanha o indivíduo ao longo da vida, hoje exige um conjunto de habilidades e estratégias para interpretar e entender os registros produzidos pelas diversas culturas humanas, utilizando diferentes tipos de dados, a fim de desenvolver o aluno como cidadão ativo e reflexivo na complexa sociedade atual. Tal prática deve ser vista de forma abrangente, superando a visão restrita de “letramento digital” como simples competência técnica para não incorrer no equívoco de reduzir a educação à capacitação instrumental, negligenciando dimensões mais profundas, como a criticidade, a ética e a responsabilidade social no uso das tecnologias (Coscarelli, 2021). Desse modo, saber operar dispositivos, navegar em plataformas ou produzir conteúdos digitais são apenas etapas iniciais. O verdadeiro letramento digital implica compreender como e porque essas ferramentas são utilizadas, quem as controla e quais impactos produzem nas formas de pensar, comunicar e agir no mundo.

Quando se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento do multiletramento digital assume um papel essencial na formação das novas gerações. De modo semelhante, o conceito de multiletramento, proposto por Cope e Kalantzis (2000), refere-se à multiplicidade de linguagens, mídias e contextos culturais que compõem as práticas co-

municativas contemporâneas. Ser multiletrado, portanto, significa ser capaz de interpretar e produzir sentidos em diferentes modos de linguagem – verbal, visual, sonora, gestual e espacial –, articulando-os de forma crítica e criativa. Isso porque as crianças já nascem imersas em um ambiente mediado por linguagens múltiplas – imagens, sons, vídeos, *memes*, *emojis* e interações em tempo real – e, por isso, a escola precisa reconhecer essas formas de expressão como parte legítima das práticas de linguagem contemporâneas (Cope; Kalantzis, 2000).

Dessa forma, trabalhar o multiletramento digital nas séries iniciais significa ir além do uso de recursos tecnológicos como suporte didático. Trata-se de integrar diferentes modos de linguagem (verbal, visual, sonora, gestual e espacial), para promover aprendizagens significativas, críticas e criativas. Por exemplo, ao produzir um pequeno vídeo, um *podcast* ou uma história digital, o aluno não apenas utiliza ferramentas digitais, mas também constrói sentidos, negocia significados com os colegas e aprende a comunicar-se eticamente em contextos digitais. Essa abordagem está em sintonia com a concepção de letramentos múltiplos proposta por Rojo e Moura (2012), segundo a qual a escola deve acolher as diversas formas de linguagem presentes nas práticas sociais, promovendo a integração entre os saberes cotidianos, dos alunos e os conhecimentos escolares. Assim, nas séries iniciais, o professor atua como mediador de experiências que conectam a cultura digital às práticas de leitura, escrita e oralidade, formando sujeitos capazes de compreender, produzir e interagir criticamente em ambientes multimodais.

O multiletramento digital, portanto, deve ser compreendido como uma prática pedagógica que articula tecnologia, linguagem e cultura, favorecendo o protagonismo infantil no processo de aprendizagem. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), o conceito de “novos letramentos” envolve não apenas o domínio técnico de ferramentas digitais, mas, principalmente a capacidade de participar de comunidades discursivas nas quais o conhecimento é construído colaborativamente. Assim, o trabalho com multiletramentos nas séries iniciais possibilita que os alunos desen-

volvam competências comunicativas, criativas e críticas ao mesmo tempo, em um processo contínuo de construção de sentido. A leitura e a produção de textos digitais – como *blogs*, quadrinhos interativos ou jogos narrativos – tornam-se meios potentes para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância da integração das tecnologias digitais às práticas de linguagem, destacando o papel da escola na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira ética, reflexiva e responsável em ambientes digitais. Dessa forma, o multiletramento digital nos Anos Iniciais não deve ser visto como um conteúdo isolado, mas como um eixo transversal que permeia todas as áreas do conhecimento. Cabe ao professor criar situações didáticas que estimulem a leitura multimodal e a autoria digital, reconhecendo as experiências prévias das crianças com as mídias como ponto de partida para a aprendizagem.

Nesse contexto, é igualmente relevante incorporar a noção de colonialidade digital, entendida como a perspectiva crítica que busca questionar e desconstruir as hierarquias de poder, saber e representação reproduzidas nos ambientes digitais. Em outras palavras, a decolonialidade digital propõe uma prática educativa que valoriza os saberes locais, a diversidade cultural e a autonomia dos sujeitos frente aos discursos hegemônicos produzidos nas tecnologias globais (Walsh, 2018). Consequentemente, aplicada à educação linguística, essa abordagem implica promover o uso consciente e plural das mídias, combatendo estereótipos e ampliando as vozes historicamente silenciadas nos espaços digitais. Assim, quando a escola incorpora os multiletramentos em seu cotidiano, ela não apenas amplia o repertório comunicativo dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e conectada à realidade contemporânea.

## METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos – obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada –, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 2014).

Segundo Minayo (2014), a investigação qualitativa requer, como atitude fundamental, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Em relação à coleta de dados, a consideramos como a “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta de dados previstos” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 165). Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da Região Metropolitana de Belém, com as devidas autorizações tanto da diretora quanto da professora do estabelecimento de ensino.

Nesse viés, a pesquisa se desdobrou por meio de quatro etapas: Na primeira etapa, houve uma roda de conversa sobre a contação de história *Astranças de Bintou*<sup>3</sup>, escrita pela autora Sylvia Diouf. Em seguida, aconteceu o delineamento dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola e do projeto *ciberespaço e formação docente*, assim como as tecnologias que seriam utilizadas nas atividades desenvolvidas pela docente. Os aplicativos escolhidos foram: *Google Forms*, *Google Fotos* e o *Padlet*. Para os encontros *on-line*, a plataforma digital escolhida foi o *Google Meet*. A pesquisa pautou-se em torno da representatividade proposta pelo livro.

Na segunda etapa, foi realizada uma oficina, de formato presencial, referente à manipulação do *Padlet*<sup>4</sup>. Nessa atividade, a professora orientou os primeiros passos para a introdução das atividades feitas pelos alunos, assim como as descrições da primeira atividade confeccionada. Nela, a do-

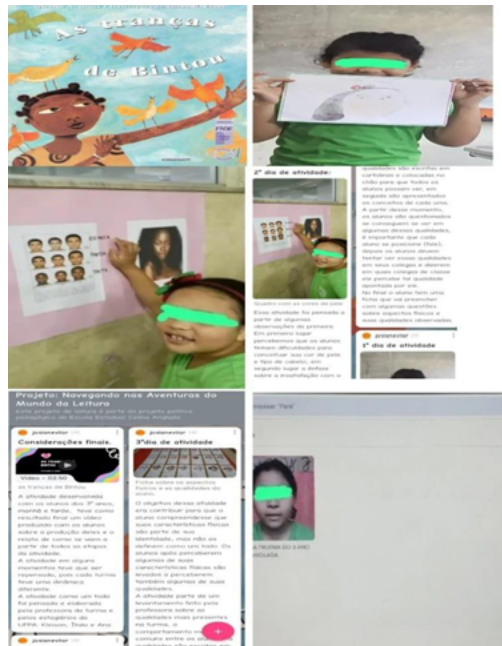
3 <https://www.slideshare.net/slideshow/livro-as-tranas-de-bintou/27134580>.

4 <https://www.nextpit.com.br/google-fotos-como-usar>.

cente, ao destacar as impressões dos alunos no que diz respeito à sua identidade e como se veem, percebeu que eles têm dificuldade em se autoanalisar.

Na terceira etapa, houve a finalização das atividades com a sua inclusão e edição do vídeo na plataforma *Google Fotos*. Nessa atividade, a docente apresentou mais dificuldade, pois a edição de vídeos e fotos dinâmicas requer um tempo maior de manipulação da ferramenta digital *Google Fotos*; para isso, a utilização do tutorial foi de suma importância. No tutorial que disponibilizamos a seguir, há o passo a passo para as primeiras confecções que a docente poderia executar diante do pouco tempo para a realização da atividade.

**Figural** – Imagens das etapas de desenvolvimento da pesquisa, referentes ao uso aplicativo *padlete* da plataforma digital *Google Fotos*



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Na quarta etapa, ocorreu a entrevista estruturada por meio de perguntas direcionadas à docente e o questionário foi elaborado por meio da ferramenta digital *GoogleForms* e, através de um *link* gerado pela pró-

pria plataforma, compartilhamos no aplicativo *Whatsapp* da entrevistada. Esse questionário é de fundamental importância, pois sinaliza os dados não apenas da pesquisa realizada, mas também o desenvolvimento de habilidades na manipulação dos aplicativos e plataformas digitais usados pela professora para representar as atividades realizadas em sala de aula, assim como, futuramente, a aquisição de outros elementos digitais que serão reforçadores desse letramento digital proposto até aqui. Para os resultados e discussões do trabalho, fizemos a seleção de quatro perguntas sobre o letramento digital para serem analisadas, quais sejam:

- O que você achou da proposta do projeto implementado na sala de aula?
- Quais as dificuldades e facilidades que você encontrou na utilização do *Padlet*?
- Como você avalia a atividade realizada por meio das tecnologias?
- Como você avalia a performance do docente no ensino das plataformas e ferramentas digitais, a fim de potencializar o letramento digital discente?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira pergunta: “O que você achou da proposta do projeto implementado na sala de aula?” obtivemos a seguinte resposta:

*Gostei muito, no início, achei que não fosse conseguir implementar e ter um bom resultado, mas, no final da confecção, percebi que a tecnologia nos leva a lugares desconhecidos e que o fruto desse aprendizado enraizou no interior da escola, potencializando o meu fazer docente.*

Dessa forma, tal resposta corrobora a afirmativa de Buckingham (2010, p. 49), segundo a qual o papel das ferramentas e plataformas digitais de pesquisa é “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento”. Ou seja, não trata-se apenas de fazer uso de ferramentas digitais, mas de usar e manipular tais ferramentas e plataformas digitais de pesquisas em prol da busca do conhecimento de for-

ma crítica e reflexiva, tornando-se pessoas protagonistas do conhecimento, que possam vir a realizar com autonomia suas próprias pesquisas e buscar saberes que venham a agregar na sua vida acadêmica ou profissional. “O letramento digital envolve não só a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores. As crianças e adolescentes atuais precisam aprender a usar tais ferramentas e absorver todo o conteúdo ao qual estão expostas no mundo digital”.

Para Buckingham (2010), o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, dentre outros. Na segunda pergunta: “Quais as dificuldades e facilidades que você encontrou na utilização do *Padlet*?” destacamos a seguinte resposta:

*Não tive muitas dificuldades, pois utilizei o tutorial para desenvolver as atividades e com o auxílio da oficina on-line consegui elucidar as dúvidas acerca da introdução de fotos e vídeos, só gostaria de mais recursos disponíveis para montar meu trabalho, como: adicionar mais fotos em cada aba.*

Podemos observar, por meio dos dois trechos apontados, que é de suma importância o uso das tecnologias e ferramentas digitais como auxílio no processo de ensino mediado pelo professor em sala de aula e na introdução do saber e conhecimento de forma lúdica. Para Tfouni (2000, p. 30), “a necessidade de se começar a falar do letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente, entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante dessa”. Em outras palavras, o letramento digital tem se destacado e sido debatido entre as instituições de ensino, pois, se faz necessário para que os professores entendam a sua funcionalidade e aplicabilidade como metodologia de ensino com seus alunos no universo escolar.

Na terceira pergunta: “Como você avalia a atividade realizada por meio das tecnologias?”, obtivemos a seguinte resposta:

*Muito boa, formativa e que traz, de certa forma, uma economia em recursos materiais, que contribui para a montagem de acervo de atividades de forma digital.*

Certamente, nesse contexto, o uso das ferramentas e plataformas digitais surgiu diante da necessidade de o professor pesquisar meios de comunicação e informação para desenvolver aprendizagem de forma lúdica. Podemos dizer que, a partir da necessidade do ensino-aprendizagem (conteúdos didáticos), o professor buscou meios digitais para atender às suas demandas específicas, pois o universo tecnológico nos possibilita uma diversidade de recursos digitais disponíveis para as práticas pedagógicas. Há contextos em que a maneira de utilização pode nem ser a função do recurso, mas cabe ao professor aperfeiçoar e explorar os recursos digitais disponíveis para seu uso didático.

Na quarta pergunta: Como você avalia a performance do discente, no ensino das plataformas e ferramentas digitais, a fim de potencializar o letramento digital docente? Obtivemos a seguinte resposta:

*Eles gostaram muito, embora tenha sido a primeira experiência, ainda deu para envolvê-los totalmente na produção da atividade. Os alunos participaram das fotos e do vídeo e ficaram bem empolgados. Algo novo e diferente na sala de aula, sem contar que o trabalho desenvolvido com eles foi o único nesse formato na exposição que tivemos na escola, não foi possível a participação deles na produção da atividade envolvendo as tecnologias, mas a participação deles nos vídeos e nas fotos mudou o que, geralmente, se acostumaram a fazer.*

Nos referidos trechos, notamos a acirrada disponibilidade e ampla abertura que as plataformas digitais fizeram e fazem emergir no contexto digital, conhecer, aprender e criar novas habilidades imprescindíveis para

a utilização urgente, principalmente no cenário de pandemia, no qual os sujeitos tendem a se empenhar para manter a comunicação efetiva, dessa vez, pelos meios virtuais.

“De repente, tu começa a perceber que os chamados meios de comunicação estavam entrando na tua sala de aula – que, aliás, não era só tua, mas dos teus alunos também, através deles, não? Não apenas através de ti, mas através deles, também” (Freire Guimarães, 2013). Assim, em concordância com os autores, afirmamos que é inevitável a invasão dos meios de comunicação à sala de aula, seja por meio da televisão, celular, jornais virtuais ou físicos, *Whatsapp*, *Instagram*, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, então, que mesmo com um projeto bem articulado e arraigado de possibilidades de letramentos, consideramos que, devido às particularidades da docente e do projeto da escola, houve a necessidade de mudar a trajetória do processo de aquisição de outras tecnologias, haja vista as suas peculiaridades e necessidades em desenvolver um projeto pedagógico interno na instituição de ensino. A introdução das tecnologias para a efetivação do ensino e aprendizagem se consolida com a nova geração de estudantes envolvida no meio digital e no fazer docente. Dessa maneira, torna-se mais atrativo, divertido e empolgante que o ensino tradicional engessado em dinâmicas arcaicas e que geram afastamento do público-alvo. A implementação do letramento digital no ambiente escolar teve sucesso ao ser desenvolvida, pois, os relatos do corpo docente, assim como dos alunos e dos responsáveis legais, evidenciam a concretização do projeto e a busca pela inserção do letramento digital nesse espaço. Voltando para esses aspectos, o projeto identificou, por meio da pesquisa, que ainda há a necessidade de introduzir novas ações formativas voltadas a docentes, assim como a introdução de outras plataformas e aplicativos digitais que promovam uma interlocução entre alunos, escolas e professores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática; Trajetória do programa de pós-graduação entre educação e currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Educação (Currículo), **Revista E-Curriculum**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3165/2095>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: conceitos, desafios e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CRUZ, Helena Clarisse Marques. Letramento digital; abordagens sobre o ensino e sua contribuição nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Repositório institucional UFPB**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20504/1/HCMC09072021.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- DIOUF, Ana Sylvia. **As tranças de Bintou**. Ministério da educação, FNDE, PNB, 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/livro-as-tranas-de-bintou/27134580>. Acesso em: 10 out. 2023.
- RIBEIRO, Carolina Carla Ribeiro. **Letramento digital**: uma abordagem através das competências na formação docente. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72140/000882108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2023.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramento, mídias e linguagens**. Linguagens e tecnologias. Parábola: São Paulo, 2019. Acesso em: 11 out. 2023.
- CRUZ, Helena Clarisse Marques. **Letramento digital**: abordagens sobre o ensino e sua contribuição nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/download/95/136/329>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- MENDONÇA, Helena Andrade. **Colonialismo e Decolonialidade Digital na Educação**. São Paulo: Timo, 2024.
- MOREIRA, Carla Geralda Leite. Letramento digital: do conceito à prática. *In: Anais do SIELP*, Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_051.pdf](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf). Acesso em: 3 mar. 2025.

**Sielp**. Vol. 2, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_051.pdf](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf). Acesso em: 9 nov. 2023.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de Ensino Fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180309-13617>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/jGVd8vDLd3SNSJHg9SbmtfH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da. **O uso das tecnologias na educação**: os desafios frente à pandemia da COVID-19. Disponível em: [https://www.academia.edu/44069611/O\\_uso\\_das\\_Tecnologias\\_Digitais\\_na\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_os\\_desafios\\_frente\\_%C3%A0\\_pandemia\\_da\\_COVID\\_19](https://www.academia.edu/44069611/O_uso_das_Tecnologias_Digitais_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_os_desafios_frente_%C3%A0_pandemia_da_COVID_19). Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Jane Santos da; SILVA JUNIOR, Diomário da; CARMO, Fabíola Fortes Roldan da Silva; IRES, Raphael do Espírito Santo Mello e. Letramento digital: desafios à formação docente. **Em Rede**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 15-29, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/613/592>. Acesso em: 5 Nov. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

# **MULTILETRAMENTOS E LEITURA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL**

Leonardo Roberto do Rosário Teixeira  
Marta Goreti do Nascimento Rodrigues  
Vera Lúcia Gonçalves de Almeida  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A formação de leitores sempre se constituiu em um grande desafio no cenário educacional brasileiro. Tal desafio possui raízes profundas que ultrapassam, até mesmo, os muros da escola. O baixo desempenho tem sido percebido entre docentes e demais profissionais da educação e, também, por diversos segmentos, pois a leitura é um contínuo na vida escolar e secular de todos nós.

Infelizmente, o caminho mais curto para esse descompasso com a leitura tem sido culpar a escola e os professores, todavia, tal questão é mais ampla e não se pode delinear um culpado específico. É possível reconhecer a necessidade de ações positivas na escola, mas também de uma política nacional mais incisiva, que permita o acesso a livros de forma mais democrática, de construção de bibliotecas e de ações de fomento à leitura.

Além disso, não podemos esquecer da família, primeira instituição da qual a criança faz parte e seu papel de incentivo à leitura, para a formação de um leitor, seja por meio da contação de histórias, de uma simples leitura ou de folhear um livro com a criança, futuro leitor.

Segundo Freire (1989), é preciso que haja uma conexão entre a leitura do mundo e a leitura textual. Assim, é importante que o leitor desenvolva uma visão crítica da leitura que faz, diante de seu papel como cidadão atuante na sociedade. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 9).

Logo, o processo de construção de um leitor não se esgota. Ele é contínuo. Inicia com a família, perpassa pela escola e transborda para a vida em sociedade. Por isso, há necessidade de formar um leitor com características e habilidades múltiplas, com multiletramentos e visão reflexiva e perspectiva decolonial.

Este estudo possui como objetivo mostrar como a leitura pode ser potencializada em sala de aula, a partir de uma abordagem decolonial, a fim de formar leitores reflexivos. Compreendemos que um dos papéis da escola “é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 96).

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Com a finalidade de adentrarmos nas reflexões aqui propostas acerca da formação do leitor multiletrado na escola, numa perspectiva decolonial, baseamo-nos em teóricos que tratam sobre uma formação leitora ampla e constituída de habilidades que busquem formar um leitor participativo na sociedade na qual vive. De acordo com Kleiman (1995), compreendemos que ler é um ato social, no qual leitor e autor interagem, resultando dessa interação atribuição de sentidos. Assim, acreditamos que ler vai além da escrita, pois os sentidos atribuídos à leitura são amplos e envolvem novos recursos, tais como: imagens, sons, cores, percepções e análises críticas, diante de uma visão decolonial no espaço escolar.

Iniciaremos tais reflexões partindo das discussões a respeito de letramento com Rojo (2009), Soares (1998), Kleiman (1995); sobre multiletramentos e multimodalidade, com Vieira (2007) e Rojo (2012); e decolo-

nialidade, a partir de Freire (1967, 1989). De acordo com Soares (1998), letramento não é um conjunto de habilidades individuais, mas de práticas sociais que oportunizam os indivíduos a desenvolverem habilidades de leitura e de escrita em seu contexto social.

A escola possui um papel importante no letramento de seus alunos, uma vez que ela é uma das mais relevantes agências de letramento na qual os alunos têm contato no início de suas vidas. Dessa forma, Kleiman (1995) afirma que ela deve se preocupar com letramentos alicerçados na prática social e não apenas com um tipo de letramento (processo de aquisição de códigos, alfabetização). A prática de letramento reside em uma competência individual, enquanto a prática de letramentos sociais é mais ampla, abrangendo diversos contextos sociais (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc), perpassando uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

De acordo com Rodrigues (2009), por conta desse novo cenário, o letramento hoje não se refere apenas à aquisição da leitura e da escrita, é necessário mais do que isso para ocupar um lugar na sociedade da informação na qual vivemos. O letramento da pós-modernidade requer que se agregue aos textos escritos recursos gráficos, cores, sons e, principalmente, imagens. Assim, o mundo contemporâneo exige do sujeito letrado habilidades interpretativas, capazes de atender às necessidades da vida secular e profissional que tanto nos exige.

A respeito dos estudos acerca do tema letramento, Kleiman (1995) cita os estudos de Street (1984). Esses estudos propõem dois enfoques, sendo eles: enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento. O primeiro vê o letramento de forma técnica, independentemente do contexto social, uma variável autônoma. Isso significa que o contato (escolar) com a leitura e a escrita faria o indivíduo aprender gradualmente habilidades, alcançando estágios de desenvolvimento, no caso, níveis de desenvolvimento. Já para o enfoque ideológico, as práticas de letramento estão intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhe-

cendo a importância das variadas práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos mais diferentes contextos.

Soares (1998) refere-se ao enfoque autônomo como “versão fraca” e ao enfoque ideológico como “versão forte” do letramento. Para esse autor, é a versão forte que está mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freireana de alfabetização, revolucionária, crítica e – por que não? – reflexiva. É ela que

[...] colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia global* (Sousa Santos, 2005, p. 100, grifo do autor).

De acordo com Kleiman (1995), é essa versão que leva em conta os múltiplos letramentos, sejam eles globais ou locais. Os multiletramentos representam uma expansão do conceito de alfabetização, reconhecendo a diversidade cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. O termo, cunhado por um grupo de pesquisadores de diversos países (Austrália, Grã-Bretanha e Estados Unidos, conhecido como O Grupo de Nova Londres – GNL), propõe uma pedagogia que se fundamenta em textos verbais, visuais, audiovisuais e variedades de práticas de letramento em diferentes contextos culturais, fato que exige novas competências de leitura que vão muito além do ato de decodificar textos. Entendemos que os multiletramentos respondem às demandas de sujeitos envolvidos em comunicação multimodal.

Se falarmos de diversidade cultural, então, precisamos discorrer sobre diversidade de linguagem, e, nesse sentido, é importante incorporar em nossas práticas diárias repertórios múltiplos tanto de leitura como de produção textual, sempre considerando as práticas de letramento dos estudantes em seus diversos contextos culturais. Rojo (2012) orienta

que o conceito de multiletramentos direciona para dois eixos importantes de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para Rojo (2012), os vários sentidos da palavra multiletramentos apontam para algumas características importantes, entre elas a de que os textos são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Nessa perspectiva da autora, entendemos que o trabalho em sala de aula, no sentido de valorizar as variadas linguagens e culturas, é fundamental para uma educação significativa. Quando legitimamos a diversidade de práticas linguísticas que os vários sujeitos trazem de seus contextos familiares e comunitários, rompemos com modelos hegemônicos que, historicamente, marginalizaram saberes e expressões não canônicas, dando ênfase, assim, ao pluralismo cultural.

Valorizar o pluralismo cultural trazido pelos alunos fortalece não somente a identidade, mas, principalmente, amplia e fortalece o processo de *ensino-ensino e aprendizagem-aprendizagem*. Esclarecemos os termos: no contexto de tantas pluralidades, as vias de descobertas e de conhecimentos se dão em atos de ensinar, como de aprender (tanto alunos quanto professores). Permitam-nos um exemplo menos formal: um processo de via de mão dupla em que todos ganham e, caso não haja reconhecimento nem valorização, todos perdem. Portanto, é um constante diálogo entre culturas e seus fazedores, e, nesse cenário, alunos e professores se confundem. Freire (2017, p. 111) postula que “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade”. Os diálogos fazem parte do fazer pedagógico em sala de aula e para além dos muros da escola, pois são diálogos construídos com valorização e sentimento de pertencimento.

Os conceitos de Freire (2017) estabelecem um elo com estudos decoloniais, embora o movimento decolonial tenha consolidação após as obras desse autor. A perspectiva decolonial é dada por meio da educação como prática para a liberdade. Sempre colocando em evidência a contra-

posição a marcas que os colonizadores deixaram no saber, no poder e no ser dos colonizados. Até hoje, essas influências alteram a condição normal de poder se expressar dos grupos minoritários, por exemplo. Não somente nas questões relacionadas à expressão, mas também ao acesso desses grupos ao saber, e, conseqüentemente, na formação de uma sociedade baseada no autoritarismo e na formação de uma democracia frágil.

Assim, sempre defendendo uma educação dialógica, Freire (2017) crê que homens e mulheres podem se comunicar entre si e se modificar, e nessa interação podem criar sociedades livres das amarras colonialistas. Como afirma:

Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (Freire, 1967, p. 35).

Então, uma educação decolonial serve para fomentar práticas emancipatórias que os oprimidos almejam em relação às práticas subalternas praticadas pelos opressores, colonizadores. Assim, poder usar a educação como forma de libertação.

De tão sensível e importante que é essa discussão, as vozes de Freire (2017) ecoaram e chegaram até Catherine Walsh, intelectual nascida nos Estados Unidos, país sabidamente imperialista. Ela, que chegou a ser aluna de Freire, durante seu exílio, foi uma militante ativa em favor dos excluídos e continua militando em prol de uma pedagogia que transforme baseada no reconhecimento às múltiplas diferenças culturais e na cooperação entre os povos.

Segundo Walsh (2020, p. 264), “a decolonialidade, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo (tanto social e política, como também epistêmica

e existencial)”, ou seja, os estudos decoloniais hoje são uma forma de resistir a essa atuação, exatamente no sentido de mudar aquilo que ainda é mantido no viés colonial, e, assim, implantar por vez o que é decolonial.

## **CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**

A constituição de um leitor a partir de uma perspectiva decolonial exige que sejam preenchidas lacunas na formação desse leitor, sobretudo, nas instituições públicas, local oriundo de nossa pesquisa. Ressaltamos que esse ato emancipatório é um desafio, pois há muitos traços de colonialidade perceptíveis no dia a dia do trabalho em sala de aula, já que convivemos diante de um cenário de exclusão social e cultural de diferentes oportunidades. Muitos de nossos alunos – adolescentes e jovens – não têm acesso a livros e a nenhum tipo de programação cultural, ficando fadados apenas a um mundo onde não ampliam conhecimentos e não expandem horizontes, culminando na falta de reflexividade em suas vidas, diante do que veem e leem.

Apresentamos, nesta seção, os percursos metodológicos da pesquisa. Este trabalho, baseia-se em uma pesquisa bibliográfica. Apontaremos aqui uma proposta de leitura dos gêneros discursivos “tira” e “charge”, a fim de sugerirmos como essas leituras podem ser enfatizadas em sala de aula, diante de uma perspectiva decolonial. As amostras do gênero foram retiradas de dissertações já apresentadas no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPa), na perspectiva de potencializar a formação leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos multiletramentos e do multiculturalismo.

O texto passou a ser o maior objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Desenvolver competências linguísticas foi para o cerne do ensino de língua materna, procurando-se, então, proporcionar atividades que despertassem a leitura crítica, reflexiva, visando a construir, assim, a competência leitora dos alunos.

Bakhtin (2006) postula que os gêneros funcionam no contexto de uma interação verbal e social, uma vez que aprendemos a moldar nossa

fala às formas do gênero. Também menciona que para haver comunicação verbal tem que haver gêneros discursivos. O falante dispõe de um repertório de gêneros discursivos para serem utilizados, de modo oral ou escrito, e combinam diferentes códigos como linguagem verbal (escrita ou falada), visual (imagens, cores, formas) e sonoras (músicas, sons diversos), contribuindo para a construção do sentido. Esses gêneros são responsáveis por organizar nossas falas e nossas formas sintáticas. Assim, toda a organização da linguagem passa por gêneros que se fazem presentes socialmente e são associados a contextos culturais, históricos e institucionais, ambientes nos quais se dá a interação verbal.

Tal repertório é de fundamental importância na vida do leitor em formação, uma vez que é por meio dele que bases linguísticas serão constituídas. Essa aquisição é alimentada pelo contato com os diversos gêneros discursivos ao longo de sua caminhada de estudante, culminando em um leitor proficiente no futuro, autônomo, que formou suas bases por meio de gêneros que circulam socialmente.

As tiras e charges são mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Como prática de linguagem, a leitura desse gênero é indicada para desenvolver a habilidade de apreender os sentidos globais do texto, além de o aluno ser capaz de identificar a crítica, a ironia ou o humor presente no texto. Esses gêneros, de acordo com a BNCC, fazem parte do campo jornalístico midiático e são vistos como textos que podem ampliar a capacidade de opinião, construir conhecimentos, desenvolver autonomia e o pensamento crítico, a partir da percepção dos fatos que ocorrem ao seu redor, no mundo em que ele vive.

Consideramos que tais gêneros adequam-se à formação leitora, uma vez que fomentam leituras alicerçadas nos multiletramentos, no pensamento crítico e reflexivo do leitor, além de serem muito agradáveis, com os quais adolescentes e jovens têm contato. Todavia, é necessário, para sua compreensão, que o leitor saiba compreender as especificidades, as formas plurais desse gênero. Dessa forma, deve-se levar em consideração o que mencionam Vieira *et al.* (2007): o trabalho com a leitura da imagem,

da percepção do visual, de todos os elementos que compõem esse gênero, além de sons, de cores, exige do leitor multiletramentos.

Acreditamos que a desconstrução de uma leitura colonial para uma leitura decolonial é possível, abordando esses gêneros, já que a colonialidade ainda está presente nos segmentos sociais. A partir das considerações apresentadas, segue uma proposta de atividade com leitura em uma abordagem decolonial.

### **Proposta de atividade com abordagem decolonial para os Anos Finais do Ensino Fundamental**

O trabalho com os multiletramentos na escola pode envolver tanto o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação quanto atividades que façam parte do aporte cultural dos alunos (cultura popular, de massa, local) e de gêneros, mídias e linguagens que fazem parte da vida deles, buscando, assim, um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

O objetivo dessa abordagem na escola é ampliar o repertório cultural, ampliando os letramentos. Para Rojo (2012), trabalhar os multiletramentos na escola a partir das culturas de referência do alunado proporciona “a imersão em letramentos críticos que requerem análises, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado” (Rojo, 2012, p. 8 e 9).

Os multiletramentos valorizam as diversas formas de expressão que, muitas vezes, estão fora dos modelos eurocêntricos. Acreditamos que a abordagem dos multiletramentos e da decolonialidade, pode proporcionar uma educação mais crítica e decolonial. A escola, como instituição formadora, possui um papel primordial nessa formação. Desse modo, a importância de discutir, de refletir sobre a decolonialidade, traz uma ampliação cultural para nossos alunos, potencializando visões de mundo adormecidas ou não compreendidas por eles.

Portanto, a relação entre multiletramentos e decolonialidade pode ajudar na desconstrução de padrões impostos historicamente pela sociedade colonialista, pois o contato com textos de muitas semioses requer capacidades e práticas de compreensão e de produção, o que demanda da escola uma estratégia de ensino que aborde tais influências coloniais, desconstruindo determinados valores, pensamentos e posturas e valorizando saberes locais e nacionais.

Apresentamos, abaixo, uma proposta de trabalho docente em sala de aula com os multiletramentos numa perspectiva decolonial.

**Tema:** Lendo Além do Riso: Charge e Tira como Instrumentos de Crítica Decolonial

**1º Momento:** Desconstruindo o Humor Colonizado (Duas aulas)

### **Objetivos**

Identificar estereótipos coloniais em produções humorísticas;

Compreender como charges e tirinhas reproduzem ou contestam narrativas hegemônicas;

Desenvolver leitura crítica de linguagens multimodais.

### **Atividade Inicial**

Apresentar aos estudantes charges e tirinhas que abordam temáticas como: descobrimento do Brasil, povos indígenas, escravização, diversidade cultural, racismo, entre outros.

Desenvolver perguntas reflexivas sobre a temática, culminando em debate na classe.

### **Sugestão de Charge e Tira**

Charge “Cenas do cotidiano”.



Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/13830>.

## 2º Momento: Pesquisa e Repertório Crítico (2-3 aulas)

Tira



Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/5ff529e7-e9dc-4089-b4e3-2ef89469bbe0>

## Objetivos

Conhecer chargistas e cartunistas negros, indígenas e de grupos minorizados;

Investigar temáticas urgentes nas comunidades locais;

Construir repertório visual e conceitual para produção autoral.

## **Desenvolvimento**

**Pesquisa Orientada:** Os estudantes, em grupos, pesquisam sobre: Artistas decoloniais: Chargistas e cartunistas negros, indígenas e periféricos brasileiros (ex: Aroeira, Laerte, Priscila Barbosa, Robson Vilalba, artistas indígenas contemporâneos).

**Temáticas locais:** Problemas e questões da comunidade que merecem visibilidade: Racismo no cotidiano escolar; Apagamento de histórias locais; Representatividade nos livros didáticos.

**Elementos visuais:** Como representar personagens diversos sem estereótipos? Análise de técnicas de desenho inclusivas e respeitosas.

**3º Momento:** Produção de Charges e Tirinhas Decoloniais (3 – 4 aulas)

Sugestão de atividades: Produzir charges/tirinhas com perspectiva crítica decolonial;

Promover circulação e debate das produções.

### **Avaliação:**

Coerência entre linguagens verbal e visual;

Profundidade da crítica decolonial;

Respeito e representatividade;

Reflexão escrita sobre o processo criativo.

## **ANÁLISE DA PROPOSTA**

A proposta de atividade desenvolvida para o trabalho com charges e tiras em uma perspectiva decolonial dialoga com os pressupostos teóricos de Freire (2017) e Rojo (2012), articulando leitura crítica, multiletramentos e pedagogia emancipatória. Nesta análise, tentamos evidenciar os fundamentos pedagógicos da proposta e suas potencialidades formativas.

Ao propormos atividades com tiras e charges que reproduzem estereótipos coloniais, as atividades reforçam o que Freire (2017) denomina de “leitura de mundo”, indo além da decodificação das imagens e das pala-

bras. Os estudantes são instigados a desvelar as ideias subjacentes aos textos humorísticos, percebendo quem ri e do que ri.

Esperamos que o aluno possa questionar de qual perspectiva uma charge foi criada, quem é o alvo da crítica? Há estereótipos sendo reforçados? O leitor se reconhece nos temas abordados nas charges ou nas tiras? Acreditamos que tais perguntas podem nortear o leitor a ter um olhar mais crítico e questionador, e principalmente se perceber como sujeito participante da sociedade.

Tais gêneros estão em convergência com os aportes de Rojo (2012) nos estudos dos multiletramentos, visto que articulam linguagem verbal e linguagem visual e constroem sentidos, levando o leitor à reflexão. Rojo (2012) enfatiza que os textos contemporâneos exigem competência leitora e capacidade de interpretação plural.

A vertente decolonial está presente em toda a proposta apresentada. Damos ênfase ao terceiro momento, no qual os estudantes são incentivados a produzir suas tiras e charges com abordagens críticas e com denúncias a questões racistas, bem como valorizar saberes marginalizados e provocar transformações sobre as várias formas de pensamentos ainda coloniais.

## **CONCLUSÃO**

De acordo com Freire (1989), a leitura não pode ser dissociada da leitura contextual do mundo. Deve haver uma conexão entre a leitura crítica e o mundo que nos rodeia, posto que refletir sobre o que lemos também representa um ato de resistência política.

O elo entre multiletramentos e perspectivas decoloniais no ensino de leitura representa um caminho necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de fato, transformadoras. Ao reconhecer a multiplicidade de linguagens que caracterizam os textos contemporâneos e, ao mesmo tempo, questionar as práticas hegemônicas que, historicamente, dominaram os currículos escolares, abrimos espaço, para que saberes plurais, vozes silenciadas e narrativas encontrem legitimidade no ambiente educacional. A proposta de trabalho com charges e tiras numa aborda-

gem decolonial exemplifica como é possível unir a leitura crítica de textos multimodais com o compromisso ético-político de desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade cultural e promover o protagonismo estudantil na produção de sentidos.

Os multiletramentos e as leituras decoloniais não constituem apenas uma metodologia de ensino, todavia, uma postura pedagógica que reconhece a escola como espaço de discussão e reflexão sobre pautas sociais tão necessárias para a construção de sociedades mais justas. Nessa perspectiva, os estudantes deixam de ser receptores passivos de narrativas prontas, para se tornarem leitores críticos e protagonistas de suas próprias histórias, capazes de identificar mecanismos de opressão, questionar representações naturalizadas e construir discursos que desafiam hierarquias coloniais ainda presentes em nossa sociedade.

Incentivar práticas de leitura que articulem multiletramentos e decolonialidade significa investir em uma educação que não apenas prepare para ler o mundo, mas que ofereça condições aos sujeitos para transformar a si mesmos. O desafio que se coloca para professores é o de sustentar essa perspectiva crítica no cotidiano escolar, resistindo a tentativas de homogeneização e reafirmando o compromisso com uma educação que valorize a pluralidade de existências, saberes e modos de narrar o mundo, construindo futuros mais justos e respeitosos com a diversidade que nos constitui como sociedade.

Essas práticas devem continuar para além dos muros escolares. São práticas para a vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vera Lúcia Gonçalves de. **Leitura de gênero discursivo charge:** abordagem multicultural na educação de jovens e adultos. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/13830>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Varentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola, 2009.

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

RODRIGUES, Marta Goreti do Nascimento. **A constituição dos sentidos a partir do gênero multimodal tira**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/5ff529e7-e9dc-4089-b4e3-2ef89469bbe0>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Letramento** – Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 1998 [2002].

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA, Josenia Antunes *et al.* **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORTEGA-CAICEDO, Alicia; LANG, Miriam (Org.). **Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina**. Quito: Ediciones Abya-Yala; Universidad Andina Simón Bolívar, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7795/7/Ortega%20A%20ed-Lang%20M%20ed-Gritos%20Grietas%20y%20Siembras.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.



**LINHA 3**

**PRÁTICAS DECOLONIAIS EM  
ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO  
SUPERIOR**

# LITERATURA MARAJOARA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE

Milene Eduarda Sousa Paraense  
Reinaldo das Mercês Moura Júnior  
Missilene Silva Barreto

## INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a Literatura Marajoara, analisando-a como um instrumento pedagógico a ser trabalhado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O foco reside na valorização de obras escritas por autores marajoaras que reverberam as vivências locais e suas profundas matrizes culturais afro-indígenas. Enraizada em práticas de oralidade, essa produção afirma-se como legítima expressão estética e fundamento identitário da região do Marajó e da Amazônia. Apesar da luta constante pela preservação da memória coletiva e pela valorização da cultura local, inclusive via oralidade, sua difusão no ambiente escolar permanece incipiente.

O ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas continua fortemente balizado pelas expectativas do cânone literário hegemônico. Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre a inclusão da Literatura Marajoara no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como uma possibilidade de formação leitora situada e criticamente contextualizada. Acreditamos que a Literatura Marajoara, ao articular linguagem, oralidade, cultura e identidade local, pode fortalecer as competências

de leitura e orientar a construção de práticas pedagógicas em consonância com o princípio freiriano do reconhecimento e da assunção da identidade cultural (Freire, 2017). Dessa maneira, a prática pedagógica torna-se dialógica e fundamentalmente alinhada aos preceitos da decolonialidade da educação.

Nesse contexto de valorização e de crítica à hegemonia canônica, a questão-problema que norteia este estudo é: em que medida a Literatura Marajoara está presente nas práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Soure-PA. Assim, pretendemos problematizar a forma como essa literatura, marcada por matrizes afro-indígenas e pela oralidade amazônica, se insere nas práticas escolares e é percebida por professores e estudantes. Também, buscamos compreender de que modo docentes e discentes interagem com obras locais e como essas experiências podem contribuir para a formação de leitores conscientes de suas raízes culturais e da literatura como instrumento de resistência identitária.

Para responder à questão-problema, o presente estudo define os seguintes objetivos específicos: identificar como a Literatura Marajoara está inserida (ou não) nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; analisar as percepções de docentes e discentes acerca dessa produção literária e sua relação com a construção da identidade cultural; discutir os limites e as possibilidades de sua presença no currículo escolar, à luz de uma perspectiva dialógica e decolonial da educação.

A relevância deste estudo consiste, portanto, na necessidade de problematizar a sub-representação da Literatura Marajoara nos currículos escolares. Essa limitação da estrutura curricular é fomentada por políticas públicas educacionais que priorizam a padronização. Essa padronização se manifesta, por exemplo, na predominância de material didático centralizado e no foco excessivo em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Consequentemente, a prática escolar invisibiliza os conhecimentos culturais locais e privilegia uma visão

eurocêntrica da literatura. Diante disso, torna-se fundamental reconhecer a Literatura Marajoara como legítima. Esse reconhecimento implica em expandir o repertório literário dos estudantes, autenticar os saberes locais e fortalecer as identidades culturais da Amazônia. Compreendemos que é com base nessa perspectiva dialógica e decolonial (Aood, Abreu e Dias, 2021; Barreto, 2023; Sobral, 2009), que se rompe com práticas padronizadoras e promove a formação de leitores capazes de se reconhecerem como sujeitos históricos e culturais.

Além desta seção introdutória, o capítulo está estruturado em quatro seções, a saber: a primeira, intitulada *Literatura marajoara: identidade, oralidade e resistência*, aborda a produção local sob o prisma identitário e da resistência cultural. A segunda, *A literatura na dialogia e na pedagogia decolonial*, aprofunda a discussão sobre esses três conceitos e suas interconexões. A terceira, *Percurso metodológico da pesquisa*, delinea os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção, *Resultados e discussão*, apresenta os achados da pesquisa de campo, sendo seguida pelas *Considerações Finais* do estudo.

## **LITERATURA MARAJOARA: IDENTIDADE, ORALIDADE E RESISTÊNCIA**

Segundo Pacheco (2009, p. 408), a Literatura Marajoara surge de um complexo de histórias e culturas, valorizando o modo de vida de populações “filhas das mestiçagens afro-indígenas; detentoras de saberes locais em mediações culturais com ocidentais conhecimentos letrados”. Nessa perspectiva, essa produção literária é um ato de resistência que carrega a memória viva de um povo, sendo um instrumento fundamental para a reafirmação de identidades e a formação de resistências do povo marajoara (Pacheco, 2012).

Essa manifestação literária, enraizada na oralidade, assume a função de ser passada de geração a geração, pois desde os tempos coloniais há uma luta constante pela preservação das tradições e da memória dos povos. Pacheco (2012) enfatiza que a literatura, por meio de escritores como

Dalcídio Jurandir e Sylvia Helena Tocantins, dá voz a sujeitos historicamente invisibilizados, que raramente figuravam em documentos ou narrativas oficiais. A resistência aqui não é passiva; ao contrário, ela se concretiza por meio da valorização contínua dos saberes locais, da espiritualidade, da memória coletiva e da relação simbiótica com a natureza, operando como uma força que se contrapõe ao pensamento ocidental e eurocêntrico dominante na esfera cultural.

Essa literatura se manifesta, primordialmente, pela oralidade, o principal veículo de repasse de tradições, conhecimentos, crenças e costumes dos povos afro-indígenas. Essa tradição revela uma cosmovisão na qual seres humanos, natureza e o mundo mítico se articulam em uma rede de sentidos culturais interligados. A Cosmologia Afro-Indígena, que articula saberes africanos e indígenas sobre a origem e o sentido da vida, assegura que as narrativas orais atuem como instrumento de memória e de resistência, preservando o conhecimento diante das tentativas históricas de apagamento.

Nesse sentido, a sabedoria desses povos afirma-se como resistência cultural pela via da literatura oralizada, conforme Pacheco (2009, p. 411). O autor destaca que

Somente populações inseridas num sistema de símbolos e crenças são capazes de assegurar suas difíceis formas de vida e criar explicações para resistência de encantados, visagens, assombrações e seres míticos, tão fortemente desclassificados pelo letramento ocidental como objeto folclórico (Pacheco, 2009, p. 411).

Podemos entender, desse modo, que ao contrário da classificação ocidental redutora, esse imaginário cultural transcende a mera transmissão folclórica. Pacheco (2009) evidencia, principalmente, os valores cosmológicos que mediam a relação entre o sagrado, a natureza e o humano. Nesse contexto, a Literatura Marajoara, motivada pela oralidade, assume o papel principal de preservar e ressignificar tais cosmologias, consolidan-

do-se como um importante instrumento de resistência e de valorização da identidade cultural.

Essa transição da oralidade para o registro escrito foi fundamentalmente mediada por autores regionais. Grandes nomes, como Dalcídio Jurandir e Sylvia Helena Tocantins, como mencionado, dedicaram suas obras a retratar as vivências do Marajó por meio da escrita. A escrita, nesse sentido, se tornou uma expressão literária que capta o modo de vida, as crenças, os costumes e as paisagens da região, revelando as riquezas culturais influenciadas pelas matrizes afro-indígenas.

Dalcídio Jurandir, um dos maiores literatos paraenses, inserido no cânone nacional, teve como uma de suas principais inspirações os “Marajós” e suas singularidades, retratando com grande sensibilidade os falares regionais e as tradições orais do povo marajoara. Segundo Pacheco (2012), sua literatura, carregada de poética social, denuncia as desigualdades e valoriza a sabedoria popular. Sylvia Helena Tocantins também contribuiu para a Literatura Marajoara, ao retratar, com memória afetiva, as vivências de sua infância no Marajó. Sua escrita descreve a paisagem, as festas e o cotidiano marajoara, evidenciando o olhar da autora sobre as tradições regionais. A escritora recupera narrativas que abordam as marcas do trabalho e a exploração social, reafirmando a identidade cultural do Marajó (Pacheco, 2012).

É importante ressaltar também a pluralidade de escritores contemporâneos na região marajoara que vêm se destacando e contribuindo para esse *corpus* literário. É o caso do professor e escritor Ailton Silva Favacho, autor de obras como *Casa de Barro* (2012), na qual aborda a desigualdade social por meio da história de um personagem que, apesar de criticado e desfavorecido, busca ser diferente, alimentando uma visão de esperança para transformar sua realidade; e *Porção Poética de Marajó* (2024), livro que reúne diversos textos que retratam a ancestralidade, a simplicidade, os costumes e os misticismos locais, sendo considerado uma obra literária adequada ao público infantojuvenil. Ambas as produções têm como temá-

tica principal as vivências dos marajoaras, representadas de forma poética e metafórica.

Além do professor Ailton, destacam-se outros autores locais de grande relevância para o fortalecimento dessa produção literária. Entre eles, o professor José Lúcio Sarmiento Alves, com mais de 60 obras publicadas, como *Contos do Marajó: o boto, trilogia* e outros contos (2012), *Grutema: dramaturgia no Marajó* (2014), entre outras narrativas que retratam o cotidiano e o imaginário marajoara. A professora Ivone Gaia também se sobressai com suas obras *Barquinho de Papel* (2010) e *Sons, ritmos africanos: o lundu marajoara* (2016), ambas retratando as experiências amazônidas, a cultura local e as brincadeiras típicas das crianças da região.

Outra importante autora é a professora Márcia Oliveira Costa, que sempre buscou relacionar o ensino à cultura local. Entre suas obras, destacam-se *Lundu Marajoara* (2016), que enaltece os ritmos tradicionais da região do Arari (Soure, Salvaterra e Cachoeira do Arari, Ilha de Marajó, Pará); *Bem e Lulu contam histórias de heranças afro-indígenas na Amazônia Marajoara: vivências exitosas de relações étnico-raciais* (2024), obra que valoriza as heranças afroindígenas. Além disso, destaca-se o escritor Dilomeno Márcio Maués Vitelli, autor de *Lendas e Visagens de Soure* (2023), obra que reúne lendas contadas por antigos moradores da região e *Mestre Tomás, Vida e Obra* (2025), que compila quatro livros do renomado Mestre Tomás, figura emblemática da cultura local.

Essa ampla variedade de autores e obras regionais demonstra a riqueza do *corpus* marajoara e demanda uma responsabilidade política à escola. Urge a necessidade de conhecer o que é próprio, para que a comunidade se aproprie de sua história, cultura e identidade e as difunda com reconhecimento e orgulho. Na análise de Barreto (2023), essa apropriação só é viável quando se estabelece um trabalho pedagógico decolonial no ambiente escolar, isto é, um trabalho comprometido com o enfrentamento daquilo que lhe é imposto externamente, seja pelo currículo centralizador, seja pelas políticas públicas educacionais ou pelos modelos de ensino excessivamente baseados no desempenho em avaliações externas como o SAEB.

Diante do exposto, entendemos que a Literatura Marajoara se constitui como um verdadeiro ato político de resistência cultural, uma vez que dá voz e protagonismo às experiências de um povo historicamente marginalizado na Amazônia. Marcada pela cosmologia afro-indígena e sustentada na oralidade, essa literatura confronta os modelos coloniais de escrita, reposicionando as tradições orais como conhecimento legítimo.

Ao dar voz aos sujeitos multiculturais do Marajó, como pescadores, vaqueiros, ribeirinhos e extrativistas, os autores marajoaras transformam a palavra escrita em instrumento de preservação identitária, mediante a reconstrução de crenças e símbolos. Desse modo, a Literatura Marajoara pode ser assumida como expressão da potência da cultura afro-indígena, consolidando-se como base inegável da identidade e da memória coletiva do Marajó.

## **A LITERATURA NA DIALOGIA E NA PEDAGOGIA DECOLONIAL**

O ensino da Língua Portuguesa e suas literaturas têm sido conduzido, em grande parte, de maneira dissociada, segundo Leite (2012). De acordo com a autora, essa separação, cristalizada por diretrizes curriculares, reduz a literatura a uma presença esporádica no Ensino Fundamental, quando, na verdade, deveria estar organicamente integrada às práticas de linguagem desde os Anos Iniciais. A pesquisadora questiona a pertinência de tratar língua e literatura como campos apartados, uma vez que ambas constituem dimensões indissociáveis da experiência humana. Ou seja, a língua atua como base estruturante da comunicação, enquanto a literatura, por sua vez, amplia e problematiza os sentidos produzidos nessa comunicação.

A manutenção dessa dicotomia revela-se, portanto, contraditória, já que a formação da competência linguístico-discursiva e da sensibilidade estética deveria caminhar em conjunto. Quando articuladas, língua e literatura permitem um percurso gradual e contínuo de letramento, capaz de assegurar a construção de uma formação leitora consistente e crítica.

Esse horizonte possibilita vislumbrar práticas pedagógicas mais coerentes e humanizadoras, de acordo com Leite (2012).

A leitura literária, nessa ótica, deve ser entendida como um direito humano e cultural inalienável. Trata-se de uma prática que forma, humaniza e promove empatia, expandindo o olhar sobre o mundo e desestabilizando percepções cristalizadas. Nessa direção, Macedo (2021) ressalta que a literatura, enquanto direito, precisa ser garantida de forma equitativa, pois torna possível compreender a diversidade humana e enfrentar desigualdades culturais históricas.

Desse modo, assumir a centralidade da literatura nos processos formativos implica reconhecer sua potência para a constituição de sujeitos críticos e culturalmente situados. Cabe ao educador, portanto, assumir a responsabilidade de formar leitores capazes de transitar por repertórios variados e de construir sentidos a partir de obras que despertem interesse, curiosidade e reflexão. Não se trata de limitar experiências a conteúdos prescritos, mas de abrir horizontes, assegurando aos estudantes o direito de se reconhecerem como sujeitos culturais ativos, produtores de sentidos e protagonistas de suas próprias histórias de leitura.

Nessa perspectiva, a abordagem dialógica constitui um caminho fundamental para compreender a linguagem como interação, relação e construção de sentidos entre sujeitos. Sobral (2009), apoiado na teoria de Bakhtin e do Círculo, explica que todo enunciado nasce em resposta a algo que já foi dito e, ao mesmo tempo, antecipa possíveis respostas. Isso significa que nenhuma palavra é neutra ou isolada; cada dizer carrega ecos de discursos anteriores e projeta novas réplicas, mesmo quando os interlocutores não compartilham o exato tempo ou espaço.

Ao aproximarmos essa concepção da literatura, percebemos que o texto literário também se realiza como enunciado vivo. Autor, obra e leitor participam de um processo contínuo de interlocução no qual diferentes vozes se encontram, se contrapõem e se renovam. A literatura, portanto, não existe de forma autônoma ou dissociada da vida social, mas dialoga

permanentemente com discursos, contextos e práticas culturais. Cada obra responde a tradições, ideologias e experiências históricas e é nessa cadeia de vozes que o leitor produz interpretações singulares, mobilizando suas próprias vivências para atualizar sentidos.

Um exemplo pode ser observado em *Casa de Barro* (Favacho, 2012). A narrativa do personagem que, embora criticado e socialmente desfavorecido, insiste em sonhar e em resistir, não se constrói apenas como ficção. Ela dialoga com as condições históricas do povo marajoara, ecoa a desigualdade vivida cotidianamente e, ao mesmo tempo, projeta uma voz de esperança que interpela o leitor. Nesse movimento, a obra estabelece uma interlocução entre a memória coletiva, as tensões sociais e as expectativas de transformação, revelando, de modo concreto, a natureza dialógica da literatura.

A concepção dialógica da linguagem ajuda a compreender que todo enunciado é atravessado por vozes e contextos. Essa mesma lógica pode ser estendida ao campo educacional, especialmente quando pensamos a formação docente sob a perspectiva da pedagogia decolonial. Assim como a literatura não se constitui de forma isolada, mas em constante diálogo com tradições, memórias e experiências históricas, a prática pedagógica, também, se constrói em interação com saberes diversos, muitos deles historicamente silenciados pelo predomínio eurocêntrico.

Nesse horizonte, a pedagogia decolonial propõe romper com práticas colonizadoras e resgatar saberes marginalizados, de modo a favorecer processos de humanização e emancipação. Para Dias e Abreu (2019), essa pedagogia nasce das lutas e experiências de povos colonizados e se articula à Didática Intercultural Crítica, configurando-se como caminho para uma formação docente comprometida com perspectivas democráticas e transformadoras. A educação passa, então, a ser concebida como espaço de diálogo e resistência, no qual o docente atua na desconstrução de hegemonias e na promoção de práticas que conciliam igualdade e diferença nos diversos âmbitos sociais e escolares.

Nesse processo, torna-se essencial consolidar uma formação docente ancorada em competências éticas, técnicas, políticas e estéticas (Medeiros; Abreu, 2021; Barreto, 2023). Tais competências possibilitam uma prática educativa voltada ao bem comum e ao reconhecimento da diversidade. Entretanto, os cursos de formação ainda se organizam, em grande medida, a partir de uma lógica monocultural e eurocêntrica, que invisibiliza a pluralidade de saberes. Superar esse desafio exige o fortalecimento de uma consciência crítica intercultural, capaz de romper com o etnocentrismo e sustentar uma didática comprometida com a diversidade, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Concordamos com Barreto (2023) quando explica que a perspectiva decolonial da educação convoca a romper com paradigmas coloniais que sustentam práticas seletivas e desrespeitosas. Defender uma formação docente de base decolonial significa propor uma educação *outra*, alicerçada na humanização, na valorização de saberes locais e populares e no reconhecimento de especificidades culturais historicamente marginalizadas. Trata-se de um compromisso ético e político que resiste à colonialidade do saber e propõe novas epistemologias situadas e plurais.

Sob essa perspectiva, a decolonialidade da linguagem e da formação docente requer enfrentar as práticas que invisibilizam vozes amazônicas e populares. Para tanto, segundo Aood, Abreu e Dias (2021), é necessário que o professor disponha de condições para desenvolver seu trabalho a partir de concepções teóricas e práticas geograficamente e historicamente situadas. Isso implica repensar currículos formativos, construir epistemologias que reconheçam a diversidade sociocultural da Amazônia e romper com modelos educacionais de caráter mercadológico e eurocêntrico. Ainda de acordo com esses autores, é urgente promover uma educação crítica, libertadora e comprometida com um “mundo transmoderno” (Aood; Abreu; Dias, 2021, p. 171). Essa agenda de trabalho decolonial constitui, portanto, um espaço de resistência, provocação e proposição, no qual a literatura, em sua dimensão dialógica, pode ser assumida como prática

pedagógica capaz de ressignificar identidades e fortalecer uma educação emancipadora e plural.

Diante do exposto, constatamos que a Literatura Marajoara se constituiu como expressão viva das práticas culturais e identitárias do povo. Ao inseri-la no ensino de Língua Portuguesa, reconhecemos a diversidade cultural e fortalecemos a construção de uma pedagogia decolonial comprometida com o reconhecimento dos saberes locais. Essa produção literária traduz modos de vida, memórias coletivas e resistências históricas que, quando levadas à sala de aula, permitem uma aprendizagem mais dialógica porque conectam a palavra do texto às experiências concretas dos estudantes, ativando vozes, memórias e sentidos partilhados no processo educativo.

Com isso, defendemos que ao dar espaço à Literatura Marajoara no currículo, fortalecemos nossas identidades e asseguramos nossas histórias, narradas a partir do nosso ponto de vista. Assim, oferecemos ao mundo a possibilidade de conhecer o(s) Marajó(s) como realmente é (são). A literatura, nesse sentido, torna-se instrumento de resistência e de reconstrução cultural, permitindo que o povo marajoara se reconheça em suas próprias histórias.

Antonio Candido (1995, *apud* Macedo, 2021, p. 46) concebe a literatura como

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações.

À luz dessa concepção, compreendemos que a produção marajoara nela se insere plenamente, pois nasce do entrelaçamento entre oralidade, imaginário popular e práticas culturais locais. Ao reconhecer narrativas, mitos e expressões artísticas do Marajó como produções literárias legítimas, rompe-se a hierarquia que tradicionalmente separa o “erudito” do “popular” e afirma-se a potência estética e formativa das manifestações cul-

turais locais. Valorizar a Literatura Marajoara é, portanto, afirmar o direito à palavra, à memória e à identidade de um povo que resiste e se reinscreve na história por meio de sua criação simbólica.

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter interpretativo. Conforme Chizzotti (1995, *apud* Piana, 2009), essa abordagem parte do princípio de que o conhecimento é construído na relação dinâmica entre sujeito e realidade. Não se trata de coletar dados isolados, mas de compreender fenômenos a partir do olhar dos participantes.

Além da revisão bibliográfica, realizamos uma pesquisa de campo. Para Gonçalves (2001, *apud* Piana, 2009), esse tipo de investigação requer contato direto com o contexto estudado, de modo que o pesquisador acompanhe de perto a realidade e registre informações produzidas no espaço em que o fenômeno ocorre. No caso desta pesquisa, esse movimento se concretizou em uma escola pública localizada no município de Soure, Marajó, Pará, a qual atende o Ensino Fundamental (Anos Finais) e o Ensino Médio.

Os participantes foram duas docentes de Língua Portuguesa, identificadas como D1 (mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia) e D2 (especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária), ambas atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de 35 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Para a etapa analítica, selecionamos aleatoriamente três discentes do Ensino Médio, aqui nomeados como E1, E2 e E3.

Foram utilizadas diferentes técnicas de coleta de dados, como: a observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A observação, acompanhada de registro em diário de campo, possibilitou identificar práticas de leitura e escrita em situações reais de ensino. As entrevistas, realizadas com as professoras e os estudantes, seguiram um roteiro de perguntas abertas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas

com auxílio de ferramenta digital (*Transkriptor*). Já a análise documental abrangeu planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelas docentes.

O percurso metodológico foi estruturado em uma etapa principal, voltada a identificar de que modo a Literatura Marajoara está inserida nas práticas de leitura em Língua Portuguesa e como é percebida por docentes e discentes. Para isso, recorreremos à análise das entrevistas, entendendo-a como caminho para refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos por professores e estudantes a essa produção literária no contexto escolar.

Tais entrevistas foram guiadas por perguntas organizadas em dois roteiros, um destinado às professoras e outro aos estudantes, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1**–Roteiro de perguntas.

Perguntas dirigidas às docentes	Perguntas dirigidas aos discentes
1. Você utiliza as Literaturas Marajoaras nas suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?	1. A escola oportuniza para vocês projetos pedagógicos de leitura a partir de obras literárias regionais?
2. Como você avalia o interesse de seus alunos pela leitura de obras de autores marajoaras?	2. Você já leu alguma obra marajoara? Se sim, qual foi e como ela chegou até você? Se não, por quê?
3. Quais autores marajoaras você utiliza nas suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?	3. Quais são os autores da Literatura Marajoara que você conhece?
4. A Literatura Marajoara pode contribuir para a valorização cultural e identidade dos alunos? Por quê?	4. Você gostaria que os professores de Língua Portuguesa trabalhassem mais com textos da Literatura Marajoara? Por quê?
5. Quais dificuldades você acredita que existem para incluir a Literatura Marajoara no currículo escolar? Por quê?	5. Você considera importante trabalhar textos da Literatura Marajoara em sala de aula? Por quê?
6. A escola oportuniza projetos pedagógicos voltados para o ensino da literatura regional?	

**Fonte:** Autoria própria.

Quanto aos procedimentos de análise, optamos por recortar o *corpus* em função do limite editorial estabelecido. Por essa razão, selecionamos, para efeito deste capítulo, duas perguntas dirigidas às professoras e duas aos estudantes, por sintetizarem de forma mais clara os objetivos da pesquisa (Quadro 2).

**Quadro 2**–Recorte para análise.

Docentes	Discentes
1) Você utiliza as Literaturas Marajoaras nas suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?	1) Você já leu alguma obra marajoara? Se sim, qual foi e como ela chegou até você?
2) A Literatura Marajoara pode contribuir para a valorização cultural e identidade dos alunos? Por quê?	2) Você considera importante trabalhar textos da Literatura Marajoara em sala de aula? Por quê?

Os critérios de análise pautaram-se na identificação dos sentidos atribuídos à inserção da Literatura Marajoara nas práticas de ensino, bem como nas formas pelas quais docentes e discentes relacionam essas produções à construção da identidade cultural. Embora a dimensão da formação leitora tenha sido considerada, a análise evidenciou de maneira mais clara os aspectos identitários e culturais vinculados à presença (ou ausência) dessa literatura em sala de aula. A seguir, apresentamos os resultados seguidos de discussão reflexiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada em quatro questões centrais, duas dirigidas às professoras e duas aos estudantes. Nosso propósito foi refletir criticamente sobre como a Literatura Marajoara aparece (ou é silenciada) nas práticas escolares e de que maneira docentes e discentes a relacionam à formação leitora e à identidade local.

## Perspectiva das professoras

Pergunta 1: Você utiliza as Literatura Marajoarass nas suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

A professora D1 relatou que, em experiências anteriores no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, trabalhou ativamente com textos regionais, utilizando autores como Ailton Favacho e Márcio Vitelli. No entanto, destacou que, no contexto atual, sua prática está fortemente direcionada pelas exigências do SAEB, que define descritores e fornece materiais padronizados:

“Aqui, na Escola, eu trabalho com a Língua Portuguesa no terceiro ano e nós estamos seguindo o SAEB. [...] Nesse momento, ele já manda o livro pronto para a gente seguir aquele descritor. Isso daí serve para a gente, depois que passar o SAEB, pegar os mesmos descritores e aplicar nos textos marajoaras”(D1).

A fala revela uma tensão entre a exigência institucional e o desejo de incluir produções locais. D1 sugere que, após o período de preparação para a prova, os mesmos descritores podem ser aplicados a textos marajoaras, o que evidencia uma possibilidade de integração ainda pouco explorada.

Já a professora D2 afirmou que procura inserir a literatura regional em sua prática por meio de projetos pedagógicos, mesmo quando o foco das aulas é direcionado pelas demandas avaliativas:

“Ultimamente, nós estamos mais focados, trabalhando com textos descritores, mas [...] trabalhamos com a Literatura Marajoara, os livros do Márcio Vitelli, do professor Ailton. Eu considero importante, porque, às vezes, conhecemos autores de outros locais [...] e não conhecemos a literatura local” (D2).

As respostas mostram convergência quanto ao reconhecimento do valor formativo da Literatura Marajoara, mas também apontam os obstáculos impostos pela lógica curricular centralizadora. Esse cenário dialoga com o que já foi discutido teoricamente, o ensino de leitura tende a ser reduzido à preparação técnica para avaliações externas, enquanto a dimensão cultural da literatura permanece em segundo plano (Barreto, 2023).

Pergunta 2: A Literatura Marajoara pode contribuir para a valorização cultural e identidade dos alunos? Por quê?

As docentes foram unânimes em reconhecer essa contribuição. Para D1, a identificação dos estudantes com o espaço, com as histórias familiares e com o cotidiano narrado pelos textos é um fator determinante:

“Com certeza, porque os alunos vão se identificar com o texto, eles vão se identificar com o espaço, eles vão se identificar até com o que os pais deles contam, os avós contavam. [...] É questão de preservação mesmo, de não ficar no esquecimento” (D1).

D1 ainda aponta a ausência de materiais didáticos que deem suporte ao trabalho com textos regionais, o que dificulta sua sistematização em sala de aula. D2 complementa esse diagnóstico ao reforçar a relevância da proximidade cultural entre aluno e autor:

“Essas obras refletem significativamente a realidade dos nossos alunos. [...] Por que não trabalhar com um autor que é mais próximo desse aluno? Permitir essa experiência do autor com a obra. Eles estão muito próximos e é mais acessível” (D2).

As falas confirmam que a Literatura Marajoara é vista como um recurso potente de valorização identitária, mas que a falta de apoio institucional e a pressão de avaliações externas dificultam sua presença regular no currículo.

## Perspectiva dos estudantes

Pergunta 1: Você já leu alguma obra marajoara? Se sim, qual foi e como ela chegou até você?

As respostas evidenciam contato com algumas produções locais, embora de forma fragmentada e, em muitos casos, mediada pela escola em atividades pontuais:

E1: “Olha, eu já li, mas não lembro qual [...] foi na Zeneida, eu lembro”.

E2: “Eu já li, daquele cantor... mestre Damasceno, a professora colocou nós pra ler, interagir como foi a história dele [...] ele foi uma pessoa importante para a cultura marajoara”.

E3: “Sim, do Maré [...] eu fui em busca dela, eu fui pesquisar, saber como é, fazer trabalho da escola e ela chegou até mim”.

Os relatos revelam que o acesso existe, mas de forma descontínua, muitas vezes, restrita a projetos ou atividades eventuais. Também chama a atenção as dificuldades em recordar títulos e autores, o que indica uma fragilidade no processo de formação leitora quando se trata de textos regionais.

Pergunta 2: Você considera importante trabalhar textos da Literatura Marajoara em sala de aula? Por quê?

Os três estudantes foram categóricos ao reconhecer a relevância dessa literatura:

E1: “É bom para nossa cultura, saber de onde a gente vem, nossas raízes”.

E2: “Sim, [...] contribui com nossa aprendizagem, nosso desenvolvimento, e,

quando chegar na universidade, já saber um pouco da cultura”.

E3: “Sim, é um meio que a gente vai aprender, vai ter conhecimento, vai adquirir mais pra gente querer saber mais sobre Literatura Marajoara”.

Essa percepção, vinda dos estudantes, dialoga com as falas das professoras e amplia a compreensão dos dados. Se, por um lado, docentes e discentes convergem na defesa da Literatura Marajoara como elemento de identidade e pertencimento, por outro, os relatos revelam que ainda falta uma postura mais ativa no sentido de incorporar de maneira sistemática essa produção ao cotidiano escolar. Aqui não se trata de negar os limites impostos por políticas centralizadoras, como a preparação para o SAEB, mas de refletir sobre a autonomia docente e sobre as condições de formação necessárias para que os professores possam tomar decisões pedagógicas mais alinhadas às realidades culturais dos alunos.

Essa reflexão nos conduz à questão da autonomia docente. Por muito tempo, como discute Barreto (2023), os sistemas educacionais relegaram ao professor um papel secundário, de simples executor de currículos e materiais, sem espaço para se constituir como autor de sua própria prática (Freire, 2017). Essa lógica ainda se faz sentir quando se naturaliza a preparação “treinada” para avaliações externas, em detrimento de um ensino mais humanizado e culturalmente situado.

Não se trata de responsabilizar individualmente o/a docente, mas de reconhecer que a formação continuada e a própria formação leitora são fundamentais para que ele possa ampliar sua autonomia. Um/a docente que lê, pesquisa e se aproxima das obras regionais tem mais condições de romper com a lógica de reprodução e de oferecer aos alunos experiências de leitura enraizadas em sua cultura. Nesse sentido, de acordo com Barreto (2023), não basta investir em formações pontuais orientadas por um viés de letramento autônomo. É necessário um letramento humanizado, que reconheça as práticas socioculturais do professor, suas limitações humanas e suas

trajetórias, garantindo espaço para que ele se constitua em sua incompletude e inacabamento (Freire, 2017).

Essa responsabilidade não pode recair apenas sobre os ombros dos/as docentes. As redes de ensino e as instituições de educação superior têm corresponsabilidade na construção de uma agenda formativa que leve em consideração os professores como sujeitos de cultura, capazes de refletir criticamente sobre sua prática e de tomar decisões pedagógicas situadas. Uma política de formação que valorize o letramento humanizado pode favorecer que docentes assumam, de forma mais consciente e ativa, a inclusão da Literatura Marajoara em suas aulas, não como exceção, mas como prática integrada e sistemática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo teve como propósito refletir criticamente sobre o lugar da Literatura Marajoara nas práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em uma escola pública, em Soure-PA, problematizando sua presença, ausência e os sentidos atribuídos por docentes e discentes. A análise evidencia que, embora as professoras e os estudantes reconheçam sua relevância para a formação leitora e identitária, essa produção ainda aparece de forma esporádica e pouco sistematizada, quase sempre restrita à iniciativa individual de professores.

Os dados revelam uma tensão permanente entre o ensino voltado para avaliações externas, sobretudo o SAEB, e a necessidade de trabalhar com referências culturais que dialoguem com a realidade dos discentes. Nesse contexto, a Literatura Marajoara emerge como possibilidade de resistência, capaz de romper com a lógica homogeneizadora do currículo e afirmar saberes locais, afroindígenas e amazônicos. A identificação dos alunos com narrativas, espaços e vozes do Marajó demonstra o potencial dessa literatura para ampliar a formação leitora, fortalecer vínculos de pertencimento e consolidar uma educação mais dialógica e situada.

Além disso, essas percepções nos levam a refletir sobre o papel do professor e sobre sua autonomia. Ainda que limitado por políticas centralizadoras, o docente pode e deve assumir uma postura ativa na valorização da cultura local, reconhecendo-se como sujeito de decisões pedagógicas. Isso implica, como discutem Freire (2017) e Barreto (2023), investir em formações que ultrapassem o caráter meramente técnico e assegurem ao professor um letramento humanizado, capaz de articulá-lo à sua realidade cultural e às necessidades dos estudantes.

Defendemos que é preciso, cada vez mais, reafirmar a Literatura Marajoara como um direito cultural e pedagógico, legitimado no currículo escolar. Além de promover a leitura, pode ser instrumento de resistência e de transformação social, na medida em que questiona hierarquias de saber, restitui a voz a sujeitos historicamente silenciados e abre caminhos para uma educação decolonial, sensível às identidades e às experiências do povo amazônida marajoara.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, José Lúcio Sarmento. **Contos do Marajó: O Boto, Trilogia e outros contos.** São Paulo: Clube de Autores, 2012.
- ALVES, José Lúcio Sarmento. **Grutema: dramaturgia no Marajó.** São Paulo: Clube de Autores, 2014.
- AMARAL, Ana Célia Sousa de Barros; VITELLI, Dilomeno Márcio Maués (Orgs.). **Vida e obra de Mestre Tomaz.** Soure: Academia de Letras de Soure; 2025 Editora, 2025.
- AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira; DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. *In:* ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.** Curitiba: CRV, 2021. p. 161–173.
- 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 em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,

Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16294>. Acesso em: 20 out. 2025.

COSTA, Márcia Oliveira. **Bem e Lulu contam histórias de heranças afro-indígenas na Amazônia marajoara**: vivências exitosas de relações étnico-raciais. Belém: Paka-Tatu, 2024.

FAVACHO, Ailton Silva. **Porção poética de Marajó**. 3. ed. Soure: Gráfica e Editora Santa Cruz, 2024.

FAVACHO, Ailton Silva. **Casa de barro**. Soure: CPoema, 2012.

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

GAIA, Ivone Maués. **Barquinho de papel e outros poemas para criança**. Soure: CPoema, 2010.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17-25.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 45-57.

MEDEIROS, Marinhava Veras; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogia decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-117.

MAUÉS, Ivone Gaia; COSTA, Márcia Oliveira (Orgs.). **Sons, ritmos africanos**: o lundu marajoara. Belo Horizonte: Historiarte, 2016.

PACHECO, Agenor Sarraf. História e literatura no regime das águas: práticas culturais afroindígenas na Amazônia marajoara. **Amazônica** – Revista de Antropologia, Belém: Universidade da Amazônia, v. 1, n. 2, p. 406-441, 2009.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p. 197-226, jun. 2012.

PIANA, Maria do Carmo. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [on-line]. São Paulo: Editora Unesp/ Cultura

Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31–39.

VITELLI, Dilomeno Márcio Maués. **Lendas e visagens de Soure Marajó.** Belém, PA: Ioepe – Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2023.

# **A MEDIAÇÃO RESPONSIVA DO PROFESSOR NO ENSINO DE LEITURA SOB O VIÉS DIALÓGICO E DECOLONIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM TEXTOS TUCUJUS**

Josué Pereira de Lima  
Ecília Braga de Oliveira  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento “A mediação responsiva de leitura de textos tucujus<sup>5</sup> nas aulas de Língua Portuguesa (LP) nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades para uma formação docente decolonial”, em que vem sendo articulada a estratégia de mediação de leitura ao ensino responsivo aliado à perspectiva decolonial. Nessa investigação, propomos atividades que fortaleçam as identidades tucujus por meio de textos que se relacionam com a cultura, história e identidade do povo amapaense.

Entendemos que nossa pesquisa é uma oportunidade de ampliar a ressignificação da ação de mediação leitora, proporcionando tanto aos docentes quanto aos alunos experiências mais profundas e significativas com a leitura.

---

5 Nome de um dos primeiros grupos indígenas situados no Norte do Brasil. Atualmente, a expressão é utilizada para se referir afetivamente a todo o povo amapaense. O termo também é amplamente usado para se referir a identidade cultural amapaense e é frequentemente associado a eventos e locais no Estado do Amapá.

Nesse sentido, utilizamos o conceito chave de responsividade (Bakhtin, 2003[1979]), por entender que o ato de mediar é dialógico e que o professor ao auxiliar o aluno numa leitura de texto dá uma resposta ativa ao lido e, ao mesmo tempo, ensina e incentiva o discente a se manifestar, a se posicionar ativamente diante do texto. Logo, mediar a leitura responsivamente é, em coparticipação com os sujeitos-leitores, dar a contrapalavra ao enunciado lido.

O objetivo da investigação é compreender, a partir do contexto de formação continuada decolonial, a importância da prática da mediação responsiva de leitura de textos tucujus nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como uma possível estratégia potencializadora que venha a contribuir para a formação de leitores proficientes. Com o intuito de alcançar o objetivo, a metodologia escolhida está alicerçada no sócio-interacionismo de perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem, de abordagem qualitativa-interpretativista de natureza aplicada.

A base teórica desta pesquisa está ancorada nos estudos voltados à prática de leitura como um ato interacional defendidos por Bakhtin (2003[1979]), Kleiman (1999), Volóchinov (2019[1929]), aliados a um ensino decolonial enfatizado pelos autores Candau (2001), Walsh (2009), Machado e Soares (2021). E para fundamentar nossa proposta da estratégia da mediação responsiva nos respaldamos em Bruner (1983).

Nessa direção, o capítulo foi organizado em quatro seções: *i) diálogos com os autores* em que discutiremos a leitura sob a perspectiva dialógica da linguagem e decolonial, os primeiros fios conceituais sobre mediação responsiva e sobre formação docente decolonial; *ii) Percurso metodológico*; *iii) análise dos dados* e; por último, as *considerações finais*.

## **2 DIÁLOGOS COM OS AUTORES**

Para Geraldi (2010, p. 142), “na escola, em geral, se lê para escrever ou lê-se um texto para responder perguntas”. Já para Kato (1985, p. 52), a leitura vem sendo concebida, ou melhor, trabalhada predominantemente

na escola como “um processo de decodificação”. Os apontamentos dos autores são alertas, para que se rompa com esses modelos mecanizados de leitura, voltando-se para o aprendizado significativo do estudante na ação responsiva do fazer pedagógico professoral.

Nessa direção, Dell’Isola (1996, p. 73), a partir do processo de interação discursiva autor-texto-leitor, traz a compreensão de “dispositivo de produção” como ato de coprodução do texto que necessita das experiências sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor para preencher as lacunas deixadas pelo enunciado. Isso coaduna com Volóchinov (2017), que afirma que a compreensão de um texto se dá mediante o diálogo estabelecido entre os sujeitos e os aspectos extraverbaís em que o enunciado está atrelado. Assim sendo, o professor assume junto com o estudante o protagonismo no processo da aprendizagem na sala de aula, uma vez que os dois atores desse processo são coautores de textos e coprodutores de sentidos.

Como os autores dos estudos dialógicos enfatizam os sujeitos do discurso, os contextos e o processo enunciativo, os da pedagogia decolonial contribuem para pensar esses sujeitos em abordagem educativa que visa a desconstruir os efeitos da colonialidade.

## **A LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL DA LINGUAGEM**

Para o Círculo de Bakhtin, a concepção de linguagem fundamenta-se no acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Sendo assim, a interação discursiva é a própria concepção de linguagem e é também, “a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2017, p. 219). Sobre essa verdade, vale destacar que o caráter dialógico é constitutivo nos enunciados, levando sempre em consideração os contextos sócio-histórico-ideológicos entre dois ou mais interlocutores socialmente organizados.

Nesse sentido, não se pode desconsiderar o elo entre a interação concreta e a situação extraverbal (intrinsecamente ligada às interações sociais,

históricas e discursivas em que os indivíduos estão mergulhados), pois a “comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação” (Volóchinov, 2017, p. 220).

Dessa forma, não há como desvincular o contexto no ato de ler, porque é por meio dele e com ele que se consegue chegar à construção dos possíveis significados de um enunciado comunicativo, incentivado pelo diálogo estabelecido entre o leitor/autor/texto/contexto/e outros sujeitos envolvidos. Para Orlandi (2011), a leitura dentro dessa perspectiva pode ser entendida como um processo discursivo, pois para a autora o ato de ler ultrapassa o fato de compreender um texto, atingindo um processo de construção de sentidos e significações.

Dito isso, ao atrelar o ensino da leitura na escola, numa perspectiva dialógica da linguagem, deve-se levar em consideração, rigorosamente, todos esses fatores (verbais e extraverbais) que atravessam o ato discursivo, o qual é fruto das várias relações entre os homens e os meios sociais, históricos, culturais e ideológicos em que autor, texto e leitor estão inseridos. Nesse sentido, a constante prática da leitura dialógica na sala de aula pode formar sujeitos leitores responsivos ativos. Nessa perspectiva de leitura, segundo Menegassi *et al* (2020, p. 189), os alunos assumem um lugar de “(co)autores da linguagem ao produzirem sentidos, ao apresentarem contrapalavras ao lido, ao demarcarem posicionamentos próprios”.

Então, promover o ensino da leitura na perspectiva dialógica da linguagem, aliado ao viés decolonial, provoca mudanças não só na construção do perfil do leitor, como também escancara a desconstrução de um ensino de leitura de tradição literária predominantemente ocidental. Nesse contexto, o professor dá espaço para uma educação que valorize a pluralidade cultural e visibilize as culturas periféricas que, por muito tempo, foram apagadas, negadas e rejeitadas no ambiente escolar, em nome da modernidade europeia e do discurso da história do pensamento europeu (Oliveira, Candau, 2010).

Assim sendo, erradicar a colonialidade que está enraizada nos nossos pensamentos, nas nossas atitudes, nos nossos jeitos de ser e de ver o mundo é um processo contínuo e nos parece que ainda está bastante longe de isso acontecer. Nesse sentido, Souza (2023, p. 181) afirma que “nós sabemos que não acabaremos com a colonialidade, mas podemos interromper os seus efeitos”. Dito isso, é preciso “produzir fissuras na narrativa moderna, impulsionando a criação de outras formas de viver, saber, sentir e conviver” (Oliveira, 2023, p. 26) para intercambiar os saberes e as vivências entre os atores da sala de aula.

Em nossa maneira, defendemos propostas de intervenção que tragam para dentro da sala de aula os textos “subalternizados” (oriundos da comunidade e/ou região em que os estudantes estão inseridos) para serem explorados em práticas de linguagens no ensino da leitura produtiva. Esse tipo de atividade, na concepção de Walsh (2010), é uma forma de (re) existir na docência diante da colonialidade do saber que reproduz a lógica de dominação e conhecimento eurocêntrico, que respaldam a colonização das populações originárias e tradicionais.

Logo, promover, no espaço escolar, a leitura sob o viés dialógico e decolonial contribui para que conhecimentos e experiências de grupos subalternizados sejam valorizados. Além disso, é uma forma de romper com a ideia de que somente as boas obras sacramentadas pela tradição são únicas possibilidades para formar leitores proficientes.

## **A MEDIAÇÃO RESPONSIVA DE LEITURA EM TEXTOS TUCUJUS COMO PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

O termo “mediação”, utilizado nesta pesquisa, está relacionado especificamente ao ensino de leitura, e pauta-se na perspectiva dialógica da linguagem, uma vez que entendemos que essa estratégia é um processo dialógico que permite preencher ‘buracos’, na compreensão dos textos. “Esses buracos, ou vazios de compreensão, são decorrentes da ausência do conhecimento enciclopédico exigido pelo texto na ação da leitura” (Freitas, 2012, p. 207).

Além disso, segundo Nunes e Santos (2023, p. 17),

a mediação da leitura exerce um papel fundamental na formação da cidadania e garante através de suas práticas a contribuição para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento intelectual, formando cidadãos competentes para ler diferentes textos.

Logo, o ato de mediar vai além do que simplesmente colocar o aluno em contato com as letras ou com a literatura. Segundo Cipriano e Barros (2020, p. 18, *grifo nosso*), a leitura mediada é “uma oportunidade de orientar o leitor para as práticas de leitura, em que sua *coconstrução* produza efeitos positivos para a formação leitora/escritora”, e é justamente dentro desse contexto que contemplamos uma definição aproximada de mediação que queremos: a que leve os alunos a agirem responsivamente diante de um texto.

Outro sentido que apontamos para o termo da mediação é a sua proximidade com a estratégia dos *andaimés*, termo utilizado por Bruner (1983), para referir-se ao apoio oferecido por alguém mais experiente a um aprendiz, a fim de facilitar a aprendizagem dele. No contexto educacional e no âmbito do ensino da leitura, o professor torna-se um auxiliador, um mediador entre o texto e o estudante. Ele impulsiona a autonomia com destaque para “pistas de contextualização”, facilitando, dessa maneira, a leitura e a compreensão de textos de seus alunos.

No Círculo de Bakhtin (2011[1979]), a palavra “responsiva” é um conceito-chave que se refere ao substantivo *responsividade*. É a capacidade de responder ativamente ao enunciado, uma contrapalavra dada ao que é lido/ouvido em que o leitor/ouvinte concorda, rejeita, discorda, completa, complementa, amplia, analisa e produz sentido ao enunciado, revaloriza a palavra do outro à sua maneira e à sua finalidade, alterna os papéis da interlocução assumindo a palavra do outro como se fosse a sua, em outros contextos e em outras situações.

Logo, a mediação responsiva está atrelada à noção de ensinar os estudantes a interagir e a dialogar com os textos, indicando possíveis cami-

nhos, apontando pistas contextuais, alargando a consciência sociolinguística. Assim, mediar a leitura responsivamente é possibilitar, junto com os sujeitos-leitores, a contrapalavra ao enunciado lido. É ajudá-los a chegar a uma compreensão e interpretação textual, a partir das suas vivências e experiências sociais, históricas, culturais e ideológicas.

O adjetivo “responsiva”, na expressão mediação responsiva, assume um significado bidirecional, conforme imagem (1):

**Imagem 1:** Mediação Responsiva.

**Fonte:** Baseado nas ideias de Bakhtin (2011[1979]) e Bortoni-Ricardo (2012).



As setas que representam o adjetivo “responsiva” indicam que a estratégia da mediação responsiva resulta em uma responsividade tanto do professor (mediador) quanto dos próprios discentes. O professor, como mediador, oferece também a sua contrapalavra no ato da leitura, coproduzindo sentidos, ensinando o estudante a dialogar com o texto e a mobilizar conhecimentos enciclopédicos. Eles, por sua vez, são desafiados a agir responsivamente diante do enunciado no momento que ocorre a mediação e, assim, juntos (professor e estudantes) tornam-se coautores dos textos lidos e coprodutores de sentidos nesse processo interacional.

E, para colocarmos em prática essa estratégia, a nossa proposta é trabalhar a mediação de leitura de textos oriundos da nossa localidade, que exploram a nossa terra, nosso chão, nossos costumes, nossa cultura, nossa história, nossas memórias. Aproximar nossos alunos da literatura que não é eurocêntrica é um grande desafio para desconstruir o pensamento e o comportamento da colonialidade que persiste em nossos dias, que silencia as vozes e os saberes dos povos subalternizados, pois descartar os textos regionais é também silenciar nossos autores conterrâneos.

Diante disso, trabalhar textos tucujus nas aulas de LP propõe um diálogo vivo que reflete e refrata a vivência do povo amapaense. Portanto, acreditamos que a prática da leitura em uma perspectiva dialógica com textos tucujus/regionais pode tornar o ensino mais significativo e produtivo, principalmente no contexto amapaense e de sua comunidade estudantil, problematizando o texto literário e fortalecendo identidades por meio dos saberes local e regional.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de pôr em prática a estratégia da mediação responsiva de textos tucujus nas aulas de LP, a metodologia que escolhemos está alicerçada no sócio-interacionismo de perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem (Bakhtin, 2003[1979]; Volóchinov, 2017 [1929]), de abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza aplicada (Paiva, 2019). Para isso, recorreremos a pesquisa de caráter colaborativo (Magalhães, 2011) em que se levou em consideração as construções de saberes e de inter-relações significativas, por meio de diálogos e trocas com um grupo de professoras de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de duas escolas no município de Santana, Estado do Amapá.

Esse grupo de professoras colaboradoras participou de vários encontros formativos, sendo um deles o minicurso intitulado *A mediação responsiva de leitura de textos tucujus nas aulas de Língua Portuguesa*, em que foram discutidas e apontadas as problemáticas da prática de leitura na sala de aula a partir de suas vivências docentes, e apresentados novos conhecimentos e práticas acadêmicas em prol de um ensino de leitura mais produtivo e significativo para os sujeitos/alunos. A partir das discussões, foi elaborada a proposta teórico-metodológica como estratégia para a mediação responsiva de leitura em textos tucujus, como fio condutor para a formação de leitores ativos, críticos e responsivos.

Para a primeira atividade foi escolhido o gênero discursivo conto e o texto “Anauerapucu, a origem do nome”, do autor tucuju Fábio Nescal (2021). O conto relata uma conversa entre o narrador do texto com uma

senhora octogenária que mora na localidade de Anauerapucu, distrito do município de Santana-AP. Ao contar a origem daquela localidade, o autor deixa marcas linguísticas e culturais a partir das falas estabelecidas e na singularidade de ser daquele povo/do nosso povo.

A partir dos estudos do Círculo que relacionam o verbal com o social, suscitamos perguntas de enfoque teórico-metodológico para o professor, para que depois ele faça adaptações para os estudantes (didático-pedagógico) que provoquem respostas, ações/attitudes responsivas. O objetivo foi criar perguntas de leitura para intercambiar os saberes e as vivências dos ditos com os já-ditos e o porvir no diálogo entre os atores da sala de aula. Nessa situação, coproduzem-se sentidos para o lido, pois é na contrapalavra que se tece o processo enunciativo-discursivo, agindo com responsividade mediante a possível compreensão estabelecida.

Após a construção de uma proposta também intitulada Mediação responsiva de leitura de textos tucujus nas aulas de LP, as professoras colaboradoras da pesquisa implementaram-na nas suas salas de aula com seus respectivos alunos, gerando, dessa forma, alguns dados que serão analisados e discutidos na próxima seção.

## ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de um recorte de pesquisa, trouxemos como exemplo aspectos da mediação responsiva com a leitura do conto regional “Anauerapucu, a origem do nome”. Usamos protocolos verbais<sup>6</sup> produ-

6 Vale lembrar que, segundo Magalhães e Machado (2012), “Os protocolos verbais têm origem na teoria de solução de problemas, desenvolvida por Newell e Simon (*apud* Cavalcanti, 1989). Em linhas gerais, ao usar os protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto desincumbe uma tarefa”. Ao longo do tempo, os protocolos verbais passaram a ser utilizados como metodologias de pesquisa para: a) identificar as estratégias que os leitores utilizavam no ato de ler; b) investigar o produto da leitura com elaboração de perguntas feitas pelo pesquisador; c) identificar problemas de leitura no campo lexical e dificuldades na construção de interpretação pragmática; d) investigar as estratégias linguísticas na interação provocada pela mediação de leitura. Nesse sentido, os protocolos verbais (chamados também de verbalização) tornaram-se uma forma de coleta de dados (Souza, Rodrigues, 2008). Aqui, nesta pesquisa, chamaremos de protocolos verbais as estratégias linguísticas usadas pelas professoras colaboradoras na mediação de leitura, a fim de perceber, principalmente, como as perguntas (os andaimes) favoreceram no processo de compreensão leitora dos alunos e como os ajudaram a interagir, dialogar e agir responsivamente diante do texto.

zidos em uma das turmas do 6º ano da professora Rosa (nome fictício). Levamos em consideração, nesta análise, estratégias linguísticas usadas pela professora colaboradora na mediação da leitura do enunciado, a fim de perceber, principalmente, como as perguntas (os andaimes) favoreceram o processo de compreensão leitora dos alunos, e como os ajudaram a interagir, dialogar e agir responsivamente diante do texto.

Os protocolos verbais foram gravados no momento da interação da leitura do conto regional entre a professora Rosa (doravante PR) e os alunos (Doravante A1, A2, A3, A4, A5 e assim sucessivamente). Para efeito didático, iremos transcrever dois excertos dos protocolos verbais que foram importantes, para que os alunos conseguissem ser coautores e coprodutores do conto lido com o auxílio da professora colaboradora, e que merecem ser analisados e discutidos responsivamente.

**Excerto 1:** Levar os alunos a reconhecerem o significado de expressões/palavras, mobilizando o conhecimento prévio

(01) PR: Vamos fazer o seguinte: agora, nós vamos ler o conto juntos. Eu vou ler e eu quero que vocês *acompanhem agora*. *Eu vou fazer umas perguntas para vocês sobre o que nós estamos lendo, tá bom? Para que todos entendam melhor o conto. [...] Bora ver, então, aqui o texto: Anauerapucu, a origem do Nome, de Fábio Nescal. Primeiro parágrafo: “A mulher já ultrapassava 80 anos [...] ainda esbanjava vitalidade, muita disposição e impressionante conhecimento empírico”. Percebemos que nesse início ela está falando de quem?*

(02) Alguns alunos: “De uma senhora”; “Da senhora”; “Da velhinha”

(03) PR: Isso. Está falando de uma senhora. E quantos anos ela tem?

(04) Alguns alunos: 80 anos.

(05) PR: 80 anos ou mais de 80 anos?

(06) Os alunos: Mais de 80 anos.

(07) PR: Mais de 80 anos. Ela tem mais de 80. Tá? E ela possuía as **mãos calejadas**. Vocês sabem o que são **mãos calejadas**? (Silêncio reinou) Alguém sabe o que são mãos calejadas?

(08) A1: Eu não sei

(09) A2: É uma mão cheia de calos.

(10) PR: *É uma mão cheia de calos, né? Calos nas mãos. Mãos calejadas, né? Vocês conhecem alguém que tem mãos calejadas?*

(11) A3: *Eu! Eu tenho!*

(12) PR: *Você tem mãos calejadas? Deixa eu olhar, aqui, bora ver se tem mãos calejadas ou tem calos na mão dele. Olhem, a mão dele é calejada, cheia de calos. Alguém mais tem mãos calejadas aí? Ou todos vocês têm mãos macias, suaves.*

(13) Alguns alunos: *“Eu tenho mão macia”; “A minha é macia” [...].*

(14) PR: *Vocês têm uma mão macia, quase todos, né? Então, essa senhora, ela tinha as mãos calejadas, ou seja, mãos cheias de calos. Vocês sabem o que provoca uma mão cheia de calos? Vai lá, A4.*

(15) A4: *Olha, é quando a pessoa trabalha muito.*

(16) A3: *Quando a pessoa trabalha muuuito, professora.*

(17) PR: *Isso. Quando trabalha muito e quando ela usa bastante a mão em quê?*

(18) A5: *Em trabalho pesado.*

(...)

Fonte: Protocolo verbal gravado na aula do dia 06/05/2025.

As respostas apontam que as estratégias linguísticas utilizadas pela PR conduziram os alunos à experiência mais profunda com o texto. Percebemos que os estudantes ampliaram seus conhecimentos e vocabulários a partir da mobilização feita dos saberes prévios que já traziam consigo. Nesse sentido, a linguagem internalizada e usada pelos alunos foi refletida na aula. Ela foi fundamental para que a consciência discursiva dos discentes fosse ampliada, além de dar indícios da forma como eles percebem e interpretam os fenômenos linguísticos na própria cultura. Isso pode ser percebido na pormenorização do significado da palavra “calejada” (excertos 7, 10, 12 e 14) por meio da qual a turma foi conduzida a mergulhar no texto, a dialogar com ele e a desenvolver a leitura de forma ativa e responsiva no acolhimento e reflexão de suas respostas.

Assim sendo, constatamos que a mediação da leitura é um processo complexo que envolve diferentes fatores. A partir dessas questões, procuramos estabelecer interação entre texto, autor e leitor, mobilizando conhecimentos prévios e articulando-o ao que se lê. Segundo Freitas (2012,

p. 70), “ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo”, ou seja, para compreender um texto e construir possíveis significados a partir dele, é necessário que o leitor, no ato de ler, acione seus conhecimentos prévios. Isso o ajudará a estabelecer um diálogo mais pontual entre ele (leitor), autor e o texto. Dessa forma, não adianta apenas reconhecer as palavras e/ou as expressões ditas no enunciado. É preciso se aprofundar nelas, conhecer seus possíveis significados a partir de uma conexão com suas vivências e pistas contextuais ditas no próprio enunciado.

Ao fazer a leitura do primeiro parágrafo do conto, a PR perguntou aos alunos (turno 7) o que seriam mãos calejadas. A primeira resposta dada à PR foi “*Eu não sei*” (A1, turno 8). Assim como o A1, talvez, muitos alunos ali também não soubessem o real significado da expressão “mãos calejadas”, o que poderia, mais tarde, gerar uma falha na compreensão da escolha do adjetivo “calejadas” na caracterização das mãos da senhora que estava sendo apresentada.

Nessa situação, entender o significado da palavra “calejada” se torna importante para a construção da imagem da senhora octogenária, a principal personagem do conto lido. Por isso que ler não é apenas reconhecer as palavras ou decodificá-las, como afirmam Freitas (2012) e Marcuschi (1999), e sim o ato de ler envolve outros processos, como “codificação semântica, aquisição de vocabulário, compreensão das ideias do texto, criação de modelos mentais do texto e a compreensão do texto” (Cunha, Oliveira, Capellini, 2010, p. 221). Portanto, precisa ser uma atitude consciente do leitor, que o leve à introspecção e à reflexão daquilo que está sendo lido, para poder chegar à compreensão e à construção de possíveis sentidos.

Foi com essa intenção de levá-los à reflexão que a PR provocou esse diálogo entre os alunos e o texto, ao perguntar se eles sabiam o que seriam “mãos calejadas”. Após a expressão ser codificada semanticamente pelo A2 (turno 9), a PR continuou ativando o conhecimento prévio dos alunos acerca da expressão evidenciada, a fim de que eles construíssem modelos mentais do que seria realmente mãos calejadas. Para isso, a professora

aproximou a expressão das vivências pessoais delas e dos discentes, como podemos notar do turno 10 em diante.

Depois de ativar o conhecimento prévio dos alunos oriundo das vivências pessoais, a PR, no turno 29, para assegurar que todos os alunos compreenderam o significado da expressão “mãos calejadas”, perguntou à turma qual seria o motivo da senhora octogenária ter as mãos daquele jeito. As respostas dos alunos A4 e A5 foram satisfatórias, uma vez que reconheceram que aquela senhora tinha as mãos daquele jeito devido ter trabalhado muito para ajudar a sua família. A PR complementou a resposta, antecipando uma informação que estava por vir no próximo parágrafo (turnos 30 a 35).

Ademais, compreender o texto como um todo depende da compreensão de certas expressões que, talvez, para nós, leitores mais experientes, são simples de compreender, porque já conhecemos seus significados, mas, para o estudante do Ensino Fundamental Anos Finais, requer uma mediação com foco em alguns vocabulários. Portanto, expressões/palavras incompreendidas vão criando uma opacidade no texto, dificultando, dessa forma, a compreensão global do enunciado. Por isso, o professor/a precisa oferecer suporte para ajudar os discentes a refletirem em expressões/palavras desconhecidas, buscando o significado ora a partir do diálogo com o enunciado e com as suas vivências pessoais, ora buscando pistas contextuais no próprio texto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O capítulo apresentou um recorte da pesquisa que está em andamento, “A mediação responsiva de leitura de textos tucujus nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades para uma formação docente decolonial”, em que reforça o papel do professor como mediador responsivo de leitura de textos na sala de aula. Ele contribui para o amadurecimento do aluno como leitor, ensinando-o a dialogar, interagir, compreender e coproduzir sentidos para o(s) texto(s) lido(s).

Sobre o objetivo da pesquisa, podemos afirmar que nossa investigação apontou que a prática docente dessa estratégia realizada no âmbito escolar, sob viés dialógico e decolonial, promoveu um ensino de leitura significativo e produtivo para o estudante, pois houve um engajamento da turma nas atividades, o que cooperou para a formação de leitores mais ativos e responsivamente críticos.

Quanto à metodologia delineada para esta pesquisa, a opção teórico-metodológica possibilitou que a construção conjunta com os professores, mobilizando novos saberes e fazeres, a partir do entrelaçamento das experiências deles, que estão no chão das escolas, com atuais conceitos e debates acadêmicos sobre o ensino da língua tornaram a proposta mais potente.

Na construção da proposta teórico-metodológica para a didatização da leitura, foram considerados: a perspectiva dialógica da linguagem e os textos tucujus; no que concerne ao professor, a participação, a conscientização e o envolvimento com a pesquisa possibilitou uma maior consciência do trabalho com a língua, envolvendo identidade, preservação da memória e combate às injustiças históricas. Tal entrelaçamento (língua e cultura) é amplificador de caminho possível para uma prática de ensino decolonial.

Os resultados obtidos foram considerados bastante animadores, uma vez que o diálogo provocado pela docente entre autor, texto, leitor instigou alunos e professora a agirem responsivamente diante do enunciado lido, tornando-se, assim, coautores e coprodutores de sentido, tornando a aula um significativo acontecimento (Geraldi, 2010).

Assim sendo, a mediação responsiva do professor no ensino de leitura sob o viés dialógico e decolonial na experiência com textos tucujus mostrou que é possível realizar, no âmbito escolar, uma prática de leitura problematizadora e significativa. A leitura de textos tucujus nas aulas de Língua Portuguesa contribuiu para formar leitores críticos, ativos e responsivos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1979].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRUNER, Jerome. **Child's talk: learning to use language**. New York: W. W. Norton, 1983.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996. p. 69-75.
- CIPRIANO, Zukleia Pereira Cabral.; BARROS, Luzani Cardoso. A formação do leitor responsivo e a mediação de leitura: algumas reflexões sobre as práticas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas: Unitins, v. 7, n. 18, p. 9-20, 2020.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; OLIVEIRA, Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: Uerj, v. 11. n. 23, p. 221-240, set./dez. 2010.
- GERALDI, João Wandeley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 65-85.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo—metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *In: BAZOTTO, Valdir Heitor. (Org.). Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENDES-POLATO, Adriana Delmira; GASPAROTTO, Denise Moreira. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2020, p. 187-212.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte: UFMG, v. 25, n. 2, p. 3-28, jun/2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG. V. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-6982010000100002>>. Acesso em: 18 set. 2023.

OLIVEIRA, Márcia Lisboa Costa de. Pensar e fazer linguagem com os ninguéns: pensamento decolonial, epistemologias do Sul e linguísticas aplicadas anticoloniais. *In*: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos *et al.* (Orgs.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2023. p. 15-33.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 5. ed. Campinas: Cortez/Unicamp, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, Lynn Mário Menezes de. Decolonial: Ser, estar e fazer. *In*: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos *et al.* (Orgs.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2023. p. 165-181.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929], p. 201-226.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, Jorge; TAPIA, Luís; WALSH, Catherine. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

# **PRÁTICAS DECOLONIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRIÁDE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA**

Jecele Marília Vaz da Silva Cardoso  
Ecília Braga de Oliveira  
Ana Paula Santos Pimentel  
Isabel Cristina França dos Santos

## **1 INTRODUÇÃO**

Em contexto escolar, o ensino da língua materna, ainda, é pautado em um processo caracterizado como prescritivo/normativo. Entretanto, é necessário mobilizar reflexões, práticas e abordagens para além do caráter estrutural da língua/linguagem, a fim de promover análises sócio-históricas que considerem a percepção de língua, de sujeito, de mundo, bem como a dinamicidade contida na linguagem.

Neste sentido, é salutar a compreensão de que o ambiente escolar deve se tornar um espaço para discussões e reflexões do uso da língua em diferentes práticas sociais, considerando os aspectos heterogêneo, flexível e dialógico do discurso, a fim de possibilitar ao educando ampliar as possibilidades de usos linguísticos, em uma perspectiva crítica e funcional.

Desta feita, a prática pedagógica mobilizou o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), Anos Finais, na oralidade, leitura e escrita, a partir de uma perspectiva dialógica e decolonial, oportunizando o protagonismo

discente ao suscitar responsividade ativa nas diversas situações comunicativas, textos e contextos atrelados à dinâmica de jogos.

Nessa perspectiva, analisou-se como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, possibilitando-lhes que vivenciem o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica em consonância com textos que refletem a realidade.

A partir da problematização, como objetivo geral, buscou-se averiguar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade, oportunizando o protagonismo e a criatividade dos alunos no uso da linguagem em suas práticas sociais e dentre os objetivos específicos: a) discutir atividades pedagógicas que estimulem os discentes refletirem sobre as questões sociais inerentes a sua comunidade, a partir da tríade oralidade, leitura e escrita em convergência com o gênero discursivo crônica; b) identificar como a pedagogia decolonial pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos nas diferentes práticas sociais.

Para tanto, a referida pesquisa seguiu os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), processo cíclico de planejamento, ação, observação e reflexão que permite a investigação de problemas reais e a possibilidade de implementar mudanças significativas em contextos específicos. Dessa forma, mobiliza teoria e prática, a partir de um processo colaborativo e reflexivo, a fim da ação efetiva dos sujeitos envolvidos como agentes de transformação em suas realidades.

Os pressupostos teóricos estão fundamentados nos princípios do Círculo de (Volóchinov, 2021[1929]), em sua abordagem sociológica e valorativa da linguagem/língua, bem como nos estudos que seguem os princípios do Dialogismo, na tríade de oralidade, leitura e escrita, a partir de Menegassi, Fuza e Angelo (2022).

Burke (2015) e Alves (2021) corroboram nos estudos relacionados à gamificação como a motivação e os desafios e contribuições no ensino

de leitura em convergência com aspectos decoloniais, a partir de Dussel (2005).

## 2 LINGUAGEM E ENSINO

A língua e/ou a linguagem tem sido objeto de estudos e reflexões em diferentes tempos e assim, cada momento social e histórico suscitam perspectivas e abordagens conforme o processo evolutivo do objeto.

Para cada momento sócio-histórico, uma percepção de língua, de sujeito, de mundo, é mobilizada para compreender que a dinamicidade contida na linguagem reverbera o meio social em que o falante atua. Dessa forma, as escolas precisam acompanhar o processo de mudanças, a fim de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem que conduza seu alunado a compreender a língua para além de seu caráter estrutural, proporcionando-lhe cenários práticos do uso da linguagem em seu aspecto dialógico.

Nesse constructo, a linguagem ocupa um papel significativo na constituição do sujeito, bem como na mobilização do conhecimento. Assim, em um contexto educacional, conceber a linguagem como prática social implica em mudanças metodológicas, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover o uso da língua em situações reais de comunicação.

Tradicionalmente, o ensino da língua é marcado por uma abordagem normativa e transmissiva, voltada às situações gramaticais e à repetição. Segundo Cardoso (2024), nessa perspectiva de mudança, o trabalho em sala de aula precisa ser organizado em torno do uso da língua, do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, em que os estudos gramaticais devem ser compreendidos como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, centralizando o ensino da língua materna no texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao educando ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida (Duarte, 2008).

De acordo com Bakhtin (2011[1979]), a linguagem é essencialmente dialógica, isto é, ela se constitui na interação entre sujeitos socialmente situados. Tal concepção rompe com a visão da língua como sistema pautado em regras e enfatiza a produção de sentidos, mobilizando a formação de sujeitos que possam compreender e interagir criticamente nos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem deve promover atividades que entrelaçam aspectos interacionais, diálogo e reflexão, no que tange aos usos sociais da língua, articulando leitura, oralidade e escrita, visando a valorizar a diversidade linguística, estimulando o pensamento crítico do sujeito como agente ativo de sua aprendizagem e interseção social.

Antunes (2003) faz uma abordagem reflexiva sobre como o estudo da Língua Portuguesa (LP) acontece em nossas salas de aula. Partindo do pressuposto de que as estratégias utilizadas para o ensino da língua materna tem se pautado na persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, a autora enfatiza a limitação da compreensão dos objetivos relevantes que a linguagem deve suscitar.

Para Cardoso (2024), dentre os aspectos negativos imbricados por suas reflexões está a persistência de um quadro do insucesso escolar. As dificuldades dos educandos nas práticas de leitura, escrita e oralidade estão diretamente ligadas às estratégias utilizadas em sala de aula para a promoção do desenvolvimento de tais habilidades.

Nesse sentido, a proposição de atividades de leitura mecanizadas e centradas na 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 recuperação de elementos literais e explícitos do texto. A nosso ver, elas pouco suscitam no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais que permeiam a prática da leitura, bem como suas funções comunicativas

proporcionam um ensino fragmentado e fragilizado em ações efetivas para o desenvolvimento da prática supracitada.

No que tange ao trabalho com a prática da oralidade em sala de aula, Antunes (2003) observa uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, além da visão da fala como um lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. Como prática social, a fala é moldada pelas situações sociais, portanto, trabalhar aspectos da oralidade em sala de aula significa desenvolver a escuta, o respeito às diferentes formas de falares e saberes, bem como a mobilização da argumentação no discurso.

Lançando o olhar para a escrita, a autora constata um processo de aquisição da escrita por intermédio de práticas mecânicas de produzir textos, considerando a memorização de regras ortográficas, realização de exercícios com palavras e frases soltas, descontextualizadas e sem sentidos e intenções, destituída de valores interacionais, a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e revisão.

No entanto, ao observar o desenvolvimento desta prática em contexto escolar, compreende-se a necessidade de uma escrita planejada e estruturada que, a partir do gênero discursivo, manifeste o propósito comunicativo em diferentes contextos internacionais.

Diante do exposto, o ensino com foco no desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, a partir de um viés dialógico, incide compreender essas práticas como formas de interação social e de construção coletiva de sentidos, pois falar, ler e escrever são atividades que envolvem escuta, resposta e vozes que circulam, construídas na relação com o outro e nas interseções dialogadas entre sujeitos, textos e contextos.

### **3 DECOLONIALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A escola, como um espaço plural, é o encontro de diversidades. Nesse sentido, valorizar epistemologias diversas como as indígenas, quilombolas,

populares, entre outras, em sala de aula. Esta prática mobiliza a construção de conhecimentos que respeitem a pluralidade cultural e histórica de um povo, de uma comunidade.

Desta feita, “as aulas de LP têm um importante papel no processo de autoidentificação, bem como no empoderamento de professores/as e alunos/as” (Figueiredo; Mastrella-de-Andrade, 2015, p. 129), considerando que o ato de educar constitui uma ação que possibilita atuação prática e ativa do sujeito em diferentes contextos, “deve-se compreender que as vivências de mundo do aluno devem ser valorizadas e integradas ao seu processo de ensino e aprendizagem” (Cardoso, 2024, p. 37).

Nesse constructo, ao vincular a educação ao conceito decolonial, buscamos uma releitura crítica de estruturas moldadas por pensamentos eurocêntricos, no que tange aos currículos, o uso da língua/linguagem, a desvalorização dos saberes orais e tradicionais, bem como a concepção de hierarquias de poder professor/aluno. Nessa perspectiva, buscamos estabelecer diálogos a respeito de caminhos que possibilitem novos horizontes e inclusão de formas outras de existir dos povos subalternizados, pois eles tiveram sua alteridade e humanidade em suspensão ou subtração. Nessa conjuntura, a fim de mobilizar a escola para a promoção de ensino e aprendizagem colaborativo, alinhando a teoria e a prática com ênfase em uma formação crítica, reflexiva e cidadã.

Para tanto, a compreensão da pedagogia decolonial requer entendimento acerca de conceitos chaves como modernidade, colonialidade, racismo epistêmico, entre outros (Quijano, 2005; Mignolo, 2008). Colonialismo, colonialidade e modernidade são conceitos que se construíram historicamente a partir da dualidade povo dominante/dominado, em uma relação de subalternização ao pensamento eurocêntrico das verdades universais, que, para além da estigmatização, silenciam sujeitos e conhecimentos apreendidos a partir das vivências.

Assim, a decolonialidade constitui uma perspectiva crítica que busca a ruptura de estruturas epistemológicas e pedagógicas herdadas do colo-

nialismo, portanto, o pensamento decolonial, surge como uma alternativa ao paradigma eurocêntrico que, conforme Quijano (2005), estruturou as relações de poder, de conhecimento e de ser.

Segundo aponta Mignolo (2008), a decolonialidade representa uma opção epistêmica, um gesto de libertação do conhecimento que se distancia das categorias ocidentais para afirmar outras formas de saber e existir. Desse modo, em um contexto educacional, é necessário mobilizar olhares minuciosos aos currículos tradicionais e a ressignificação de práticas pedagógicas, que promovam levar à sala de aula discussões relacionadas a textos e contextos em que o aluno esteja inserido, permitindo desenvolver projetos e atividades baseados em problemáticas reais de sua comunidade, e assim, compartilhar saberes.

Nesse sentido, promover o conhecimento da vida para além dos muros da escola e/ou do ambiente familiar suscita olhares diferenciados para as diversas identidades que constituem a sociedade, com temáticas que requerem posicionamentos reflexivos-críticos em convergência com a produção de textos escritos e/ou orais que remetem às análises da realidade social, cultural, política e ideológicas. Ações relevantes como: visitas a feiras, instituições sociais, espaços culturais, abordagem em rodas de conversas e *podcasts* implicam em uma prática participativa, em que estudantes e professores compartilhem saberes de forma horizontal, isto é, valorizando as diferentes experiências e perspectivas.

Conforme a situação supracitada, Freire (1996) explicita que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Portanto, é necessário tornar o processo de ensino e aprendizagem emancipatório, diverso e identitário, reconhecendo que todo ato educativo é também político. Posto isso, podemos suscitar no aluno maneiras de ler o mundo e transformá-lo a partir de ações que refratam não somente conteúdos universais, sobretudo, a mobilização do conhecimento em estratégias outras que permitam o protagonismo do sujeito em contexto social.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A referida pesquisa seguiu os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação (Dionne, 2007; Thiollent, 2011). A utilização deste formato metodológico possibilitou aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva, a fim de intervir para promover mudanças concretas na problemática observada.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação não é constituída somente pela ação ou participação, pois esta opção metodológica permite produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir com a discussão, ou fazer avançar o debate acerca das questões abarcadas. Ela está envolvida com a práxis educativa/investigativa, sendo a práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática (Cardoso, 2024). Assim, visa a compreender uma realidade social ou educacional por meio da prática, propondo e testando soluções em que os sujeitos envolvidos sejam coautores do processo.

Dessa forma, mobilizamos as fases do ciclo da pesquisa-ação, de acordo com os estudos de Dionne (2007) e Thiollent (2011) que consistem na identificação das situações iniciais, planejamento das ações, implementação das atividades, monitoramento e avaliação dos resultados da ação prevista. Seguimos os pressupostos metodológicos em consonância com a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada.

Para tanto, consideramos as ações desenvolvidas conforme a diagnose, a fim de conhecer as problemáticas e refletir sobre os encaminhamentos das ações. Nas análises iniciais, realizadas em conformidade com os dados suscitados, a proposta de intervenção implementada buscou promover oficinas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita, em consonância com atividades gamificadas a partir do gênero crônica, com o objetivo de engajar e motivar os alunos.

A pesquisa foi realizada no município de Oeiras do Pará-PA, nordeste paraense, localizado na região do Marajó. A escola, fonte de nossas investigações/estudos, está situada na área urbana, constituindo-se

como a única que oferta o Ensino Fundamental(doravante EF) Anos Finais, na sede do município, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do 9º ano do EF, advindos tanto da área urbana quanto do campo, com particularidades e motivações diferentes. A turma é constituída por 38 alunos, cinco deles são usuários do transporte escolar, os quais necessitam sair de seus portos ribeirinhos entre 4h e/ou 6h da manhã para estarem na sede do município no horário das aulas.

Para a constituição dos dados foram utilizadas metodologias e instrumentos visando à compreensão da realidade de sala de aula, no que se refere às habilidades de leitura, escrita e oralidade, bem como às principais dificuldades dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e as diferentes possibilidades de práticas pedagógicas que os levassem ao entendimento dos objetos de conhecimentos estudados em uma perspectiva decolonial, aliada às mecânicas de jogos e mobilizando o gênero crônica.

Nessa etapa, os caminhos delineados para a coleta de dados iniciaram-se com a aplicação de um questionário, realizado por intermédio do *Google Forms*, elaborado com perguntas abertas e fechadas. A partir de então, foi traçado o perfil da turma, na sequência, constituímos estratégias pedagógicas que foram implementadas conforme o desenvolvimento das etapas do projeto. Aliada à aplicação do instrumento supracitado, se propôs a produção escrita de uma crônica. Por meio disso, foi possível identificar como os alunos circulam pelo gênero. Dessa forma, as atividades desenvolvidas na proposição de intervenção visam a ampliar as habilidades dos alunos na tríade de oralidade, leitura e escrita, promovendo a autonomia, a colaboração, o engajamento em situações concretas do cotidiano e a reflexão crítica na interação com as diferentes temáticas.

## 5 RESULTADO

Diante dos resultados analisados, a partir das atividades diagnósticas, reiteramos a necessidade da busca por caminhos diferentes que rever-

beram nos alunos o entusiasmo para as aprendizagens escolares. Assim, apresentamos nesta seção, os resultados obtidos a partir da proposta de intervenção formada por atividades gamificadas. Tais atividades mobilizaram a oralidade, leitura e escrita do gênero crônica em perspectiva dialógica e decolonial.

As oficinas 1 e 2 foram desenvolvidas a partir de rodas de conversa que permitiram aos alunos especulações sobre como seriam as atividades, quais habilidades seriam desenvolvidas no decorrer do processo e que compreensão teriam de conceitos relacionados à língua materna. Assim, discursos e textos foram correlacionados aos já-ditos e saberes locais/regionais, mobilizados a partir de práticas de leitura e escrita que os estudantes já haviam realizado. Diante da proposição, suscitaram discussões sobre cidadania, autonomia, consciência, liberdade, o eu, o outro e as diferentes realidades inseridas no contexto de sala de aula, considerando a vivência dos sujeitos. Nessa condição, emergiram vozes silenciadas que se empoderaram frente aos assuntos supracitados.

Nesse momento, a turma foi dividida em quatro grupos, conforme o quantitativo de alunos. As equipes assumiram as nomenclaturas de cidadania, alteridade, autonomia e consciência, a fim de realizarem as proposições seguintes, de forma colaborativa. Dentre as atividades que compõem as oficinas iniciais, temos a trilha pedagógica, que objetivou mobilizar, por meio de mecânicas de jogos, questões referentes à realidade da comunidade, além da compreensão de conceitos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e leituras de textos com questões que visavam a analisar as temáticas imbricadas.

A etapa seguinte promoveu a observação da realidade diária da comunidade em convergência com a prática da oralidade e dos elementos decoloniais suscitados com a aplicação das atividades. Para tanto, os discentes se lançaram aos espaços como a feira, o mercado, as praças, a praia, entre outros, porém, o olhar direcionado seria diferente daqueles já costumeiros. Deveriam observar os detalhes da vida que passava e os sujeitos pertencentes a cada espaço, buscando compreender o cotidiano a partir de relatos

de pessoas que sustentam suas famílias trabalhando nesses locais. No dizer de Freire (2019, p. 103), “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo”, e, assim, as vozes antes silenciadas, bem como suas histórias de vida, ressaltam posturas que perpassam hegemonias padronizadas. Conferindo ao sujeito o protagonismo em sua comunidade, a percepção crítica da realidade, a ênfase às temáticas problematizadoras que pouco são mobilizadas em atividades escolares.

O questionário produzido pelos alunos com perguntas abertas/fechadas viabilizou o direcionamento das entrevistas, no entanto, o roteiro pré-definido foi substituído por ações genuínas advindas da interação entre locutor e interlocutor. Escuta e olhares atentos às histórias e conhecimentos imbricados em cada situação comunicativa com pescadores, agricultores, vendedores e transeuntes.

A partir da situação descrita, realizou-se a contação de histórias que consistia no partilhamento dos relatos que vivenciaram, refletindo criticamente sobre as diversas realidades apresentadas e as mudanças de atitudes assumidas diante dos conhecimentos adquiridos. Nas análises, dentre tantas falas, a da aluna Juliana (nome fictício), chamou a atenção:

Professora e colegas, ainda não tinha parado pra pensar como o trabalho do homem da farinha é difícil e demorado. Criei imagens com cada detalhe que ele contava as etapas para fazer a farinha e, mesmo sendo trabalho, ele se orgulha do que faz para sustentar sua família. E, ainda, né, professora, ele diz que aguenta firme para que as filhas possam estudar e ter um futuro diferente dele, que não teve oportunidade na juventude. Nunca mais reclamo do preço da farinha! (Relato de Juliana).

O relato da discente expressou a importância de conhecer o processo de produção da farinha e, para além, compreender a vivência daquele trabalhador proporcionou a reflexão crítica acerca do preço do alimento e os questionamentos existentes foram ressignificados.

Destarte às diferentes realidades e histórias, os alunos realizaram análises relacionadas ao modo de vida e aos saberes para além do que a escola ensina, o que implica em um olhar diferente para o saber, o ser e o poder, numa dinâmica decolonial em que “[...] é preciso refletir sobre como o conhecimento é construído e quais amarras ainda mantemos em nosso pensamento colonizado. Além disso, é preciso prestar atenção às resistências a este pensamento e ação colonial” (Brocardo; Tecchio, 2017, p. 9).

Relatos, imagens e anotações foram subsídios para a etapa posterior, que objetivou a escrita a partir do cotidiano observado, entendendo a prática social supracitada como um processo constitutivo de planejamento, produção, revisão e reescrita, corroborando para a sequenciação das atividades, que segue o seguinte comando para produção textual:

**Quadro 01:** Comando de produção textual em sala de aula.

Agora é sua vez!! Produza uma crônica que provoque a reflexão dos leitores em relação aos acontecimentos do cotidiano de sua comunidade. Para tanto, considere os elementos constitutivos de uma narrativa, além das diferentes intenções comunicativas (cômicas, satíricas, críticas) que podem ser mobilizadas a partir da leitura de seu texto e, assim, divertir, emocionar e refletir sobre a vida.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Nesse movimento que envolve a tríade oralidade leitura e escrita, as várias modalidades cooperam para a percepção mais consciente dos fenômenos linguísticos. Elas potencializam o ensino e, de forma dialógica, mediante as leituras, os diálogos orais e a escrita do gênero crônica. Pode-se chegar ao alargamento da compreensão discursiva mais complexa e das percepções de mundo cujas vivências são experienciadas no *existir evento* da vida real e concreta do sujeito-aluno (Bakhtin, 2017). Assim posto, o percurso metodológico culminou com a elaboração do texto seguindo os pressupostos dialógicos, em que a palavra escrita é pluridiscursiva, produzida em um contexto histórico, cultural e social. Dessa forma, a escrita é, portanto, situada e responsiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou as práticas decoloniais e o ensino de LP, na multimodalidade que integra a tríade oralidade, leitura e escrita por meio da gamificação e ensino dos gêneros discursivos. O objetivo foi “averiguar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade, oportunizando o protagonismo e a criatividade dos alunos no uso da linguagem em suas práticas sociais”.

Em razão de alcançar o que foi proposto, a metodologia da pesquisa-ação (Dionne, 2007; Thiollent, 2011) demonstrou que processos de ensino cíclicos que envolvem planejamento, ação, observação e reflexão sobre problemas reais levam os atores da sala de aula a buscarem soluções e mudanças significativas que impactam essas realidades. Neste movimento teórico-prático colaborativo-reflexivo, os sujeitos envolvidos colocam-se como agentes de transformação ativamente.

Os resultados apontaram que a gamificação e o gênero discursivo crônica foram potencializadores de discussões sobre cidadania, autonomia, consciência e liberdade. Eles foram, também, (mega)instrumentos para a concepção da interação e dialogicidade entre *eu* e *outro* (Bakhtin, 2017). Nessa situação, em que foram incorporadas as vivências dos sujeitos, vozes, antes silenciadas, emergiram, empoderando diante dos assuntos que os impactam.

Por fim, respondendo à questão inicial que levou a investigação: “Como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, possibilitando-lhes que vivenciem o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica em consonância com textos que refletem a realidade?” Destacamos que a gamificação contribui à medida que é utilizada como uma ferramenta potencializadora no ensino de LP. Por meio dela, foi desenvolvida a consciência discursiva dos estudantes do 9º ano em práticas de oralidade, leitura e escrita, o que contribui para o desempenho e o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas.

Assim sendo, a compreensão de dialogicidade e alteridade de Bakhtin (2017) e conceitos da pedagogia decolonial sobre modernidade/colonialidade, racismo epistêmico, entre outros, coloca-nos como questionadores de verdades universais que invisibilizam sujeitos, buscando meios para superar essa relação desigual de poder (Quijano, 2005). Ademais, práticas decoloniais no ensino de LP possibilitam visão crítica do currículo com conhecimentos e inclusão de povos invisibilizados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristiane. Carneiro. **A gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. MIOTELLO, Valdemir; FARACO, Carlos Alberto (Trads.). 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017[1984-985], 160p.
- BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BROCARD, Daniele; TECCHIO, Caroline. Olhares para a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e decolonialidade. **Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade**. Foz do Iguaçu: Claec, v. 3, ed. especial, p. 1-9, 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/496/252>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- CARDOSO, Jeocle Marília Vaz da Silva. **Gamificação e o gênero crônica: práticas decoloniais a partir da tríade oralidade, leitura e escrita**. 2024. 98f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2024.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber, 2007.

DUARTE, Denise Aparecida Schirlo. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, abr. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

FIGUEIREDO, Luciana Castro; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas discursivas e práticas de linguagem. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; RODRIGUES, Rosângela Hammes. (Orgs.). **Linguagem e ensino: perspectivas discursivas.** Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 115-133.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópico.** Unisinos, v. 11, n.1, p. 29-43, 2013.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, Almério Rodrigues; GRECO, Eliana Amaral; GUIMARAES, Taísa Beloti. (Orgs.). **A produção textual e o ensino.** Maringá: Eduem, 2010. p. 71-102.

MENEGASSI, Renilson José A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: MENEZES, Cláudia Lúcia. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine; ANGELO, Cristiane Maria Pintor . (Orgs.). Leitura em perspectiva dialógica: atividades com poema. *In*: ANGELO, Cristiane Maria Pintor; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. **Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371 417.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Revisão e reescrita na produção de memórias literárias. **Na Ponta do Lápis**, ano XV, n. 33, p. 36-43, 2019. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas\\_publicações/revista/artigos/artigo/2605/revisão-e-reescrita-na-produção-de-memorias-literarias](https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas_publicações/revista/artigos/artigo/2605/revisão-e-reescrita-na-produção-de-memorias-literarias). Acesso em: 3 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

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

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

# PRÁTICAS INTEGRADAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA REDAÇÃO DO ENEM

Lorena Nazaré Castro da Silva  
Monica Silva da Silva Araujo  
Samyly Raíssa Monteiro de Andrade  
Isabel Cristina França dos Santos

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema para este texto começou a partir da identificação de um grande desafio no contexto educacional, tendo como base experiências das autoras ao ministrar aulas de Língua Portuguesa e Redação para alunos que estão se preparando para o vestibular. Nesse sentido, o nosso objetivo é observar como as práticas de linguagem fornecem sentido para a redação do Enem. Diante disso, sabe-se que a linguagem é um fenômeno social e histórico que permite ao sujeito compreender e interagir com o mundo, sendo, portanto, essencial à constituição humana.

O ensino de Língua Portuguesa deve ultrapassar a mera transmissão de normas gramaticais, promovendo a formação de leitores e produtores de sentido críticos. Bakhtin (1992) destaca que a linguagem é dialógica, atravessada por múltiplas vozes e orientada pela resposta do outro. Portanto, ensinar a língua é criar oportunidades para o diálogo com o mundo, integrando oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Dessa forma, a oralidade constitui o ponto de partida para a construção de sentidos, pois é por meio da fala e da escuta que os sujeitos

negociam significados, constroem argumentações e exercitam a autoria. Trabalhar a oralidade em sala, como propõe Geraldi (1997), é criar espaços de diálogo autêntico, em que o aluno possa experimentar a linguagem como prática social. Essa vivência fortalece a argumentação e contribui diretamente para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja essência é a defesa de um ponto de vista fundamentado.

A leitura e a escuta, por sua vez, representam o contato com as múltiplas vozes e discursos que compõem a sociedade. A leitura crítica, segundo Rojo (2004), é um ato de letramento que ultrapassa a decodificação e se constitui como uma prática social de atribuição de sentidos. Ao ler textos verbais e multimodais – como notícias, charges, campanhas e artigos – o estudante amplia seu repertório cultural e reconhece as diversas formas de dizer e argumentar, compreendendo a linguagem como espaço de disputa e construção ideológica.

A produção de textos, nesse contexto, não se limita a um exercício escolar, mas se torna uma prática discursiva significativa. Para Antunes (2003), escrever é um ato de interação social que exige planejamento, intencionalidade e consciência dos efeitos de sentido. A redação do Enem, portanto, deve ser entendida como um gênero que mobiliza conhecimentos de mundo, domínio linguístico e postura cidadã. Quando o aluno escreve, ele não apenas organiza ideias, mas também se posiciona eticamente diante das problemáticas sociais, exercendo sua autoria discursiva.

A análise linguística e semiótica assume papel essencial na formação crítica e na construção de sentido, pois permite compreender como os textos – verbais, visuais e multimodais – articulam diferentes signos para produzir significados. Segundo Saussure (1916), a língua é um sistema de signos em que cada elemento adquire valor apenas em relação aos outros, o que ajuda o aluno a perceber que suas escolhas lexicais, sintáticas e discursivas são decisivas para a coerência e clareza de um texto. Contudo, na contemporaneidade, o domínio do verbal não basta: vivemos cerca-

dos por linguagens diversas – imagens, sons, gestos, cores e símbolos – que também comunicam e constroem sentidos.

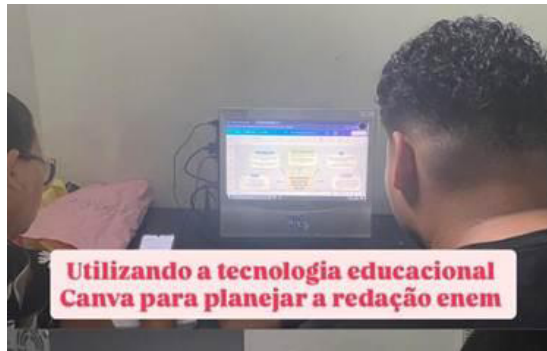
Segundo Peirce (1975), a semiose é um processo em que o signo relaciona objeto e interpretante, gerando novas interpretações. Essa abordagem favorece o ensino ao estimular a análise crítica de textos multimodais. Barthes (1984) complementa que todo signo reflete ideologias e discursos de poder, consumo e cultura. Assim, ao ler semioticamente, o estudante identifica intenções e valores implícitos, tornando-se mais crítico.

No contexto brasileiro, Lúcia Santaella (2000) amplia a contribuição desses autores ao afirmar que compreender a linguagem em seus múltiplos modos de manifestação – verbal, visual, sonora e digital – é condição essencial para a cidadania comunicativa no século XXI. Ao integrar a análise semiótica às práticas de oralidade, leitura e escrita, o ensino de Redação se torna mais atual, significativo e conectado às formas de comunicação da cultura digital. Dessa maneira, a análise linguística e semiótica deixa de ser uma prática isolada para se tornar um instrumento de compreensão do mundo e de fortalecimento da autoria.

A integração das quatro dimensões linguísticas amplia a formação dos estudantes, desenvolvendo competências do Enem como leitura crítica, domínio da norma-padrão e argumentação consistente. O ensino articulado reforça a escrita como prática social e destaca o papel do professor na construção do conhecimento. A pesquisa é fundamental para aprimorar o ensino, identificar dificuldades e garantir que a escola cumpra seu papel de promover cidadania plena e consciente.

O professor atua como mediador das experiências de linguagem, promovendo situações para leitura, escuta, escrita intencional e análise dos sentidos produzidos. A integração dessas práticas aprimora o ensino da redação, desenvolvendo autoria e pensamento crítico dos alunos para o Enem. O planejamento do texto é uma etapa essencial para organizar ideias e construir sentido, conforme Antunes (2003).

**Figura 1.** Aluno utilizando recurso digital para planejar a Redação.



**Fonte:** Acervo das Autoras (2025).

A atividade ilustrada na **Figura 1** evidencia como o planejamento textual pode ser potencializado por recursos digitais, integrando teoria e prática no processo de escrita. A partir dessa experiência, o artigo está estruturado para aprofundar a análise das práticas de linguagem na redação do Enem.

Considerando os aspectos teóricos apresentados anteriormente, este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção examina a escrita como resposta aos discursos sociais, sob uma perspectiva dialógica e decolonial. Em seguida, aborda-se a interação como fundamento da produção textual, destacando o papel ativo do aluno na construção de sentidos. A terceira seção apresenta os conceitos bakhtinianos de gênero, diálogo e autoria, essenciais para uma leitura crítica das redações. Posteriormente, a metodologia detalha o percurso investigativo e as estratégias adotadas nas oficinas de redação. A discussão dos dados relaciona as etapas da oficina às categorias de análise, evidenciando os principais achados. Por fim, a conclusão sintetiza os resultados e aponta caminhos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

## ESCREVER É RESPONDER AO MUNDO: A REDAÇÃO DO ENEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL

A presente discussão parte de um referencial teórico que articula os pressupostos do dialogismo bakhtiniano, da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da perspectiva decolonial formulada por Mignolo e Walsh. Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que o ensino da redação do Enem não pode restringir-se à aplicação de regras normativas, mas deve promover práticas discursivas que valorizem o diálogo, a criticidade e a pluralidade de saberes. Assim, o dialogismo de Bakhtin (1992) oferece a base para entender a escrita como um ato responsivo e socialmente situado; Freire (1996) contribui com a visão de educação como prática de liberdade, mediada pelo diálogo e pela problematização do mundo; e Mignolo (2008) e Walsh (2013) fornecem o olhar decolonial necessário para questionar as epistemologias eurocentradas ainda presentes na escola e na própria matriz avaliativa do Enem.

Compreender a produção da redação do Enem sob esses referenciais implica considerá-la uma prática discursiva institucionalizada, vinculada a uma esfera específica de produção e recepção. Conforme Bakhtin (1997), os gêneros são moldados pelas condições concretas da comunicação humana. Na redação do Enem, o candidato elabora seu texto guiado por uma matriz avaliativa que reflete valores socioculturais e institucionais, abordando temas de relevância social e atendendo às expectativas de um leitor institucional — o avaliador. Escrever, nesse contexto, consiste em posicionar-se diante dos discursos sociais em circulação, assumindo, assim, uma autoria responsiva e dialogicamente engajada.

Segundo os pressupostos bakhtinianos, as cinco competências do Enem podem ser reinterpretadas como dimensões do agir discursivo. O domínio da norma-padrão (competência I) expressa a capacidade de adequar o enunciado ao interlocutor e ao contexto; a coerência argumentativa (competências II e III) revela o diálogo entre vozes sociais e a construção de uma posição ética e responsiva; já a proposta de intervenção (competência V) manifesta o caráter político da linguagem, reforçando

seu potencial de transformação social. Assim, o ensino da redação deve ultrapassar a memorização de estruturas textuais, centrando-se na formação discursiva e crítica do sujeito capaz de intervir no mundo por meio da palavra.

A perspectiva freireana contribui ao destacar a educação como um processo de diálogo e construção compartilhada de sentidos. No ensino da redação, o professor torna-se mediador de experiências de linguagem que permitem ao estudante “ler o mundo” antes de escrever sobre ele. Práticas como debates, rodas de conversa, produção de *podcasts* e análises coletivas de textos ampliam a argumentação e a autoria discursiva, ao mesmo tempo em que fomentam o pensamento crítico e a empatia social.

De acordo com a perspectiva decolonial, a integração das práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica deve reconhecer as múltiplas vozes e repertórios culturais dos estudantes. Mignolo (2008) e Walsh (2013) afirmam que a colonialidade do saber e do ser continuam estruturando as formas de produção de conhecimento, inclusive nas práticas avaliativas escolares. A própria matriz do Enem, ao privilegiar determinados modos de argumentação e registro linguístico, pode reproduzir epistemologias eurocentradas, marginalizando vozes populares, indígenas, quilombolas e amazônicas. Assim, promover uma abordagem decolonial da redação significa criar espaços pedagógicos em que os estudantes possam articular saberes locais, experiências vividas e discursos subalternizados, reconhecendo sua legitimidade e potência de transformação.

Nesse sentido, o trabalho com as práticas de linguagem integradas pode favorecer uma pedagogia dialógica e crítica, ao incentivar a reflexão sobre escolhas linguísticas e discursivas em textos multimodais, digitais e midiáticos. Práticas de reescrita colaborativa, leitura responsiva e avaliação formativa transformam o ensino da redação em um espaço de autoria e de resistência simbólica.

Compreender a redação do Enem como prática discursiva, portanto, é reconhecer que ela mobiliza valores, ideologias e posicionamentos éticos.

Integrar teoria, prática e reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem contribui para formar estudantes capazes de dialogar, interpretar e agir no mundo de forma responsável e transformadora. A análise, a seguir, aprofunda essa perspectiva, discutindo a centralidade da interação e da colaboração na constituição do sujeito autor.

## **A PERSPECTIVA INTERACIONISTA DA LINGUAGEM**

Sob a ótica da perspectiva interacionista, a linguagem deve ser compreendida não apenas como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, mas, sobretudo, como forma de interação social (Geraldi, 2012). Enquanto a visão tradicional da linguagem enfatiza normas e códigos, reduzindo o ensino a exercícios de correção e reprodução de regras, a abordagem interacionista coloca o aluno como sujeito ativo, capaz de dialogar com diferentes vozes, interpretar contextos e produzir sentido de forma crítica.

A concepção de linguagem como interação reconhece que escrever é, antes de tudo, comunicar-se com alguém, antecipando a leitura do interlocutor, mobilizando repertório cultural e construindo argumentação consistente. No contexto da redação do Enem, essa abordagem valoriza a participação ativa do estudante: cada parágrafo, cada conectivo e cada escolha lexical são pensados para dialogar com o leitor, defendendo ideias e propondo soluções para problemas sociais. Assim, a escrita deixa de ser mera repetição de modelos e se torna uma prática dialógica, ética e socialmente engajada.

A perspectiva interacionista também reforça a importância da oralidade e escuta como estratégias pedagógicas fundamentais. Debates, rodas de conversa e apresentações permitem que os alunos experimentem diferentes papéis, reflitam argumentos e percebam como o contexto e os interlocutores influenciam a produção textual. Essa interação contribui para a mobilização de repertórios culturais, habilidade essencial para fundamentar a redação do Enem, e fortalece a compreensão de que toda produção textual é situada e responsiva às vozes do outro.

A análise linguística foca no uso da língua em interação, valorizando coesão, coerência, adequação ao gênero e efeitos de sentido. Segundo Bakhtin (1992), Geraldi (1997) e Antunes (2003), o objetivo é a eficácia comunicativa, não apenas a norma-padrão. Ao entender a língua como dinâmica e social, o aluno aprende a construir sentidos coletivamente na leitura e escrita. Em sala de aula, isso se traduz em atividades colaborativas, como produção coletiva de textos, debates e análises de notícias, promovendo reflexão crítica e argumentação baseadas em diferentes repertórios.

Assim, o ensino da redação do Enem torna-se uma prática social e significativa, na qual o aluno é autor e interlocutor, capaz de criar textos éticos e relevantes. Escrever, nesse contexto, é dialogar e negociar significados, desenvolvendo competências de leitura crítica, argumentação e cidadania.

A abordagem destaca que a produção textual resulta de processos colaborativos, com protagonismo do aluno na argumentação. A próxima seção explora os conceitos bakhtinianos de gênero, diálogo e autoria como base para analisar criticamente as redações do Enem.

## **GÊNERO, DIÁLOGO E AUTORIA: FUNDAMENTOS BAKHTINIANOS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DAS REDAÇÕES DO ENEM**

A noção de gênero discursivo, conforme proposta por Bakhtin (1992; 1997), constitui um dos eixos teóricos deste capítulo e orienta tanto a análise das produções textuais dos alunos quanto a compreensão do ensino da redação como prática social e dialógica. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem não é um sistema abstrato nem um conjunto de estruturas fixas, mas um fenômeno vivo, enraizado nas interações humanas. Cada enunciado é produzido em uma situação comunicativa específica, mediado por finalidades, valores e interlocutores concretos. Dessa forma, os gêneros discursivos configuram-se como formas relativamente estáveis de enunciação, que organizam a comunicação em diferentes esferas da atividade humana, refletindo as condições sociais e ideológicas de sua produção.

No âmbito do ensino da escrita, compreender a redação do Enem como gênero discursivo implica deslocar o foco da forma para o ato comunicativo. Não se trata apenas de avaliar a estrutura do texto, mas de compreender a redação como resposta a um conjunto de vozes sociais que perpassam o tema proposto e a situação de produção. Assim, o aluno é concebido como um sujeito enunciativo, que assume uma posição responsável diante do mundo e de seu interlocutor institucional, o avaliador do exame. Essa perspectiva permite analisar as redações como enunciados concretos, atravessados por discursos sociais, por vozes de autoridade e por tentativas de construção de autoria.

Instrumentalizar o conceito de gênero discursivo, neste capítulo, significa utilizá-lo como categoria analítica para compreender como os alunos mobilizam recursos linguísticos, argumentativos e ideológicos em seus textos. A análise buscará identificar as relações dialógicas que se estabelecem entre o enunciado do estudante e os discursos sociais que o atravessam: as vozes da mídia, das políticas públicas, das redes sociais e da escola. Esse movimento analítico visa a compreender o modo como os estudantes se posicionam discursivamente e constroem sentido, revelando tanto apropriações quanto resistências ao discurso hegemônico.

Essa leitura se ancora também em um diálogo com autores que ampliam a perspectiva bakhtiniana, como Geraldi (1997), Antunes (2003) e Rojo (2004), que defendem um ensino de língua pautado em práticas de linguagem contextualizadas, reflexivas e éticas. Para esses autores, o texto deve ser tomado como unidade de ensinamento, porque é nele que a linguagem se concretiza em sua função social. Desse modo, ao articular o conceito de gênero com as práticas de leitura, oralidade e análise linguística/semiótica, o ensino da escrita se transforma em um espaço de interlocução e construção de autoria.

Além disso, a análise proposta dialoga com os princípios freireanos de educação libertadora, para os quais a linguagem é instrumento de conscientização e emancipação. Conforme Freire (1996, p. 87), “ler o mundo precede ler a palavra”, o que implica reconhecer que toda produção textual

é, antes de tudo, um ato de leitura crítica da realidade. Nesse sentido, investigar as redações sob a ótica dialógica é, também, identificar como os alunos leem o mundo e se reconhecem como sujeitos históricos.

A perspectiva decolonial (Mignolo, 2008; Walsh, 2013) complementa esse olhar ao questionar quais vozes e saberes são legitimados nos processos de ensino e avaliação. A análise das produções busca evidenciar, portanto, não apenas a adequação às competências da Matriz de Referência do Enem, mas também as tensões e silenciamentos que emergem quando os estudantes tentam inscrever suas experiências e repertórios culturais na forma escolarizada do gênero. Essa tensão entre o prescritivo e o experiencial será interpretada como um espaço de diálogo e de disputa de sentidos, em que o sujeito-aluno negocia sua voz diante das exigências institucionais.

Assim, ao adotar o conceito de gênero discursivo como eixo teórico e metodológico, este capítulo propõe um olhar que ultrapassa a análise estrutural das redações, buscando compreender o texto como ato de linguagem e de posicionamento ético-político. A escrita é entendida como prática social, situada e responsiva, em que o estudante mobiliza sua capacidade de significar o mundo e de intervir nele. Em síntese, o gênero discursivo é instrumentalizado como uma chave de leitura para revelar o diálogo entre linguagem, ideologia e formação cidadã – dimensões inseparáveis da construção de sentido na redação do Enem.

Dessa forma, os conceitos bakhtinianos de gênero, diálogo e autoria orientam o ensino da escrita para práticas socialmente situadas e responsivas, ampliando as possibilidades de análise crítica das produções dos alunos. Com essa base teórica consolidada, o texto segue para a exposição da metodologia adotada na investigação.

#### **4 METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada na observação participante e na Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme Brait (2006) e Bakhtin (1992, 1997). O trabalho

de campo foi realizado ao longo de seis meses, por meio de oficinas quinzenais voltadas para jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O objetivo central foi compreender como práticas integradas de linguagem – articulando oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica – contribuem para a construção de sentido e autoria entre os participantes, conforme os referenciais teóricos dialógicos e decoloniais discutidos anteriormente.

As oficinas foram planejadas para promover ambientes de diálogo autêntico, inspirados em Geraldi (1997), em que os participantes puderam compartilhar experiências, construir argumentos coletivos e refletir criticamente sobre temas sociais relevantes. A integração entre rodas de conversa, debates, leitura crítica de reportagens e textos multimodais, além da produção e revisão colaborativa de redações, buscou fortalecer o protagonismo dos alunos e ampliar seus repertórios culturais, conforme defendido por Rojo (2004) e Santaella (2000).

A documentação das práticas pedagógicas e das interações entre mediadores e cursistas foi realizada por meio de registros fotográficos, anotações em diário de campo e arquivamento digital das produções escritas. Esses instrumentos permitiram acompanhar o desenvolvimento das competências discursivas, a mobilização de diferentes vozes e a construção coletiva de autoria, evidenciando avanços individuais e grupais ao longo das atividades.

A Análise Dialógica do Discurso foi empregada como lente teórico-analítica principal, possibilitando investigar as relações entre os gêneros discursivos, as escolhas linguísticas e os processos de negociação de sentidos presentes nas interações. Essa abordagem permitiu compreender como os participantes se posicionaram diante dos temas propostos, dialogaram com diferentes discursos sociais e exerceram sua autoria de forma crítica e responsiva.

Em síntese, a metodologia adotada buscou integrar teoria e prática, promovendo situações de aprendizagem que valorizam a pluralidade de sa-

beres, o diálogo e a reflexão crítica. Essa perspectiva está alinhada ao objetivo do estudo de fortalecer a formação de sujeitos capazes de intervir eticamente na sociedade por meio da linguagem, ampliando as possibilidades de análise e aprimoramento do ensino de redação para o Enem.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das oficinas revelou que a oralidade foi fundamental para a construção conjunta de argumentos. Nas rodas de conversa, os participantes destacaram que o contato com diferentes pontos de vista ampliou suas habilidades argumentativas. Um relato ilustra essa vivência: “Ao ouvir meus colegas, percebo novas formas de abordar o mesmo assunto, o que contribui para fortalecer meus próprios argumentos”. Essa vivência evidencia o valor do diálogo, como defende Geraldi (1997), ao afirmar que, ao respeitar a fala do outro, é possível tornar-se parceiro na elaboração do conhecimento.

A leitura crítica de reportagens e artigos, também, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades analíticas. Uma aluna observou: “Agora eu percebo que nem toda informação é confiável, preciso analisar de onde vem e como é apresentada”. Esse entendimento está alinhado à perspectiva de que os letramentos críticos são necessários para “o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de uma maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2004, p.108).

Dessa forma, os participantes passaram a reconhecer o valor de suas experiências pessoais como elementos fundamentais para a construção de argumentos. Um depoimento de uma aluna evidencia essa transformação: “Antes eu achava que escrever era só seguir regras, agora vejo que posso usar minha experiência para argumentar”. Essa mudança de perspectiva está coadunada ao pensamento de Antunes (2003, p. 62), que defende a escrita como meio de estabelecer “vínculos comunicativos”, permitindo que os textos demonstrem “o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos”.

Durante as atividades, os alunos mobilizaram repertório crítico e responderam a vozes sociais presentes nos temas propostos. Um exemplo de redação produzido nas oficinas afirma: “A desigualdade social no Brasil não é apenas uma questão econômica, mas também de acesso à educação e à informação”. Esse fragmento demonstra a apropriação do gênero discursivo e a articulação entre conhecimento de mundo e posicionamento ético, conforme Bakhtin (1997).

O uso de recursos digitais potencializou o planejamento e a revisão dos textos, promovendo colaboração e engajamento. As imagens das atividades mostram alunos utilizando ferramentas digitais para organizar ideias, participar de debates e revisar produções em grupo, evidenciando a dinâmica colaborativa das oficinas.

A análise de textos multimodais, também, ampliou a compreensão dos participantes sobre os diferentes modos de manifestação da linguagem. Um estudante destacou: “A charge usa imagens e poucas palavras, mas faz a gente pensar sobre o problema de outro jeito”. Essa observação está em consonância com Santaella (2000), que ressalta a importância de compreender a linguagem em suas múltiplas formas para a cidadania comunicativa.

As aulas expositivas, com exemplos de redações nota dez e zero, foram fundamentais para esclarecer os critérios de avaliação do Enem. A discussão coletiva sobre a matriz de referência permitiu aos alunos compreenderem as competências exigidas, como domínio linguístico, argumentação consistente e proposta de intervenção social.

A orientação individual para reescrita e a revisão em grupos favoreceram o confronto de diferentes vozes e o exercício da autoria discursiva. Essa dinâmica estimulou a reflexão sobre escolhas lexicais, sintáticas e argumentativas, fortalecendo o posicionamento ético diante dos temas abordados. O processo colaborativo evidenciou avanços na capacidade de argumentação, planejamento textual e consciência dos efeitos de sentido, conforme defendido por Antunes (2003).

A integração das práticas pedagógicas e das etapas propostas contribuiu para a formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar, interpretar e intervir eticamente nas realidades em que vivem. As oficinas valorizaram os repertórios culturais dos participantes e promoveram a inclusão de vozes subalternizadas, em consonância com Mignolo (2008) e Walsh (2013), que destacam a necessidade de superar a colonialidade do saber nas práticas escolares.

Em síntese, os dados demonstram que práticas integradas de linguagem, fundamentadas em referenciais teóricos dialógicos e decoloniais, fortalecem o desenvolvimento das competências exigidas pela redação do Enem, promovendo autoria, pensamento crítico e consciência social entre os participantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao adotar os referenciais dialógicos e decoloniais, este estudo evidenciou que a integração de práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica – é essencial para o desenvolvimento das competências exigidas pela redação do Enem. As oficinas proporcionaram ambientes de diálogo autêntico, nos quais os participantes puderam compartilhar experiências, construir argumentos coletivos e refletir criticamente sobre temas sociais relevantes, fortalecendo o protagonismo dos alunos e ampliando seus repertórios culturais.

A análise das atividades demonstrou que o trabalho colaborativo, o uso de recursos digitais e a valorização das experiências pessoais contribuíram para o desenvolvimento da autoria discursiva, do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes. O enfoque na interação e na pluralidade de saberes permitiu que os alunos se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de dialogar e intervir eticamente nas realidades em que vivem.

Apesar dos avanços observados, a ausência de uma análise formal das produções escritas limita a avaliação objetiva do impacto das oficinas sobre o desempenho textual dos alunos. O foco na observação participante

possibilitou compreender os processos de construção de sentido e autoria, mas não permitiu mensurar progressos individuais em aspectos como: coesão textual, domínio da norma-padrão e elaboração de propostas de intervenção. Além disso, o contexto específico das oficinas pode restringir a generalização dos resultados para outros públicos.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o impacto dessas práticas integradas na produção textual dos alunos, incluindo análises sistemáticas das redações e o acompanhamento longitudinal dos participantes. O fortalecimento da autoria e da consciência crítica permanece como objetivo central para a formação de leitores e escritores engajados, contribuindo para aprimorar o ensino da redação e promover o exercício da cidadania por meio da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.
- COSTA, Susane. **A construção de sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Programa de pós-graduação em Letras. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4074>. Acesso em 2 out. 2025
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

OLIVEIRA, Ecilia. B. Produção textual e decolonialidade: PRÉ-ENEM Movimento de Emaús. p. 44-57, 2024. In: SILVA, Silvia.; RIBEIRO, Wellerth.; REIS, Wellingson. (Orgs.). **Anais II e III Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação** [recurso eletrônico] . Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2025. 448 p.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

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

PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha. da C. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana.; POLATO, Adriana.; BRITO, Pedro. (Orgs.) **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. 1ª ed. Campo Mourão: Fecilcam, 2021, v. 1, p. 8-27. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/obras-digitais/dialogismo-e-ensino-de-linguas-reflexos-e-refracoes-na-praxis>. Acesso em 20 ago. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.



**LINHA 4**

**PRÁTICAS DECOLONIAIS EM  
NEUROEDUCAÇÃO**

# **LEITURA EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES & ARTICULAÇÕES ENTRE DECOLONIALIDADE, NEUROEDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E TEA**

Amanda Mariana Braga Xavier  
Aysha Pamela Lima da Costa  
Cinara Lopes Rodrigues  
Ellen Christian Assunção Matos  
Risele Dayane Costa de Souza  
Isabel Cristina França dos Santos

## **DIÁLOGOS INICIAIS**

Para Freire (1989), a leitura é uma prática viva, que atravessa dimensões sociais, culturais, cognitivas e políticas, revelando-se como uma ferramenta de construção de sentido e de transformação humana. Ela é muito mais do que decodificar sinais gráficos, o que corrobora com Bakhtin (2003, p.39) que afirma que falar em leitura é falar em texto, é pensar em linguagem, ou seja, “por trás de cada texto está o sistema de linguagem”.

A decolonialidade, segundo Walsh (2009), convida-nos a repensar os saberes ratificados pela tradição eurocêntrica, dando espaço para epistemologias diversas que valorizam os conhecimentos ancestrais, comunitários e locais. Já a neuroeducação, como destacam Moraes e Lima (2020), busca compreender como o cérebro aprende, mas sem desconsiderar os contextos afetivos, sociais e culturais que auxiliam esse processo.

Essa interação entre ciência e cultura é extremamente relevante quando pensamos na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down. A aprendizagem da leitura, nesses casos, exige práticas pedagógicas que respeitem as limitações, singularidades cognitivas e emocionais de cada estudante. Como aponta Loss (2023), estratégias personalizadas e ambientes acolhedores são fundamentais para garantir que esses alunos tenham acesso pleno ao universo da leitura. Além disso, Caldas e Tolomei (2023) reforçam que os estudos decoloniais podem ser aplicados como práxis na educação inclusiva, desafiando estruturas de poder e promovendo uma pedagogia que reconhece as diferenças como potencial.

Este artigo teve como objetivo analisar como a perspectiva decolonial integrada com a neuroeducação e as práticas inclusivas, auxilia no processo de ensino-aprendizagem da leitura com crianças com Down e TEA, alunos participantes do Apoio de Aprendizagem, no Movimento República de Emaús, com baixos índices de alfabetização e em situações de sócio-vulnerabilidade, promovendo um ensino inclusivo que auxilie no fortalecimento dos sentidos para além da decodificação, correspondendo à construção ativa de significado a partir do texto, do conhecimento prévio do leitor e de seu contexto sociocultural

Portanto, a pesquisa justifica-se pela união dos saberes da neuroeducação com os princípios da decolonialidade, que abrem caminhos para uma educação mais humana, plural e comprometida com a justiça cognitiva, relacionando a leitura que, nesse contexto, deixa de ser apenas uma habilidade técnica e passa a ser um ato de pertencimento e de transformação.

## **DECOLONIALIDADE E A RECONSTRUÇÃO DO SABER EDUCATIVO**

A decolonialidade emerge como uma força epistemológica e política que desafia a racionalidade moderna, questionando os fundamentos eurocêntricos que sustentaram a constituição do saber ocidental e, conseqüentemente, do sistema educacional contemporâneo. O projeto moderno-colonial, conforme ressalta Mignolo (2025), consolidou-se como

um processo de dominação que não apenas subjugou territórios e corpos, mas também hierarquizou formas de conhecimento, silenciando epistemologias outras que não se enquadram no paradigma europeu.

O pensamento decolonial, articulado a partir das reflexões de Quijano (2007), evidencia que a colonialidade do poder e do saber permanece, operando nas estruturas sociais, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, a escola, concebida sob a égide da modernidade europeia, consolidou-se como espaço de reprodução de valores hegemônicos, muitas vezes, distantes da realidade dos povos latino-americanos e amazônicos.

Para Walsh (2009), a pedagogia decolonial, como prática insurgente que visa à transformação social e ao reconhecimento da diversidade epistemológica, pressupõe uma pedagogia que não se limita a incluir conteúdos multiculturais, mas que questiona a própria estrutura hierárquica do conhecimento, promovendo a coexistência de distintas racionalidades, científica, popular, ancestral e espiritual. Essa perspectiva demanda um fazer educativo comprometido com a justiça cognitiva, conceito que desloca a noção de universalidade do saber para a valorização de contextos plurais e situados.

No campo da formação docente, a perspectiva freireana de liberdade pressupõe o exercício da criticidade e da dialogicidade como práticas de emancipação, em que Freire (1970) já denunciava o caráter opressor da educação bancária, que transforma o aluno em mero depositário do saber alheio, reproduzindo a lógica de dominação. A reconstrução do saber educativo, portanto, exige a superação do modelo bancário e a adoção de práticas pedagógicas dialógicas, nas quais o conhecimento se constrói coletivamente, em interação com a realidade sociocultural dos educandos.

No contexto amazônico, as discussões sobre decolonialidade e formação docente, como apontam Rodrigues *et al.* (2022), evidenciam tensões entre o projeto civilizatório eurocêntrico e os modos de vida das populações locais. A educação, historicamente usada como instrumento de homogeneização cultural, desconsiderou as epistemologias indígenas, afrodescendentes e ribeirinhas. A perspectiva decolonial, além de reconfigurar

o campo epistemológico, amplia a compreensão sobre inclusão ao valorizar diferentes formas de ser, saber e aprender. Assim, uma prática pedagógica decolonial é inclusiva, pois acolhe a diversidade linguística, cultural e cognitiva, abrindo espaço a grupos historicamente marginalizados e reconhecendo a diferença como potência pedagógica (Walsh, 2009).

Portanto, a decolonialidade propõe uma reorientação ética e política da prática educativa, que convoca educadores, pesquisadores e gestores a repensar o currículo, para reconstruir o saber educativo a partir de uma perspectiva insurgente e esperançosa, comprometida com a dignidade e com a pluralidade epistemológica dos povos latino-americanos.

## **NEUROEDUCAÇÃO E OS PROCESSOS COGNITIVOS DA LEITURA**

A leitura é um dos bens culturais mais necessários à vida do ser humano, por dar acesso ao conhecimento, favorecer a construção de saberes, fortalecer a continuidade das relações sociais e um instrumento potente de inclusão social, cultural e escolar.

Dehaene defende que o ser humano possui uma arquitetura cerebral para a leitura, na qual “aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada” (Dehane, 2013, p.1). Essas dinâmicas cognitivas articulam-se entre a região occipital, onde são processadas as informações visuais, e a região occípito-temporal ventral esquerda, responsável pelo reconhecimento da palavra escrita (momento em que o cérebro associa a forma gráfica à pronúncia), prosseguindo com o processamento do significado e culminando na verbalização, ou seja, a realização final da leitura (Dehaene, 2013).

Nunes (2018) destaca que a função cognitiva da atenção tem um papel essencial, pois atua em conjunto com outras áreas do cérebro, especialmente com a memória, apresentando-se assim como uma porta de entrada para as outras funções. Assim, quando o cérebro realiza a atividade da leitura, ele precisa processar informações, sendo uma das tarefas da atenção selecioná-las, alterná-las ou sustentá-las (Brandão e Caliatto, 2019).

Outro processo cognitivo essencial à leitura é a memória. A memória de curto prazo retém informações recentes, enquanto a de longo prazo armazena conteúdos de forma permanente (Silva, Santos e Santos, 2024). Ambas sustentam os processos cognitivos, desde a decodificação dos grafemas em fonemas (Gabriel, Morais e Kolinsky, 2016) até a compreensão mais complexa, que envolve conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo (Kleiman, 2011).

Além da memória, a dimensão emocional desempenha papel central na atividade cerebral. De acordo com Silva, Santos e Santos (2024), as experiências humanas são influenciadas por estímulos emocionais que podem afetar o modo como processamos as situações vividas. Vasconcellos e Albrecht (2021) também evidenciam que as emoções interferem diretamente no processo de aprendizado, pois, ao estimular o cérebro, provocam reações agradáveis ou desagradáveis.

Nesse contexto, torna-se relevante discutir a temática à luz da neuroeducação para evidenciar práticas pedagógicas eficazes, como a “elaboração de estratégias voltadas para esse fim, as quais podem ser utilizadas para sanar problemas de leituras que vão do âmbito fonológico ao discursivo perpassando pelas relações de construção de sentidos” (Dantas e Belini, 2021, p. 96).

## **LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL, CULTURAL E POLÍTICA**

A leitura ultrapassa a esfera cognitiva: é também uma ação social, capaz de proporcionar a troca de experiências humanas e a consolidação do aprendizado e da cultura. É especialmente esse aspecto social, cultural e político que ganha destaque na perspectiva da decolonialidade. Segundo Walsh (2009), a leitura, quando pensada a partir da interculturalidade crítica, torna-se um instrumento de resistência e de transformação, permitindo que diferentes epistemes sejam reconhecidas e valorizadas.

Nesse sentido, a leitura, no processo de aprendizagem, envolve a construção de significados no ambiente escolar, onde o leitor decodifica e interpreta símbolos escritos, sendo essencial que a criança seja continua-

mente incentivada para desenvolver diferentes sentidos, pois, como afirma Freire (1987, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa compreensão dialoga com uma perspectiva inclusiva que reconhece as capacidades e condições singulares de cada sujeito, entendendo que a educação deve considerar as múltiplas formas de aprender e que as práticas pedagógicas precisam ser elaboradas de modo a valorizar tais especificidades, incorporando assim as potencialidades da neuroeducação.

Nessa direção, a leitura semiótica é uma prática muito importante durante o processamento de leitura, pois está presente no cotidiano e relacionada à ação de interpretar textos não verbais, que transmitem informações, ou seja, úteis para contribuir para o processo da leitura verbal, a qual será construída aos poucos (Simões, 2009). Visto que é de suma relevância ser inserida durante o ensino da língua oficial, de modo que auxilie na aprendizagem tanto de crianças neurotípicas quanto atípicas, ao analisar o contexto da realidade do educando com deficiência, traz o indicativo de adaptação de materiais e atividades (Oliveira, Martins, 2023).

No entanto, Bakhtin (1992) alega que compreender a leitura semiótica é como um ato de interação e construção de sentidos. Para o autor, todo signo é social e ideológico, sendo entendido apenas no diálogo entre interlocutores. Como afirma Bakhtin (1992, p. 124), “a compreensão de um signo é sempre uma resposta ativa; o signo não existe isoladamente, mas somente no processo de interação entre os interlocutores”. Assim, a leitura torna-se uma prática dialógica que favorece a formação crítica e inclusiva dos estudantes.

Além disso, o funcionamento do cérebro advém de padrões que são construídos e desconstruídos ao longo do tempo. Dessa forma, é necessário ser estimulado o processo constante de aprendizagem para acompanhar tais padrões (Garcia, 2010). No entanto, a mediação do educador é refletida por meio dos seus conhecimentos, com o intuito de avaliar o desempenho do aluno durante e após aplicação da atividade.

## PRÁTICAS INCLUSIVAS DE LEITURA: CONVERGÊNCIAS ENTRE CIÊNCIA E CULTURA

Por meio das contribuições da decolonialidade e da neuroeducação, reconhece-se que a Ciência e a Cultura, assim como todas as dimensões da ação humana, não são imparciais, mas sim posicionais e, até mesmo, condicionadas. Como afirma Walsh (2009), a decolonialidade propõe uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos, reconhecendo saberes plurais e contextos históricos diversos como legítimos na construção do conhecimento. Segundo Moraes e Lima (2020), a neuroeducação é uma área transdisciplinar que busca compreender como o cérebro aprende, mas deve ser articulada com saberes pedagógicos e culturais para evitar reducionismos biológicos.

O destaque da neurociência para os processos responsáveis pela aprendizagem da leitura e para as respectivas dificuldades da aprendizagem, por exemplo, é deveras importante. Faz sentido analisá-los à luz da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia, da Antropologia e de outras dimensões da ação humana. Dehaene (2012) reforça que a leitura é uma invenção cultural recente, que reorganiza circuitos cerebrais originalmente destinados a outras funções, o que exige uma abordagem multidisciplinar para compreender sua complexidade.

Incluir alunos com TEA e com Síndrome de Down exige reconhecer suas especificidades dentro do processo de aprendizagem da leitura. Conforme Loss (2023), práticas inclusivas devem considerar as singularidades cognitivas e afetivas desses alunos, promovendo estratégias pedagógicas que respeitem seus ritmos e formas de expressão.

Dessa forma, a correlação entre a neuroeducação e os processos que possibilitam a aprendizagem contribui para aprimorar práticas educativas mais inclusivas. Uma das dimensões da leitura, considerada pelo presente estudo, examina os processos neurais que possibilitam sua aprendizagem. Nesse contexto, a relação entre decolonialidade e neuroeducação ajuda a compreender o ensino e a inclusão de alunos com Down e TEA, ao integrar Ciência e Cultura como pilares de uma educação plural e equitativa (Caldas; Tolomei, 2023).

## PASSOS METODOLÓGICOS

Para o capítulo em questão, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação de natureza qualitativa, sendo aplicada no Apoio de aprendizagem do Movimento República de Emaús, que atende, às terças e quintas-feiras, nos turnos manhã e tarde, crianças e adolescentes neurotípicos, que enfrentam vulnerabilidade social e apresentam baixos índices de alfabetização. Sendo assim, a atividade foi aplicada por bolsistas e não bolsistas, em apenas um encontro na terça-feira, nos dois turnos, estando presentes no turno da manhã cinco educandos, e, no turno da tarde, dezesseis educandos.

Segundo Thiollent (2009), a aplicação da pesquisa-ação no contexto educacional é justificável, pois a metodologia tradicional se restringe a uma mera descrição do cenário, sendo inadequada quando se pretende promover mudanças ou avanços. Para o autor, a pesquisa-ação tem efeito pedagógico por meio da própria ação, ou seja, a participação, que tem sido prática em diversas concepções metodológicas tanto na educação básica quanto na superior. Para ele:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, havendo o envolvimento cooperativo dos pesquisadores e dos participantes que representam a situação ou o problema. (Thiollent, 2009, p. 16).

Baseado nisso, para a presente pesquisa foi selecionada a leitura do livro *O Tupi que você fala*, de Claudio Fragata (2015), no qual o narrador conduz o leitor por uma espécie de viagem linguística e cultural, revelando a origem indígena de diversas palavras do nosso cotidiano, como pipoca, tatu, jabuti, abacaxi, capim, maracujá, piranha, entre outras. Além de trazer as ilustrações destas palavras que completam a narrativa, misturando elementos da natureza, traços indígenas e cenas do cotidiano brasileiro.

Portanto, o encontro partiu de um diálogo inicial da seguinte pergunta: Quem sabe falar Tupi? A partir desse questionamento inicial,

os educandos foram organizados em roda de conversa ao redor da mesa, favorecendo a interação e a participação coletiva. Em seguida, a educadora apresentou o livro que seria trabalhado, contextualizando a leitura e estimulando a curiosidade dos estudantes. Ao longo da atividade, os educandos participaram ativamente do processo, realizando a leitura compartilhada da obra, na qual cada um foi convidado a ler uma página. Durante esse momento, os estudantes destacaram elementos significativos do livro, tanto por meio do texto escrito quanto das imagens, estabelecendo relações, levantando hipóteses e compartilhando interpretações a partir de seus saberes e experiências.

**Figura 1:** Livro *O Tupi que você fala*.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

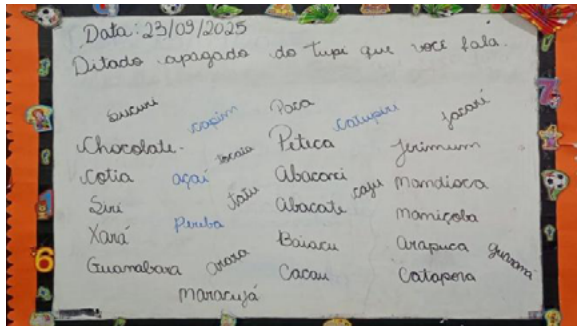
**Figura 2:** Diálogo inicial.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

Após a leitura, foram propostas atividades em que os alunos deveriam preencher uma tabela com palavras de origem Tupi, nomeando os seus significados de acordo com os seus conhecimentos prévios, para assim partir para a atividade lúdica o “ditado apagado”. As educadoras escreveram no quadro palavras que estavam no livro e na tabela da atividade anterior.

**Figura 3:** Ditado apagado.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

Durante a atividade lúdica, uma educadora falava uma palavra em voz alta e os educandos tinham que localizar, ler e apagar a palavra no quadro. Para os alunos neuroatípicos, havia um apoio individualizado das educadoras, que auxiliavam a identificar as letras e orientavam o processo de leitura. Assim, todos conseguiram participar da atividade de forma inclusiva, praticando a leitura e a associação entre som, letra e significado. Para as atividades propostas, foram utilizados recursos como quadro, pincel para quadro branco, apagador, livro *O tupi que você fala*, lápis, borracha, papel.

## ANÁLISES DOS DADOS

Ao analisar os resultados alcançados através das ações/atividades propostas e realizadas no Apoio de Aprendizagem do Movimento República de Emaús, identificou-se que a articulação entre neuroeducação, decolonialidade e práticas inclusivas pode contribuir de maneira positiva para

o ensino da leitura, além de torná-lo um processo mais significativo, plural e justo. A partir do recurso didático, o livro *O Tupi que você fala*, de Cláudio Fragata, foi possível realizar um estudo intercultural crítico, conforme propõe Walsh (2009), pois este livro valoriza os saberes antecessores e comunitários e locais.

Verificou-se que a leitura coletiva e a roda de conversa inicial *Quem sabe falar Tupi?* despertaram um lugar de pertencimento e reconhecimento, elementos básicos da decolonialidade, que interpretam a leitura como prática social, cultural e política, pois como afirma Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e foi justamente esse encontro entre linguagem, vivência e experiência que se almejou estimular.

No decorrer das atividades, percebeu-se que os alunos neuroatípicos, especificamente aqueles com Síndrome de Down e TEA, apresentaram desenvolvimento significativo na associação entre som, letra e significado, tanto durante a roda de conversa quanto nas demais atividades. Esse progresso está ajustado com os pressupostos da neuroeducação, que reconhece a leitura como um processo cerebral complexo que envolve atenção, memória e emoção, o que dialoga com Dehaene (2013).

A atividade lúdica do “ditado apagado” impulsionou esses processos cognitivos, propiciando o engajamento e a retenção das informações, como proposto por Dehaene (2022), que destaca a atenção como um dos pilares da aprendizagem, visto que “canaliza e aprofunda o processamento das informações”.

Durante o ditado, os educandos necessitavam focar, localizar e apagar palavras, ativando, assim, mecanismos de seleção e troca de estímulos, fundamentais para a leitura. Ao lembrar das palavras lidas, a memória também foi mobilizada, tanto a de curto prazo, ao lembrar das palavras recém-lidas, quanto a de longo prazo, na associação dos significados às experiências anteriores, conforme visto na Figura 5.

Além disso, a leitura semiótica das imagens do livro foi uma ferramenta eficiente, especialmente para os alunos com Síndrome de Down,

que deixaram evidente um maior interesse pelo visual, o que corrobora com Simões e Melo (2014), visto que a leitura semiótica é fundamental para interpretar textos não verbais, ampliando as possibilidades de compreensão. Tal abordagem reafirma a importância de práticas pedagógicas que destaquem as múltiplas linguagens e formas de interação, conforme visto nas Figuras 4 e 5.

**Figura 4:** Leitura semiótica do livro



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

**Figura 5:** Participação no ditado apagado.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

Além dos fatores cognitivos, as emoções desempenharam papel determinante. O ambiente acolhedor, o trato sensível das educadoras e o uso de materiais adaptados corroboraram, para que os alunos se sentissem protegidos e motivados. Como apontam Vasconcellos e Albrecht (2021), as emoções interferem diretamente na aprendizagem, podendo potenciali-

zar ou dificultar o processo. No caso aqui citado, elas agiram como fomentadoras da consolidação do conhecimento.

Por fim, a proposta mostrou-se adequada para a promoção de mudanças concretas no campo da educação, o envolvimento ativo dos educandos, a mediação das educadoras e a construção coletiva do conhecimento revelam que a leitura, nesse contexto, deixou de ser uma habilidade técnica e passou a ser um ato de transformação humana, conforme defendido por Freire (1989).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em consideração o contexto de geração de dados da investigação, é possível constatar que demonstram resultados positivos mediante a aplicação de atividades contextualizadas aos educandos atípicos e busca estabelecer a inclusão no processo de ensino-aprendizagem na instituição.

Nessa direção, a prática decolonial estabelece uma relação de inclusão por meio das diferenças, sejam linguísticas, culturais e cognitivas, o que é ressaltado por Walsh (2009). Além disso, as vivências dos alunos auxiliam no início, meio e fim das aplicações e elaborações das atividades, respeitando o lado afetivo, cognitivo, ritmo e forma de expressão do indivíduo.

Todavia, evitar a educação bancária, em que somente o professor é detentor de conhecimento e o aluno um espécie de depósito, sendo assim, permitir a construção do conhecimento coletivo baseado em diálogos, como afirma Freire (1970). Analogamente, sem mediador, não é possível ter avanço, desse modo, o educador é um personagem complementar na transmissão do conhecimento, através da sua formação contínua e pesquisa, possibilita o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem eficazes e condizentes com a realidade do local em que atua. Portanto, os fundamentos da neuroeducação e da pedagogia decolonial contribuíram para a realização da leitura semiótica.

Conclui-se que o professor deve estar em constante reflexão e observação das suas próprias práticas de alfabetização e letramento, de modo que consiga adaptá-las a favor do educando durante sua formação escolar.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, José Mauro; CALIATTO, Mariana Pires. A neuroeducação e o ensino da leitura: contribuições para a prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 78, p. 519–538, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CALDAS, Renata Maranhão; TOLOMEI, Cristiane Navarrete. Estudos decoloniais e a educação inclusiva: uma solução possível no desafio das estruturas de poder nas práticas educacionais. **Revista PoliÉtica**, PUC-SP, 2023.

CAMPOS, Tatiana Yara Dantas Araújo Ferreira de; OLIVEIRA, Kátia Lemos Pacheco de. Adaptação de recursos para inclusão escolar do público da educação especial: Uma revisão de literatura. **Repositório da UFMS**, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7939?utm\\_source=chatgpt](https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7939?utm_source=chatgpt). com Acesso em: 04 jan 2026

DAMÁSIO, Antônio. O cérebro e a linguagem. **Scientific American Brasil**, n. 143, dez. 2004.

DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos**: por que o cérebro aprende melhor do que qualquer máquina... ainda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2022.

DEHAENE, Stanislas. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, jan./mar. 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DANTAS, Leila Patrícia Alves; BELINI, Raimunda Gomes de Carvalho. Neurociência e linguagem: contribuições para o ensino de leitura. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 21, n. 5, p. 93-107, 2021.

FRAGATA, Carlos. **O Tupi que você fala**. São Paulo: Moderna, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, Sônia Maria Dos Santos. A construção do conhecimento segundo Jean Piaget. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7833>. Acesso em: 9 nov. 2025.

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 69, n. 1, p. 61-78, 2016. DOI:10.5007/2175-8026.2016v69n1p61.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

LOSS, Ana Teresa Galvagne. Síndrome de Down e estratégias de aprendizagem na escola regular. **Anais do Conedu**, 2023. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD4\\_ID3616\\_TB50\\_05032023195103.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD4_ID3616_TB50_05032023195103.pdf). Acesso em: 5 out. 2025.

MIGNOLO, Walter . **A ideia de América Latina:** a herança colonial e as opções decoloniais. São Paulo: Unesp, 2007.

MORAES, Maria Cândida; LIMA, Patrícia de Souza. Neuroeducação: contribuições para a formação docente e a prática pedagógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, p. 1–20, 2020.

MOUTINHO, Isabella de Cássia Netto; COUDRY, Maria Irma Hadler. Neuroeducação e dificuldades de leitura e escrita: análise à luz da Neurolinguística Discursiva. **Revista do GEL**, v. 50, n. 3, 2021.

NUNES, Elizabete Kuczynski. A influência do processo atencional nas funções executivas para a aprendizagem – uma revisão sistemática, à luz das Neurociências. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 19, n. 31, p. 7-22, ago. 2018.

PAULA, Amanda de. **Síndrome de Down e educação inclusiva:** a exclusão que ainda persiste nas escolas. Saúde Lab, 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2007.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira; PINHEIRO, Marinaldo Pantoja; SILVA, Márcio José; SÁ, Talita Rodrigues de (Orgs.). **Decolonialidade e Educação: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia**. Belém: Uepa, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lívia Rodrigues; ANDRADE, Edson Luiz de Moraes; FERNANDES, João Carlos da Costa; LIMA, Emanuelle Ferreira de. As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. **Revista Brasileira De Biblioteconomia e Documentação**, 17, 1–15, 2021.

SILVA, Daiane Marques; BARRETO, Gustavo de Val. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, 2021.

SILVA, Mariana Almeida; SANTOS, Rafael Ferreira; SANTOS, Luana Martins. A memória na aprendizagem da leitura: uma abordagem neuroeducacional. **Revista Educação e Cognição**, v. 5, n. 1, p. 1–12, 2024.

SIMÕES, Darcília. **Semiótica & ensino: uma proposta de alfabetização pela imagem**. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009.

SIMÕES, Darcília; MELO, Eliana. **Pelo olhar da semiótica: leitura e produção de texto**. Caderno Seminal, Rio de Janeiro, v. 16, n. 16, 2014. DOI: 10.12957/cadsem.2011.10909. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/10909>. Acesso em: 4 jan. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Maria José; ALBRECHT, Juliana. Emoções e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica. **Revista Psicologia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 1–10, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um diálogo com a educação latino-americana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 106–123, 2009.

# **DECOLONIALIDADE E NEUROEDUCAÇÃO: REPENSANDO A PRÁTICA FORMATIVA DE PROFESSORES**

Alessandra Monteiro Chagas Campelo  
Amanda Mariana Braga Xavier  
Ellen Christian Assunção Matos  
Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro  
Yasmin Luanne Alves Coelho  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A formação docente contemporânea está repleta de desafios, dessa forma, exige o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e práticas. Entre essas perspectivas, estão a decolonialidade e a neurociência, que, embora partam de referenciais distintos, podem contribuir para uma prática pedagógica que promova a inclusão, a criticidade e a transformação social, maximizando, assim, o potencial formativo do aluno (Consenza; Guerra, 2011).

A decolonialidade, segundo Mignolo (2017), propõe uma ruptura com modelos epistemológicos hegemônicos e abre espaço para a valorização local. Desvelando saberes antes silenciados. A neurociência por sua vez, de acordo com Relvas (2009), busca compreender os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem, oferecendo um caminho para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças individuais.

De acordo com Schlindwein e Aguiar (2011), a docência é influenciada por diversos tipos de tradições pedagógicas que surgiram ao longo do tempo. Essa prática educacional está em um processo contínuo de transformação, não apenas absorvendo novas propostas, mas também criando formas de atuação.

Dessa forma, o professor, ao definir suas abordagens de ensino dentro dos planejamentos, deve entender que suas salas de aula representam uma biologia cerebral. Sendo fundamental que o docente reconheça que, em termos de neurofisiologia, os estudantes têm os sentidos ativados e, por isso, há uma formação contínua de novas conexões nervosas, que nunca se interrompe (Relvas, 2009).

Diante disso, a pesquisa justifica-se pela necessidade de se repensar durante a formação docente, diante dos desafios da modernidade, em que as práticas pedagógicas devem reconhecer as singularidades cognitivas dos sujeitos, contemplando, assim, a diversidade presente na sala de aula.

Portanto, tem-se como objetivo analisar de que forma o diálogo entre a decolonialidade e a neuroeducação pode contribuir para a formação docente de licenciandas do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagem, auxiliando na construção de propostas criativas, críticas e inclusivas para alunos neurodivergentes, a partir das experiências vivenciadas no Movimento República de Emaús, durante o apoio escolar, em turmas multisseriadas, com crianças em situações de vulnerabilidade social e contemplando especialmente a inclusão de alunos neurotípicos.

Destarte, o trabalho foi desenvolvido nas seguintes partes: introdução, decolonialidade e educação, neuroeducação e processo de ensino e aprendizagem, diálogos entre decolonialidade e neuroeducação na formação de professores, inclusão e práticas decoloniais, percurso metodológico, análise e discussão e considerações finais.

## **DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO**

O diálogo entre decolonialidade e educação é necessário no contexto educacional, já que a vertente da decolonialidade poderá trazer para tal área

diferentes modos de refletir e configurar o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula, mediante a ruptura da forma epistêmica, política e pedagógica dos locais de ensino, a partir da pluralidade sociocultural que os alunos trazem consigo, assim como a transposição delas para suas interações dialógicas em diferentes âmbitos.

As instituições educacionais configuram como um espaço de socialização, tal como produções de sentidos para a construção social dos indivíduos e, dessa forma, não devem ser reduzidas à lógica de recepção de conteúdos estipulados por um currículo, o qual deve ser cumprido pelos docentes. As pesquisas que abordam a perspectiva decolonial, apesar de serem consideradas novas, estão apresentando destaques na linha educacional, como adverte Barreto (2023):

O debate sobre o pensamento decolonial, de acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018), mostra-se ainda recente no Brasil. Entretanto, esse pensamento consolida-se, paulatinamente, em diversos campos do conhecimento, especialmente no campo educacional (Barreto, 2023, p. 104).

Dessa maneira, há uma percepção de um repensar de que forma a multiplicidade das práticas sociais, as quais compõem as relações culturais dos indivíduos precisam, estarem presentes no cotidiano escolar, sob as orientações dos discentes, para que, assim, não se perca de vista a função social de cada uma delas para os estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma interação que dialogue com as práticas reais de linguagem, valorizando a diversidade cultural e as demandas educacionais.

Desse modo, compreendemos que a Pedagogia Decolonial é uma abordagem educativa que busca descolonizar o processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais inclusivo e justo. Para tanto, assume uma postura crítica diante da estrutura tradicional de ensino, que quase sempre é baseada em valores coloniais, e propõe novas

formas de educar que levam em consideração, sobretudo, as diferenças culturais e as desigualdades sociais (Barreto, 2023, p. 105).

Nesse viés, há uma desconstrução da pedagogia estipulada no decorrer da história, a qual apresentava seus paradigmas educacionais, assim como não elencava princípios inclusivos das multiplicidades individuais dos diversos grupos sociais. A pedagogia decolonial na esfera da educação motiva o docente a ter um novo olhar para o que está à sua volta, considerando o conjunto de valores que cada um apresenta.

Candau e Oliveira (2010, p. 24) apontam que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização”, ou seja, pode ser considerada uma quebra de paradigmas acerca da construção do conhecimento, a qual valoriza os saberes dos sujeitos junto às práticas pedagógicas, assim, emancipando o lugar e a voz que passam a ter dentro da sociedade mediante a educação transformadora em seus aspectos decoloniais.

## **NEUROEDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A neuroeducação une conhecimentos pertinentes à psicologia e à educação. Essa união possibilita compreender como o cérebro aprende, processa informações, memoriza e desenvolve habilidades cognitivas e habilidades emocionais.

[...] o desvendar dos estudos dos cérebros na sala de aula podem e muito contribuir para uma educação mais justa e menos excludente, pois, assim, o educador tem a possibilidade de compreender melhor como ensinar, já que existem diferentes maneiras de se aprender (Relvas, 2022, p.16).

Conhecer o funcionamento do cérebro, como ele reage a diferentes estímulos, a influência das emoções no processo de aprendizagem, é muito

importante, pois, a partir desses conhecimentos, o professor poderá criar práticas pedagógicas que se adequem à diversidade existente na sala de aula. Diversidade que não está limitada aos aspectos cognitivos, mas também abrange as experiências dos alunos relacionadas a suas vivências em um contexto histórico e sociocultural e às formas como se relacionam com esse conhecimento. Sob uma perspectiva decolonial, os saberes são reconhecidos e valorizados a partir de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras (Walsh, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta que o processo de aprendizagem deve respeitar o tempo e o modo de ser de cada aluno, destacando que a equidade é um princípio que assegura que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição da neuroeducação é bastante significativa, visto que, oferece ao professor fundamentos que lhe permitem reconhecer as especificidades de seus alunos.

É importante ressaltar que ela reforça a ideia de que, no processo de aprendizagem, os aspectos emocionais, atencionais e motivacionais, quando bem trabalhados, favorecem a plasticidade cerebral, proporcionando, dessa forma, uma aprendizagem satisfatória e significativa. Ao analisarmos esses aspectos, é possível perceber sua influência sobre a aprendizagem.

Os aspectos emocionais se referem às emoções e sentimentos. De acordo com Dehaene (2012), o cérebro aprende melhor quando o aluno se sente motivado. Portanto, devemos considerar que não há aprendizado se não há emoção. Ela age como um filtro, que determina o que é importante ou não de ser aprendido.

Emoções positivas estimulam a liberação da dopamina, neurotransmissor que melhora a atenção e a memória. Emoções negativas intensas como medo e ansiedade podem fazer com que o cérebro entre em estado de defesa e, dessa forma, inibe a aprendizagem. Os aspectos atencionais referem-se à atenção. Ela é essencial para a aprendizagem, pois, sem ela

o cérebro não consegue registrar e nem consolidar o aprendizado. Sono, emoções e um ambiente cheio de ruídos podem interferir nesse processo.

Os aspectos motivacionais estão relacionados aos fatores internos e externos que fazem com que o aluno queira aprender. Podemos citar, como exemplo, um ambiente no qual o aluno se sinta seguro, acolhido, pode proporcionar uma aprendizagem prazerosa e significativa. Segundo Relvas (2022), se a aprendizagem ocorrer em um ambiente motivador, que desperta o gosto, o interesse, este processo acontecerá de fato, será verdadeiro, pois terá significado. Nesse sentido, Dehaene (2012) e Relvas (2002) compartilham dos pressupostos de que o envolvimento afetivo dá sentido ao ato de aprender, reforçando a ideia de que as propostas pedagógicas aplicadas em sala devem ser sensíveis à diversidade, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos históricos, culturais e sociais, de modo que valorizem as experiências e identidades dos alunos.

## **DIÁLOGOS ENTRE DECOLONIALIDADE E NEUROEDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores representa um campo estratégico para a transformação educacional, especialmente quando se articulam cenários novos que dialogam com a decolonialidade e as neurociências educativas, por exemplo. A perspectiva decolonial, ao questionar os modelos ocidentais e eurocêntricos, propõe a valorização de saberes plurais e o choque da colonialidade do saber, que, historicamente, segregou epistemologias não ocidentais (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Diante desse contexto, torna-se necessário superar a fragmentação do currículo tradicional e a construção de saberes formativos que incorporem conhecimentos contra hegemônicos, promovendo uma pedagogia comprometida com a interculturalidade, a justiça cognitiva e a emancipação dos sujeitos (Candau, 2014; Silva, 2009).

A decolonialidade na formação docente significa reconhecer os impactos históricos da colonização na estrutura educacional e propor práticas

que rompem com a lógica da incorporação cultural. Como afirma Freire (2002), educar é um ato político, e a formação de professores deve estar direcionada por uma consciência crítica que dê acesso à leitura do mundo e suas realidades.

Paralelamente, a neuroeducação oferece contribuições fundamentais ao destacar os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem, como a plasticidade neural, o papel das emoções, a ansiedade e os fatores socioculturais que influenciam o ato de ensinar e aprender (Moraes, 2017; Alvarenga, 2021). Com a inserção dessas descobertas científicas na formação inicial de professores, é possível desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às condições cognitivas e emocionais dos estudantes, ampliando a eficácia do processo educacional e seu impacto socioemocional (Immordino-Yang; Dunn, 2020).

O diálogo entre decolonialidade e neuroeducação na formação docente representa uma articulação epistemológica grandiosa, que comunga uma crítica aos contextos históricos e culturais da educação com uma compreensão aprofundada das bases neuropsicológicas do aprendizado. Esse diálogo promove uma formação humana/profissional que valoriza tanto as diversidades epistêmicas quanto o conhecimento científico sobre o funcionamento cerebral, ressignificando as práticas pedagógicas em prol de uma educação mais inclusiva, equitativa e consciente das pluralidades do mundo contemporâneo (Rios *et al.*, 2024; Dutra; Monteiro, 2020).

Integrar a formação docente conteúdos que abordem os efeitos da colonialidade do saber e as contribuições das neurociências é importante para incentivar professores capazes de atuar com autonomia crítica, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade. Essa articulação enriquece um modelo decolonial que não apenas desconstrói padrões excludentes, mas também potencializa processos educacionais alinhados a uma pedagogia da alteridade e da neurociência aplicada (Silva, 2023; Campos; Cicillini; Silva, 2015).

## INCLUSÃO E PRÁTICAS DECOLONIAIS

Apesar de ser um termo bastante discutido academicamente, ainda se enfrenta diversos empecilhos que dificultam a efetividade da inclusão nas salas de aula e, de maneira geral, mesmo com o avanço recorrente das tecnologias e de estudos intensos, ainda se precisa avançar bastante no quesito educação especial. Alguns estudos apontam que a educação especial teve início em meados do século XVI, porém, houve muitos impedimentos e falta de conhecimentos no tempo, que acabou levando à segregação dessa parcela de pessoas, que foram relegadas a ficar em manicômios e ter cuidados diferentes e separados dos demais.

[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (Mendes, 2006, p. 387).

A lógica citada Mendes (2006) está ligada à visão colonial que define quem é capaz, quem tem voz, quem deve ser corrigido. As histórias de vida eram anuladas e junto a elas os diversos modos de existir.

Nesse sentido, a decolonialidade é tão necessária quanto a inclusão escolar, tendo em vista a geografia local, na qual, por muitos anos, houve a subalternização de povos nativos, com uma ideia de colonização e doutrinação vinda de colonizadores com perspectivas etnocêntricas que perderam até os dias atuais. No que diz respeito à pedagogia decolonial, Walsh aponta que é:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões

de poder enraizados na racialização, no conhecimento eu-rocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

Quando se fala em pedagogia decolonial e inclusão, remete-se ao Patrono Paulo Freire, que, mesmo não utilizando termos específicos, já possuía um caráter decolonial e, sobretudo, inclusivo, quando voltava seus esforços para a alfabetização de pessoas não vistas pela sociedade e esquecidas”, [...]a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (Freire, 2011, p. 7), essa frase tem um forte significado, quando se olha para a história que a educação teve no Brasil, uma educação feita para os povos dominantes.

Cabe a cada educador compreender aspectos relacionados ao processo de colonialidade e refletir acerca das ressonâncias deste fenômeno histórico nas práticas sociais e educacionais, a fim de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde os alunos possam ser o centro de seu aprendizado e não silenciados a aceitar uma realidade que não os acolhe como pessoas que já carregam uma identidade cultural que precisa ser valorizada, seja nos currículos seja na vida.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, com metodologia da pesquisa-ação, uma vez que o desenvolvimento do trabalho pressupõe constante interação entre os participantes envolvidos. Nesse processo, os sujeitos não apenas participam, mas também orientam e conduzem a investigação, o que torna essa abordagem a mais adequada para esse tipo de interação com o contexto pesquisado.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é frequentemente aplicada em projetos de formação para educadores, pois acredita-se que os professores atuam como investigadores de suas próprias atividades, com o objetivo de modificá-las, bem como o seu progresso profissional. Assim, Tripp (2005, p. 445) enfatiza que “[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento

de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Por esse viés, as práticas formativas ocorreram durante o primeiro semestre de 2025, no Movimento República de Emaús, no bairro do Bengui, com alunos do entorno, em situações de vulnerabilidade social. Além disso, há o envolvimento das licenciandas em períodos distintos e complementares, os quais possibilitaram a articulação entre teoria e prática, experiência cultural e intervenção pedagógica.

O primeiro momento consistiu em visitas aos museus da cidade de Belém-PA. Por meio de uma pesquisa de campo, essa etapa inicial foi fundamental para o reconhecimento de espaços culturais como potenciais recursos pedagógicos, favorecendo a observação do ambiente, a análise das possibilidades educativas presentes e a coleta de dados para o planejamento das atividades, permitindo-nos repensar a relação entre cultura, educação e formação docente.

O segundo momento correspondeu à elaboração do planejamento da atividade, na qual foram pensadas propostas didáticas voltadas à inclusão de forma interdisciplinar que gerassem interesse nas crianças, contemplando também a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que fazem parte das atividades desenvolvidas no Emaús. Assim, foram integradas as estratégias que garantissem a acessibilidade e favorecessem a aprendizagem de todos os envolvidos, sempre pensando em propostas que engajassem, durante a roda de conversa inicial, o processo de escrita e a socialização, individual ou coletiva. Como destaca Bakhtin (2016, p. 11), “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados nas condições específicas e relativamente estáveis de cada esfera da comunicação verbal”.

**Figura 1:** Pesquisa de Campo pelos Museus



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

**Figura 2:** Planejamento.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

O planejamento das atividades também contemplou propostas voltadas ao uso de argilas e tintas, considerando a relevância das linguagens artísticas para o desenvolvimento integral das crianças, que tiveram como objetivo estimular a criatividade, a sensibilidade, a expressão individual e a socialização.

O terceiro momento consistiu na aplicação da atividade. Para essa etapa, foi elaborada uma atividade interdisciplinar intitulada “*Jornal do Emaús*”, gênero discursivo que permitiu integrar a tríade escrita, leitura e oralidade em um mesmo processo pedagógico. Como lembra Bakhtin (2016, p. 261), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros

do discurso”, assim, a proposta envolveu a exploração de diversos aspectos regionais e culturais de Belém, contemplando tanto patrimônios materiais quanto imateriais da cidade.

**Figura 3:** Elaboração do Jornal do Emaús.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

Durante a realização da atividade, as crianças participaram ativamente, contribuindo com ideias, com os seus conhecimentos prévios e com suas produções, sejam elas escritas ou ilustrativas, e o acolhimento e o entrosamento da turma durante o desenvolvimento da atividade, enquanto uns faziam a parte de esporte outros iam desenvolvendo a página sobre culinária, notícias sobre os museus, o reconto de lendas, pois o gênero discursivo pertencente à tradição oral, que possibilitou às crianças ressignificar a cultura local em diálogo com a prática escolar.

Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 16) observa que “o enunciado, ao mesmo tempo em que é individual, também, reflete a forma dos enunciados de uma esfera particular da comunicação”. O que permitiu, nesse momento, observar de forma prática os desafios e as potencialidades da proposta inclusiva, além de favorecer a construção conjunta do conhecimento em um contexto real de ensino-aprendizagem.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos durante as ações realizadas no Movimento República de Emaús mostram uma articulação interessante e importante

entre os princípios da decolonialidade e os fundamentos da neuroeducação, particularmente, na formação de professores para atuação em turmas que buscam a inclusão. As ações desenvolvidas, como visitas a museus, planejamento interdisciplinar e elaboração do “Jornal do Emaús”, destacam uma prática pedagógica que evidencia os saberes locais, respeita as singularidades cognitivas dos alunos e promove uma aprendizagem significativa.

A proposta decolonial, ao reconhecer os saberes e as culturas populares, quebra a lógica da escolarização tradicional. Ressalta que é necessário superar a colonialidade do saber e construir conhecimentos plurais que dialoguem com os sujeitos e suas realidades, como é reafirmado por Quijano (2005) e Walsh (2009).

Essa percepção foi observada na valorização das lendas amazônicas, da culinária regional e dos patrimônios culturais de Belém, que foram incorporados como conteúdos pedagógicos no “Jornal do Emaús”. Essa prática confirma a defesa de Santos (2017), ao evidenciar que a pedagogia decolonial deve promover a justiça cognitiva e a interculturalidade.

Além disso, a neuroeducação contribuiu para a elaboração de estratégias pedagógicas sensíveis às condições cognitivas e emocionais dos estudantes. As atividades com argila, tintas e rodas de conversa estimularam aspectos emocionais e motivacionais, favorecendo a liberação de dopamina e a plasticidade cerebral, como aponta Relvas (2022), que a criação de um ambiente acolhedor e seguro foi fator essencial, para que os alunos se sentissem motivados e engajados, pois para o autor não há aprendizagem sem emoção.

Os aspectos com foco na atenção também foram considerados no planejamento das atividades. O uso de imagens, variação de tom de voz e propostas interativas ajudaram a manter o foco dos alunos, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Como destaca Relvas (2022, p. 126), essas estratégias ativam áreas cerebrais como o córtex pré-frontal e o sistema reticular, necessários para a consolidação da aprendiza-

gem. A atenção às especificidades neurodivergentes confirma os princípios da BNCC (2018), que orientam que o processo de aprendizagem deve respeitar o tempo e o modo de ser de cada aluno. A interdisciplinaridade presente na proposta do “Jornal do Emaús”, também, reforça o sobrepujar da fragmentação curricular, como propõe Candau (2014).

Ao integrar leitura, escrita e oralidade em um mesmo gênero discursivo, os licenciandos promoveram uma prática pedagógica que respeita os diversos estilos de aprendizagem e favorece a construção coletiva do conhecimento. Conforme Freire (2002), essa abordagem contribui, para que a formação docente deve estar orientada por uma consciência crítica e transformadora.

A prática decolonial permitiu que os licenciandos agissem como investigadores de suas próprias práticas, promovendo reflexões sobre os desafios da inclusão e da diversidade cognitiva, favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do ensino. A participação ativa dos alunos, inclusive, os neurodivergentes, nas atividades propostas, confirma a funcionalidade de práticas pedagógicas que articulam ciência, cultura e inclusão.

A análise dos dados destaca que o diálogo entre decolonialidade e neuroeducação na formação docente não apenas desconstrói modelos excludentes, mas também potencializa práticas pedagógicas comprometidas com a alteridade, a equidade e a transformação social. Como afirmam Silva (2023) e Immordino-Yang, Dunn (2020), essa articulação promove uma educação mais consciente das pluralidades humanas e mais eficaz em seus impactos cognitivos e socioemocionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, ratificamos a ideia de que a neuroeducação e a decolonialidade tornam-se imprescindíveis no processo de aprendizagem, pois, seus fundamentos são norteadores para uma prática pedagógica pautada na equidade e, conseqüentemente, no respeito à diversidade.

A neuroeducação reconhece a singularidade dos processos de aprendizagem individuais dentro de uma pedagogia decolonial que busca romper com os moldes eurocêntricos impositivos e unilaterais, por meio dos quais são desconsiderados os saberes prévios, as emoções, o contexto histórico, social e cultural dos alunos.

Portanto, conclui-se que ações desenvolvidas no Movimento República de Emaús consolidam uma prática formativa que integra os princípios da decolonialidade e da neuroeducação em uma perspectiva inclusiva e transformadora. A experiência possibilitou compreender que a formação docente, quando fundamentada na valorização dos saberes locais e no respeito às diferenças cognitivas e emocionais dos estudantes, torna-se um espaço de construção coletiva do conhecimento e de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Marcio. **Neuroeducação e formação docente**: contribuições para práticas pedagógicas sensíveis. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARRETO, Missilene da Silva. **Letramento e Autoria Profissionais Docentes**: mobilização de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024.331f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, UFPA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16294>. Acesso em: 22 out 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, Vânia Terezinha Barbosa; CICILLINI, Maria Alice; SILVA, Irene de Jesus da. Formação docente e currículo: fronteiras epistêmicas e desafios contemporâneos. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 45–62, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações e tensões. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CONSENZA, Rosângela Maria.; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**; como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUTRA, Daniela; MONTEIRO, Cristiane. **Neuroeducação e práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Educação e Neurociência, v. 6, n. 2, p. 45-60, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DUNN, David. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Penso, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul**. Foz Do Iguaçu, PR, 1(1), 2017. p. 12- 32.

MORAES, Maria Cândida. **Neurociência e educação**. Campinas: Papirus, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-130.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2022

RIOS, Vanessa dos Santos. *et al.* Formação docente numa perspectiva decolonial: caminhos propositivos a partir dos multiletramentos críticos. **Revista Educação**, v. 49, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/87277>. Acesso em: 30 out 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017

SCHLINDWEIN, Ana Maria; AGUIAR, Maria Aparecida. Neurociência e educação: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Educação em Foco**, v. 14, n. 1, p. 23–38, 2011.

SILVA, Ishangly Juana da. **Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.277> Acesso em: 26 nov 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRIPP, David. D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um diálogo com a educação latino-americana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 93–108, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas. 26(83), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 15 out. 2025.

# **CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO E DA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DAS LENDAS**

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro  
Katiúscia Furtado Diniz  
Sabrina Freitas da Costa  
Yasmim Santos Silva  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A leitura, além da decodificação de palavras, envolve o contexto social, emocional do sujeito subjetivo e suas relações, construindo, dessa forma, sentidos. Segundo Soares (2004), ler é um ato que ultrapassa a mera decodificação, pois implica compreender, interpretar e interagir com os diferentes contextos de uso da linguagem. Porém, o modo como a leitura é ensinada reflete uma pedagogia que desconsidera o cabedal de conhecimento e as características socioemocionais dos alunos. Geralmente, ela está centrada na transmissão de conteúdos sem considerar que cada aluno traz consigo para a sala de aula uma história cheia de valores, sentimentos e sentidos. Nesse cenário, a neuroeducação surge como uma ponte entre a ciência e o professor, possibilitando que ele compreenda os processos cerebrais que propiciam a leitura e as diversas aprendizagens.

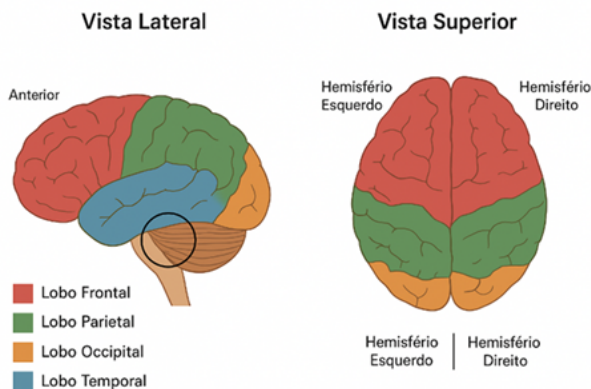
Os processos cerebrais que envolvem a leitura são responsáveis por associar a percepção dos sentidos como o visual, a linguagem, a memória e a

emoção. Essa associação cria um mecanismo que permite ao leitor compreender, interpretar, fazer inferências e construir sentidos. Não podemos esquecer que essas relações serão melhor trabalhadas à luz de uma pedagogia decolonial, cujo objetivo é valorizar e desvelar valores pertinentes à nossa cor local, que durante muito tempo foi marginalizada.

Dessa forma, este artigo apresenta propostas pedagógicas desenvolvidas com crianças da educação básica da zona metropolitana de Belém, fundamentadas nos princípios da neuroeducação e da pedagogia decolonial, com o objetivo de promover práticas de leitura mais significativas, críticas, reflexivas e inclusivas. O percurso metodológico constitui-se de atividades interligadas incluindo momentos de leitura silenciosa, leitura mediada e discussão coletiva precedidos por uma conversa diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios. Esse percurso baseou-se na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), que organiza o ensino de gêneros textuais. A fim de propiciar o desenvolvimento das habilidades de compreender, interpretar e produzir textos de forma significativa.

## **NEUROEDUCAÇÃO E OS PROCESSOS COGNITIVOS**

**Figura 1.** Lobos cerebrais<sup>7</sup>



<sup>7</sup> Fonte: <https://cerebromente.com/divisaoacademicadocerebro/> 24/09/2025.

Pode-se perguntar, então: Se as palavras são detectadas visualmente sem a necessidade da soletração, por que nos deparamos com pessoas que leem soletrando?

É certo que todos nós, ao aprendermos a ler, começamos decodificando letra por letra, soletrando, porém, a prática da leitura vai gradativamente criando representações das palavras e o cérebro vai se especializando em reconhecer padrões ortográficos inteiros. Porém, são vários os motivos que impedem que todas as pessoas desenvolvam a fluência leitora da mesma forma. A imagem acima nos mostra a visão lateral e a visão superior dos lobos cerebrais. A parte circulada na visão lateral corresponde à região occipitotemporal, parte inferior do cérebro. Essa região abriga a “área da forma visual da palavra” – expressão cunhada por Dehaene (2012) –, de acordo com o autor, essa área é crucial no reconhecimento rápido de letras e de palavras, funcionando como um detector de palavras que possibilita que identifiquemos visualmente a escrita sem a necessidade de soletrar cada letra.

Na alfabetização, a área occipitotemporal ainda está se ajustando no reconhecimento de palavras inteiras, visto que as crianças ainda estão na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita. É importante que esse processo seja contínuo, pois sem uma prática constante, o cérebro não consolida a aprendizagem e o processo de leitura tende a se tornar lento e silábado. Dehaene (2012) afirma que todo ser humano tem capacidade de ler, porém, não podemos deixar de considerar que cada pessoa tem seu próprio tempo. Enquanto uns aprendem rápido, outros precisam de mais tempo e mais estímulos. Outros ainda podem apresentar dificuldades específicas, como, por exemplo, a dislexia, cujas alterações podem alterar o processo de correspondências grafemas/fonemas, o que pode manter a leitura silábada ou letra por letra.

Consideramos, a partir dos pressupostos de Dehaene (2012), que o ato de soletrar é uma fase natural no processo de aprendizagem da leitura e que o reconhecimento direto de palavras é algo que depende de treino. Consideremos, também, as funções cognitivas na leitura e seus componentes.

**Quadro 1-** Funções cognitivas na leitura.

Componente	Função na leitura
Córtex occipitotemporal: área da forma visual da palavra	Reconhece rapidamente letras e palavras; atua como “detector visual de palavras”.
Linguagem	Converte sinais visuais em sons e significados; conecta a leitura à oralidade.
Memória	Armazena palavras já vistas; contribui para compreender frases longas e complexas
Atenção	Direciona o foco do leitor e seleciona informações relevantes no texto.
Emoção	Favorece o engajamento, a motivação e o prazer pela leitura.
Plasticidade neural	Permite a reorganização do cérebro para que áreas visuais passem a se especializar na leitura.

**Fonte:** Dehaene (2012).

Ressaltamos a importância da emoção no processo de leitura, pois é por meio dela que o leitor se sentirá convidado a interagir com o texto. Sendo assim, sugere-se que o professor, ao adotar determinado gênero textual, deverá fazê-lo a partir da escuta da turma, a fim de criar práticas de leitura que sejam não apenas satisfatórias, mas também significativas.

## **A DECOLONIALIDADE E A LEITURA CRÍTICA: AS LENDAS COMO PRÁTICAS DE LEITURA**

As lendas vão muito além de um conto inventado: são histórias que preservam a memória e a cultura de um povo. Apresentam elementos do mundo real e do sobrenatural, sendo transmitidas oralmente por gerações e, mais tarde, registradas por escrito. Cada região<sup>8</sup> pode ter sua própria versão de lenda, com personagens e detalhes que refletem a cultura local,

8 AZEVEDO, Alexandre. **A lenda do guaraná**. 2007. Vídeo da História do Boi Bumbá. Nome do Canal: Turma do Folclore. Título do vídeo: Lenda do Boi Bumbá *YouTube*, data de publicação: 16/08/2018. Duração:3:24/3:34. Disponível em: <link:https://youtube.com/watch?v=CQ7ma59SBn8&feature=shared >. Acesso em: 4 nov. 2025. Atividades usadas em sala (aula Tangram). <https://share.google/y1Isn7ODSdsHE7AyF>  
<https://share.google/qHxWC0FwJrFq4lja9> [www.minhasatividades.com](http://www.minhasatividades.com).

como o exemplo da lenda do guaraná, que narra o surgimento desse fruto na Região Amazônica. Muitas dessas narrativas funcionam como explicações simbólicas sobre a origem de determinados elementos naturais, costumes e tradições de um povo.

Nesse contexto, a decolonialidade surge como um pensamento que valoriza os diversos saberes produzidos por diferentes povos e nações. Ela questiona a mentalidade imposta historicamente de que a cultura, a política, a literatura, a língua e a educação de outros contextos seriam superiores às nossas. Conforme destaca Mignolo (2019, p. 6), “A decolonialidade funciona com base na pluriversalidade e na verdade plural, e não na universalidade e em uma verdade única”.

As lendas, portanto, como prática de leitura decolonial, constituem uma potente ferramenta na desconstrução do pensamento colonial. Nessa perspectiva, por meio do trabalho com as lendas, os alunos podem desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre a valorização da própria cultura. Segundo Perim *et al.* (2023, p. 1), “a formação do senso crítico é um processo que vai além da mera aquisição de conhecimento, envolvendo o desenvolvimento de habilidades de análise, questionamento e reflexão”.

Desse modo, o estudo das lendas contribui para que os alunos sintam orgulho de seu lugar de origem, compreendam os mecanismos históricos de imposição cultural e reconheçam a importância de preservar e valorizar seus saberes, tradições e modos de vida. Assim, as lendas se tornam um caminho de conhecimento e resistência cultural, promovendo a consciência de que toda cultura tem valor e merece ser contada.

## **PERCURSO METODOLÓGICO: RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A LENDA DO CURUPIRA**

O percurso metodológico deste trabalho foi fundamentado na proposta de sequência didática, conforme Dolz e Schneuwly (2004), que organiza o ensino de gêneros textuais por meio de um conjunto de atividades

interligadas, voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e à inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

A partir desse referencial, estruturamos uma sequência centrada no ensino da leitura crítica do gênero *lenda*, contemplando momentos de leitura silenciosa, leitura mediada e discussão coletiva sobre o texto.

Inicialmente, foi feita uma conversa diagnóstica, a fim de verificarmos os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero proposto. Alguns alunos responderam à pergunta: “Vocês já ouviram falar em *lendas*? Que lendas vocês conhecem? Onde ou com quem ouviram essas histórias? Obtivemos algumas respostas como: “*Eu já ouvi, tia. No interior do meu avô, mas ele já morreu*”. “*Já, tia, tem a lenda do boto, da matinta*”. “*Ouvi já, quando vou nas férias pra minha vó*. As lendas citadas e outras escolhidas pelos alunos foram listadas no quadro, para que a turma votasse a lenda que seria trabalhada. Na votação, os votos obtidos foram: lenda do boto (três votos), lenda da Iara (cinco votos), lenda do Curupira (nove votos), lenda do Mapinguari (cinco votos), Matinta Pereira (nove votos). Empataram a lenda do Curupira e da Matinta, sendo as duas selecionadas. No presente artigo, será descrita apenas a sequência desenvolvida a partir da lenda do Curupira

Após a votação, foi providenciada cópia da lenda do Curupira e entregue aos alunos para leitura.

## Figura 2 – Curupira

### O CURUPIRA

Dentro da floresta, num rio tenebroso, uma canoa segue com seus passageiros: são pescadores, caçadores ou simples viajantes. Os únicos sons que se ouvem são os dos remos batendo nas águas e o alegre canto dos passarinhos.

De repente, ouvem-se pancadas que parecem vir de longe. É o Curupira testando se as árvores resistirão à tempestade e avisando aos habitantes da floresta sobre a tormenta que se aproxima. Ele é um estranho ser que protege a floresta e todos os animais que nela vivem. É pequeno, coberto de pelos, olhos vermelhos, unhas azuis e pés virados para trás.

Al daquele que matar ou tentar caçar animais pequenos e fêmeas, derrubar árvores ou judiar das plantas. Para estes, o Curupira reserva castigos terríveis.

Para defender a natureza, o Curupira ataca seus inimigos e os castiga de diversas maneiras: faz com que se percam na floresta ou os engana parecendo ser uma caça.

Porém, o Curupira não é só terror. Ele não persegue aquele que caça por necessidade, mas além de exigir presentes, pede segredo absoluto.



Fonte: [https://bgirls99.tripod.com/pagina\\_n6.htm](https://bgirls99.tripod.com/pagina_n6.htm)  
Adaptado por Tudo Sala de Aula

**Fonte:** Acervo da aluna (M. E).

A primeira etapa consistiu na leitura silenciosa, o objetivo foi proporcionar aos alunos uma aproximação individual com o texto, ativando suas próprias experiências, emoções e inferências. Após esse momento, foram feitas perguntas para verificação da compreensão geral do texto. Os alunos participaram ativamente, respondendo às perguntas oralmente. E fizeram a seguinte identificação, conforme as perguntas.

### Quadro 1 – Perguntas e respostas.

Perguntas	Respostas orais
1. Do que trata a lenda?	<i>A lenda é do Curupira e ele protege a floresta.</i>
2. Quem são os personagens principais?	<i>O Curupira</i>
3. Qual é o problema ou conflito da história?	<i>Ele briga com quem mata a natureza.</i>
4. Como a história termina?	<i>Ele engana os caçadores com o pé dele, que é pra trás.</i>

**Fonte:** Acervo da aluna (M. E).

Em seguida, desenvolvemos a leitura mediada, por meio da qual foi conduzida a interpretação de forma dialogada, destacando aspectos simbólicos e culturais das lendas. Essa mediação buscou ampliar a compreensão e promover a reflexão sobre os sentidos do texto, conforme orientam Dolz e Schneuwly (2004), nos módulos de aprendizagem, nos quais se trabalha o desenvolvimento das capacidades discursivas e cognitivas. As perguntas foram: 5. *O que o Curupira representa na história?* 6. *Por que ele tem os pés virados para trás?* 7. *Aparecem elementos fantásticos na história? Quais?* 8. *Qual mensagem a história transmite?*

A partir das perguntas acima, foi feita discussão coletiva sobre a lenda lida. Os alunos deram suas opiniões, confrontaram ideias. Em relação à Pergunta 5, parte dos alunos identificou o Curupira como guardião, um aluno disse: *“Ele é um pouco mau. Ao pedir que o aluno explicasse por que definia o Curupira dessa forma, ele respondeu: “Não precisava ele castigar e atacar, ele podia conversar...”*. Perguntamos qual seria o teor da conversa do Curupira com os caçadores. O aluno respondeu que o Curupira poderia falar sobre a preservação das matas, porque ele acredita que muitas pessoas não sabem sobre esse assunto, inclusive, os caçadores, que, se soubessem, não matariam os animais.

Em relação à Pergunta 6, responderam que ele *“Era inteligente, tendo os pés para trás para enganar os caçadores”*. A Pergunta 7 foi motivo de debate, pois alguns alunos disseram que não existem pessoas com pés para trás, porém, uma aluna disse que *“existem, porque o amigo de seu pai tem os pés para trás e não é o Curupira”*. A mensagem da história ficou clara para eles: a preservação da natureza.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando as funções cognitivas da leitura, conforme Dehaene (2012), observamos que elas estão diretamente relacionadas ao trabalho com *lendas*, de acordo com o descrito abaixo.

- Área da forma visual da palavra – reconheceram rapidamente as palavras como, por exemplo, o nome Curupira.
- Linguagem – relacionam o texto escrito à tradição oral das lendas.
- Memória – resgatam conhecimentos prévios: férias, lendas contadas pelos avós.
- Atenção – mantiveram o foco na leitura e nas discussões feitas acerca da lenda.
- Emoção – sentiram-se motivados ao discutirem suas opiniões acerca do personagem Curupira.

Observamos que, a partir da articulação entre as funções acima citadas, houve uma ampliação do conhecimento acerca do tema tratado na lenda, pois os alunos estabeleceram relações entre elementos simbólicos das lendas com aspectos culturais, destacando valores presentes na narrativa.

Na sequência desenvolvida, foram articuladas leitura silenciosa, leitura mediada e discussão coletiva. O objetivo foi permitir aos alunos a construção de sentidos com base em suas experiências e conhecimentos prévios. Os princípios da neuroeducação considerados foram percepção visual, linguagem, memória e emoção.

No decorrer das discussões, observamos também as várias vozes evocadas no discurso dos alunos. A voz do avô, da avó, ratificando o dialogismo de Bakhtin (2016). De acordo com o autor, a linguagem não é neutra, ela está sempre em interação com o pensamento. Comprovamos, por meio da fala dos alunos. “*Eu já ouvi, tia. No interior do meu avô, mas ele já morreu*”. “*Ouvi já, quando vou nas férias pra minha vó*”. Na fala do aluno, pressupomos que ele teve contato com lendas através do avô, porém, quando diz: “*no interior do meu avô*”, abre precedente para outras vozes supostamente presentes no local.

O caráter dialógico também é demonstrado na fala “*Já, tia, tem a lenda do boto, do Matinta*”. O aluno relaciona a lenda do Curupira, a lenda do Boto e da Matinta, inserindo-as no repertório cultural. Nesse sentido,

observa-se a interdiscursividade, pois ele cita narrativas que constituem o repertório cultural, evidenciando construção de sentido, tanto em relação ao dialogismo quanto aos gêneros do discurso. Para finalizar a atividade, os alunos construíram um painel com suas representações do Curupira e iniciaram a leitura da obra *Histórias de Curupira*, do escritor paraense Paulo Maués. O objetivo da leitura, além de apresentar a obra de um escritor paraense, consiste em trabalhar a riqueza vocabular presente na mesma.

**Figura 3** – Mura intitulado "Os Curupiras"



**Fonte:** Acervo elaborado pelas autoras.

## **TANGRAM E A LENDA DO BOI BUMBÁ**

O objetivo da atividade foi promover o contato das crianças com as formas geométricas a partir do Tangram. Valorizar a cultura amazônica e os saberes tradicionais por meio da lenda do Boi Bumbá. Articula diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Arte, Língua Portuguesa e Cultura Regional) de forma lúdica, inclusiva e participativa. Favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, resolução de problemas, criatividade e imaginação, ampliação da memória à luz de contribuições da neurociência.

A atividade iniciou-se com a exibição de um filme de contação de história sobre o Boi Bumbá, narrativa que envolve Pai Francisco, Catirina, o Fazendeiro, o Pajé, a estrela e o próprio boi. Essa história oral, de ori-

gem popular, resiste ao tempo e reafirma a força da cultura amazônica e indígena.

Em seguida, trabalhamos com o Tangram, material pedagógico de origem oriental, ressignificado aqui como recurso de criação de personagens da lenda. As crianças pintaram as peças com lápis de cor e giz de cera, recortaram e colaram e foram formando imagens como o boi, o fazendeiro, a Catirina, o Pai Francisco, a estrela, o pajé e o rio.

No campo da Matemática, propusemos a identificação das formas geométricas do Tangram: dois triângulos grandes, um triângulo médio, dois triângulos pequenos, um quadrado e um paralelogramo e o quadrado que pode ser um losango, dependendo da posição. As crianças puderam nomear, classificar e refletir sobre essas formas, percebendo como a Matemática também se manifesta na arte e na cultura.

Em Língua Portuguesa, destacamos frases da história para a identificação de vogais e sílabas. Além disso, as crianças produziram suas frases, recriando a narrativa do Boi Bumbá a partir de suas perspectivas nas quais a linguagem se inter-relacionam no desenvolvimento para novas construções, através da interdisciplinaridade.

## **CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E INCLUSÃO**

A neurociência contribui sobremaneira para o processo de aprendizagem de alunos típicos e atípicos. Sabemos que muitos obstáculos ainda precisam ser superados, para que possamos atingir nossos objetivos no que diz respeito a oferecer aos estudantes uma educação que favoreça a aprendizagem de acordo com suas peculiaridades. Consoante as pesquisas na área da neuroeducação, para compreender o funcionamento do cérebro e suas relações com as emoções, a atenção e a memória são fundamentais na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Segundo Consenza e Guerra (2011), as neurociências não propõem nova pedagogia, tão pouco soluções definitivas, porém, podem fundamentar práticas pedagógicas já existentes que, ao respeitar as formas de funcionamento do cérebro, tornam-se mais eficientes. Nesse sentido, a atividade possibi-

litou múltiplas formas de aprendizagem, em consonância com princípios da neurociência educacional:

- Processos cognitivos: o uso do Tangram estimula a atenção, a memória de trabalho, a percepção espacial e a resolução de problemas.
- Coordenação motora fina: o recorte, a colagem e a pintura ativam áreas cerebrais relacionadas à motricidade, fundamentais para a escrita.
- Funções executivas: ao organizar as peças do Tangram e criar personagens, as crianças exercitam planejamento, flexibilidade cognitiva.

A contação da lenda do Boi Bumbá desperta a imaginação, a empatia e a conexão afetiva, elementos essenciais para a consolidação da memória de longo prazo.

- Inclusão: por ser uma prática multissensorial, a atividade é acessível a crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem e necessidades específicas, favorecendo a participação de todos. O Tangram, por sua natureza manipulativa, também atende à diversidade, permitindo que crianças com dificuldades de leitura ou escrita se expressem por meio da arte.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

As crianças compreenderam e diferenciaram as formas geométricas do Tangram. Criaram personagens e elementos regionais com as peças, mostrando engajamento e criatividade. A lenda do Boi Bumbá foi compreendida em sua dimensão cultural, como expressão da memória coletiva e da resistência de povos indígenas e comunidades amazônicas. As produções textuais evidenciaram a capacidade das crianças de interpretar e ressignificar narrativas tradicionais. Houve, também, o fortalecimento das funções cognitivas, motoras e socioemocionais, evidenciando a potência da prática tanto em contexto regular quanto inclusivo.



**Fonte:** Acervo da aluna (M. E) (2025).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidenciar a importância de práticas de leitura que vão além da simples decodificação de palavras é um fato. A questão é: Como construir essas práticas? O professor deve ser o mediador desse processo, mas não basta ser um mediador, ele tem que ser um mediador crítico, que associa e articula conhecimentos da neuroeducação e decolonialidade às suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é importante elaborar sequências didáticas que privilegiam textos de autores locais, a fim de fomentar discussões críticas, incentivando a participação ativa dos alunos, considerando suas identidades e contextos socioculturais, para que as práticas em sala de aula sejam inclusivas.

As sequências apresentadas neste artigo ratificam o fortalecimento do ensino de leitura crítica por meio da articulação entre a neuroeducação e a decolonialidade. As lendas são gêneros discursivos que apresentam um grande potencial para o desenvolvimento da leitura crítica, considerando que são atemporais e promovem o reconhecimento das identidades culturais. De acordo com Freire (2021), o esforço de ler somente fará sentido se for para compreender o mundo e compreender-se nele. Reafirmamos, portanto, a necessidade de práticas pedagógicas que articulem processos cognitivos e culturais, com o objetivo de formar sujeitos críticos e engajados, sempre respeitando suas particularidades.

Conforme Dehaene (2012), todo ser humano tem a capacidade de aprender a ler, mesmo que a fluência leitora aconteça de formas diferentes, pois, somos diferentes, neurodiversos e, ainda assim, capazes de aperfeiçoar a leitura, desde que os caminhos trilhados para alcançar esse objetivo sejam pensados à luz da neuroeducação e da decolonialidade, considerando que a leitura é um processo cognitivo e social. Portanto, além das especificidades cognitivas, “o contexto sociocultural dos alunos torna-se importante, a fim de que cada um deles se reconheça no processo de aprendizagem”.

As atividades aplicadas comprovam que é possível, por meio do gênero textual *lenda*, criar propostas que favoreçam a compreensão, a interpretação crítica e a reflexão sobre o texto. Nesse sentido, a neuroeducação fundamenta práticas de ensino que reconhecem o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, enquanto a perspectiva decolonial contribui para a valorização dos saberes locais, das identidades culturais e das narrativas tradicionais, promovendo um ensino que rompe com visões eurocêntricas e reconhece a diversidade de vozes presentes no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CONSENZA, Ramom Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2021.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: como o cérebro aprende**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2024.
- PERIM, Fabiana *et al.* Despertando mentes: a necessidade de pensamento crítico nas escolas. **Revista Foco**, v. 16, n. 10, 2023. Disponível em: <https://share.google/UGdihSgWg7S8f6Tw7>. Acesso em: 05 jan. 2026.

# **NEUROEDUCAÇÃO E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE JOVENS APRENDIZES DO MOVIMENTO DE EMAÚS**

Alessandra Monteiro Chagas Campelo  
Cinara Lopes Rodrigues  
Katiúscia Furtado Diniz  
Sabrina Freitas da Costa  
Risele Dayane Costa de Souza  
Isabel Cristina França dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A neuroeducação é considerada uma área em que o conhecimento da neurociência, da psicologia, da pedagogia e da educação dialogam, a fim de possibilitar novas maneiras de entender a forma como os alunos aprendem. Ela ajuda os professores a entender como o cérebro funciona e como cada aluno aprende de um jeito diferente. Com isso, é possível criar métodos de ensino mais criativos e eficazes. Com as novas tecnologias e descobertas científicas, é importante repensar as práticas de ensino e buscar maneiras de tornar as aulas mais interessantes e inclusivas.

A neuroeducação mostra que, quando o professor conhece e reconhece melhor os seus alunos e suas dificuldades, ele pode ajudá-los a aprender com mais facilidade, fazendo as adaptações do conteúdo pedagógico conforme as necessidades de cada aluno e suas particularidades.

Segundo Paulo Freire (1989), a leitura é um processo essencial na vida das pessoas, que deve ser lúdica e não mecânica. Assim como Piaget (1964), também sugere que as crianças comecem o processo de leitura e aquisição da linguagem reunindo, primeiro, as informações sensoriais e motoras. Já Vygotsky (1934) defende que a palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesmo. Ela cria relações entre os indivíduos, as crianças aprendem a ouvir a entender o outro pela leitura, aprendem a falar e a dizer o que querem pela escrita, mas esse aprender significa fazer, usar e praticar, para se tornarem jovens ouvintes e escritores.

Lima e Leal (2017) ressaltam o quanto é importante o professor entender os alunos como sujeitos reais de uma sociedade, os quais perpassam e são construídos em diferentes culturas, ou seja, em diversos contextos sociais. Assim, permitir a criação de um espaço escolar em que o aluno tenha voz, escolhas, expresse suas ideias e diálogos em grupo e desenvolva seus discursos de maneira crítica e reflexiva.

Nos planejamentos das práticas, em sala de aula, o professor se constitui como pesquisador diante de suas próprias ações e se constitui o processo de reflexão como pesquisador de sua própria prática.

## **AS INTERFACES ENTRE A NEUROEDUCAÇÃO E A DECOLONIALIDADE**

A convergência entre neuroeducação e decolonialidade revela um campo fértil para repensar os modos de ensinar e aprender a partir de perspectivas que valorizam tanto a diversidade biológica e cognitiva quanto a pluralidade cultural e epistemológica. Enquanto a neuroeducação busca compreender os processos cerebrais e emocionais envolvidos na aprendizagem, a decolonialidade problematiza as estruturas de poder e saber que historicamente moldaram a educação sob uma ótica eurocêntrica. Essa interlocução amplia o conceito de aprendizagem, reconhecendo o sujeito em sua integralidade e possibilitando práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas.

De acordo com Oliveira e Lacerda (2022), a neuroeducação contribuiu para a prática docente, ao oferecer instrumentos que ajudam o professor a compreender o funcionamento do cérebro e o papel das emoções no processo de aprendizagem, permitindo uma mediação pedagógica mais empática.

Esse conhecimento, quando aliado a uma postura decolonial, impede que a escola continue a reproduzir práticas homogeneizadoras e excludentes, pois convida o docente a reconhecer os múltiplos modos de aprendizagem e a respeitar o ritmo e as particularidades de cada estudante. Assim, o diálogo entre neuroeducação e decolonialidade promove uma ruptura epistemológica com modelos centrados apenas na racionalidade técnica e abre espaço para uma pedagogia sensível às diferenças.

Para Santos (2009), pensar uma “ecologia de saberes” é compreender que não há hierarquia entre os conhecimentos, mas coexistência e complementaridade. Sob esse prisma, a neuroeducação, que valoriza os diversos modos de funcionamento cognitivo, encontra na decolonialidade o respaldo ético e político para reconhecer que o aprender não se limita a processos universais e padronizados. A integração dessas perspectivas desafia a lógica excludente que define o aluno ideal como aquele que aprende de forma linear e disciplinada.

Nesse sentido, a intersecção entre neuroeducação e decolonialidade propõe uma pedagogia na qual o professor se torna mediador do diálogo entre diferentes formas de saber, sentir e compreender o mundo. A escola, então, deixa de ser espaço de reprodução hegemônica e torna-se lugar de convivência e valorização das diferenças.

Essa perspectiva é essencial para práticas educativas inclusivas, sobretudo, quando voltadas para crianças com diferentes perfis neurológicos ou socioculturais, pois implica considerar o desenvolvimento cognitivo em diálogo com os contextos históricos e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Assim, propõe-se uma educação comprometida com a justiça cognitiva e com o reconhecimento da diferença.

## A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA NEUROEDUCAÇÃO E DA DECOLONIALIDADE

### Linguagem e neuroeducação

A neuroeducação emerge como uma abordagem interdisciplinar que integra saberes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. Seu objetivo é compreender os processos mentais e emocionais envolvidos na aprendizagem. Esse campo rompe com a fragmentação do conhecimento e propõe um diálogo entre o funcionamento cerebral e as práticas educativas. Assim, busca-se otimizar o ensino e potencializar o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Conforme Dantas e Belini (2021), é necessário:

promover mudanças e reconfigurações didáticas e pedagógicas nas escolas, que perpassem pelas confluências dos princípios linguísticos e cognitivos e que possam garantir [...] o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada indivíduo, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita (Dantas e Belini (2021, p. 94).

No campo da linguagem, a neuroeducação contribui para compreender as bases neurais da comunicação humana. Ela também esclarece as estratégias envolvidas na leitura, escrita e oralidade. Ao reconhecer que “a leitura e a escrita não são atividades inatas, elas precisam ser aprendidas e estimuladas” (Dantas; Belini, 2021, p. 96), o docente amplia sua consciência sobre o papel das funções cognitivas na formação de leitores e falantes proficientes.

Essa perspectiva alinha-se à concepção de Bakhtin, para quem “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (Bakhtin, 1982, p. 262). Portanto, o ensino da linguagem deve considerar o caráter social da enunciação. O diálogo é condição constitutiva da aprendizagem e a

palavra deve ser compreendida como fenômeno vivo, atravessado pela interação entre sujeitos e contextos.

Por fim, a neuroeducação reforça o papel do professor como agente transformador e pesquisador de sua própria prática, ao compreender os mecanismos cerebrais e emocionais que sustentam a aprendizagem, o docente pode elaborar estratégias mais eficazes e sensíveis. Essas estratégias favorecem a autonomia e a construção de sentido pelos estudantes.

Nesse contexto, “as neurociências, aliadas ao ensino, podem propor e oportunizar estratégias que facilitem e promovam uma aprendizagem eficaz, considerando fatores de atenção, emoção, motivação, planejamento, volição e predição” (Dantas; Belini, 2021, p. 105). A incorporação dos saberes neuroeducacionais à formação docente constitui uma exigência contemporânea, que articula ciência e sensibilidade, razão e emoção, linguagem e vida. Essa perspectiva está em consonância com o pensamento do círculo de Bakhtin, para quem o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos e no movimento contínuo de responder ao outro.

## **Linguagem e decolonialidade**

A linguagem não deve ser vista como um conjunto de regras, uma vez que ela pode ser configurada em enunciados concretos a partir das interações sociais. De acordo com Bakhtin (2016 [1979]), cada campo discursivo apresenta enunciados particulares, no entanto, a partir de outros pontos de vistas, podem ser completados ou transformados e as relações dialógicas “são profundamente originais e não podem se reduzir a relações lógicas” (Bakhtin, 2016, [1979] p. 101). Dessa maneira, a linguagem tem um poder social, pois, por intermédio dela, acontece a comunicação e a re(construção) das falas em seus aspectos valorativos.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de LP, tomar esse processo como propício para a criação de um espaço discursivo, que considera os aspectos políticos e de poder da língua/linguagem, é crucial para refletirmos, numa perspectiva decolonial, sobre como (re)construir

esse processo, uma vez que “a língua é produto do meio social e, uma vez constituída, tem um papel ativo no processo de conhecimento e comportamento do homem (Andrade; Junior, 2022, p. 62).

De acordo com Geraldi (2006, p. 41), “a linguagem é um lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”, ou seja, um indivíduo, a partir de seu âmbito social, já traz consigo as particularidades de seus enunciados conforme suas relações sociais, as quais, por sua vez, podem compreender aspectos culturais, contextos familiares e escolares, entretanto, ao adentrarem em meios, nos quais começam a ser inseridos, irão interagir com os pares e, por conseguinte, terão novas reconstruções dos pensamentos. Desse modo, Geraldi (2013) afirma que os sujeitos se constituem como tais à medida que há interação um com o outro e que seus conhecimentos de mundo podem resultar em produto desse processo.

O sujeito é social, já que a linguagem não é um trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (Geraldi, 2013, p. 6).

Dessa maneira, os sujeitos se constituem a partir das práticas sociais do uso da língua em situações diversas. Segundo Antunes (2003), o professor precisa ir além da concepção estreita do ensino da língua, precisa repensá-lo. E, para tanto, se faz necessário um olhar mais atencioso para esse trabalho a partir do viés decolonial, em sala de aula, desmitificar que ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa são, apenas, decodificação de códigos, mas, que, nesse meio, comportam aspectos valorativos relacionados às questões sociais de cada sujeito.

Sendo assim, à sua maneira, o sujeito é participante na criação dos enunciados e dos significados que podem ser considerados acerca

da linguagem verbal e não verbal, já que a linguagem não abrange somente a expressão dos pensamentos por meio de palavras.

Ao refletir sobre a prática de sala de aula relacionada com a concepção do pensamento do Círculo de Bakhtin, compreende-se que a relação dialógica com o outro estabelece diretrizes relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que há oportunidades de promover o encontro entre diferentes vozes e contextos. Por meio da concepção do dialogismo, teremos uma gama de possibilidades para desenvolver habilidades de leitura, oralidade e escrita de nossos alunos, como elaboração de gêneros discursivos a partir da interdisciplinaridade que a linguagem perpassa.

Para que essa atividade aconteça, precisamos apresentar e trabalhar em nossas aulas motivações mediante o conhecimento da realidade de cada instituição e o que pode estar vinculado com os ambientes socioculturais dos estudantes, e que possa os direcionar a construir percepções críticas de suas realidades, e, assim, levá-los a compreender como utilizar a linguagem em diferentes contextos.

Nesse sentido, percebemos que as situações reais de comunicação estão além da mobilização de estruturas da língua, mas evocam os saberes por meio da interação entre os indivíduos. Assim, os estudantes podem refletir sobre o uso da língua como, também, compreender a aplicação dela em nossos diferentes lugares de fala. Nesse sentido, os estudantes poderão expressar a palavra e serão incentivados para a produção de discursos em variadas circunstâncias e poderão ressignificar de acordo com suas próprias experiências.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

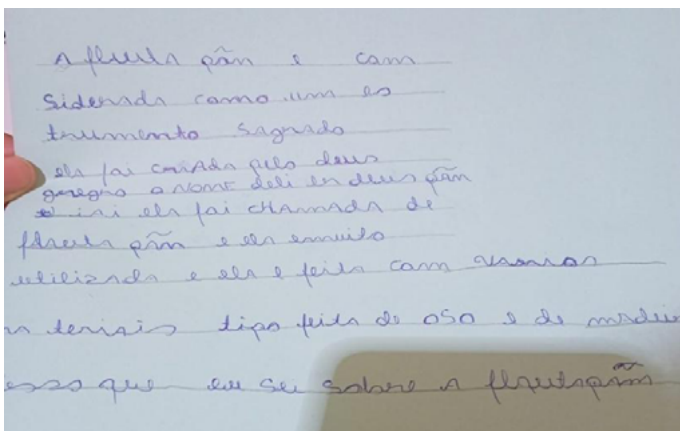
A metodologia desta pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, de caráter pesquisa-ação, na qual os sujeitos participam do processo mediante suas experiências e reflexões no âmbito do ensino e aprendizagem. O *locus* da pesquisa é considerado como um espaço não formal de ensino, Movimento República de Emaús, onde saberes (de)coloniais são vinculados à formação profissional de jovens aprendizes.

A pesquisa ação, de caráter qualitativo, permite o processo de reflexão sobre as ações e práticas desenvolvidas nas atividades para os jovens, considerando seus protagonismos nas áreas de linguagem e diversidades culturais. O trabalho realizado ocorreu envolvendo o espaço interdisciplinar que os estudantes compõem por meio do projeto de musicalização, em que eles participam considerando seus conhecimentos, assim como os motivando às ações de pesquisas acerca da história dos instrumentos musicais, tal como seus significados culturais e seus valores para cada região.

Os dados da pesquisa foram constituídos por atividades didático-pedagógicas adaptadas de acordo com a necessidade oriunda do contexto. Durante o processo da investigação, trabalhamos com rodas de conversas, diários de bordo, apresentação da temática por meio de motivações, que consistiram em imagens dos instrumentos musicais, nomes, exposições e quais seriam suas funcionalidades.

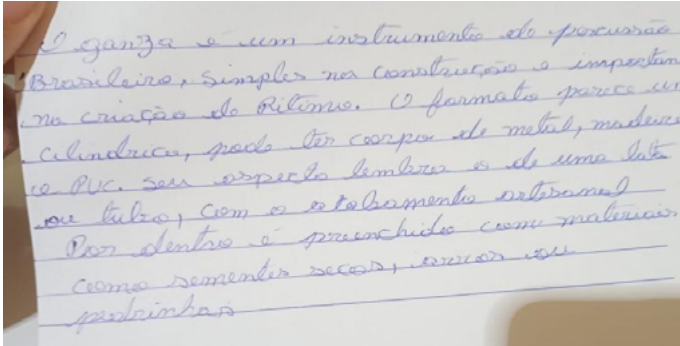
As atividades ocorreram em seis etapas e foram divididas em três encontros. Eles foram compostos por: 1. Roda de conversas, 2. Apresentação da temática: diversidade cultural e instrumentos musicais, 3. Reflexão sobre a escolha do Instrumento Musical, 4. Pesquisa na Internet e Registro, 6. Socialização das Pesquisas sobre os Instrumentos Musicais.

**Figura 1:** Registro do aluno sobre o instrumento musical Flauta Pan.



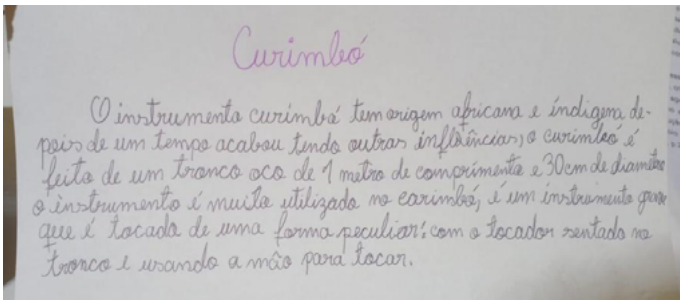
**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

**Figura 2:** Registro do aluno sobre o instrumento musical Ganzá.



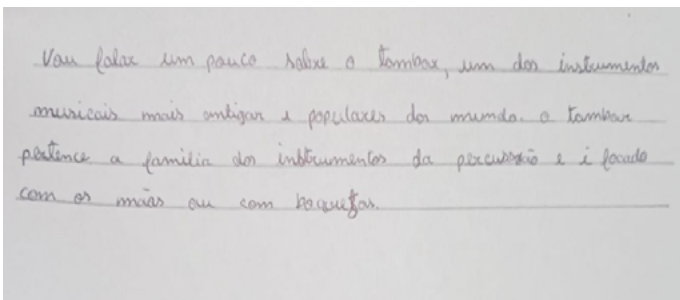
**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

**Figura 3:** Registro do aluno sobre o instrumento musical Curimbó.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

**Figura 4:** Registro do aluno sobre o instrumento musical Tambor.



**Fonte:** Acervo das autoras (2025).

A análise foi realizada a partir das produções construídas mediante as pesquisas dos alunos e interpretadas através do processo de escrita

dos sujeitos envolvidos, que possibilitou reflexões, a fim de verificar quais lacunas estão presentes no desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes. Levando em consideração as práticas decoloniais no ensino da tríade oralidade, leitura e escrita, bem como o papel do protagonismo juvenil com o foco nas diversidades culturais com o uso de instrumentos musicais, que muitos vivenciam em diferentes espaços, que oportunizam vivências antes de entrarem no processo de profissionalização na República do Pequeno Vendedor (R.P.V).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Ao fazer uso, primeiramente, das rodas de conversas na temática: diversidade e cultura nas relações com as vivências no Movimento República de Emaús, em espaços como percussão e musicalização, as memórias e vivências se refletem como reflexão das experiências dos próprios alunos, os quais têm seus trajetos construídos no Movimento República de Emaús expressas no espaço da aprendizagem.

Essas possibilidades refletem a importância de conhecer a importância dos instrumentos musicais no processo de oralidade, leitura e escrita, assim como representá-los em suas escolhas para refletir as diversidades culturais como reflexão de muitas habilidades, que nos proporcionam o desenvolvimento de novas habilidades na aprendizagem por meio da diversidade cultural.

Na roda de conversa, o diálogo sobre a relevância em pesquisar a importância desses instrumentos, tal como conhecer suas composições, os tipos de materiais e suas relações com o meio cultural como impacto de expressão de diferentes espaços, com diálogo na relação dialógica a autonomia de cada aluno em suas escolhas traz consigo o repertório de vivências presentes no Movimento República de Emaús.

Assim, a memória afetiva dos jovens em seus processos de diálogos para escolha do instrumento musical se faz presente, a partir de suas vivências no Movimento de Emaús, no contexto de diálogos, que as rodas de conversas possibilitam, diálogos, afetos e o acesso a memórias afetivas

desencadeiam no processo de ensino e aprendizagem, no contexto de formação profissional do jovem aprendiz.

Notamos que os estudantes preferiram alguns instrumentos musicais específicos, como pode ser constatado verificado nas figuras. Sendo assim, é válido ressaltar que os registros deles a partir das imagens dispostas no trabalho, apresentam não somente as origens, mas suas descrições, as quais podem ser transformadas por meio de suas vivências socioculturais. As descrições dos estudantes enfatizam a importância de avaliar e de refletir sobre as singularidades de cada aluno, também, na sua forma de reproduzir as informações por intermédio da escrita. Nesse sentido, evidenciamos as particularidades de cada estudante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das reflexões apresentadas, evidenciou-se que a articulação entre neuroeducação e as práticas decoloniais favorece a aprendizagem dos jovens da República de Emaús, no contexto do ensino da escrita da Língua Portuguesa em espaços não formais. Assim, além de compreender como o cérebro aprende, foi possível favorecer práticas pedagógicas mais eficazes em contextos dinâmicos de ensino que se aplicam à luz da neuroeducação, como também promover a valorização de que cada sujeito é constituído por uma cultura, uma história, uma identidade etc., que dialogam em suas produções textuais.

A partir do campo teórico da decolonidade, demonstrou-se como as práticas pedagógicas valorizaram os sujeitos e suas vivências. Como expõe Walsh (2019), a pedagogia decolonial é construída em locais onde os questionamentos e análises críticas possam dialogar com a realidade, como em escolas, em bairros, em movimentos, na rua etc., pois é nesses locais que as identidades, culturas e saberes são construídas.

Assim, foi posto em evidência o protagonismo das crianças e jovens no Movimento República de Emaús ao realizarem a leitura crítica da realidade como corrobora Paulo Freire, ou seja, da cultura local, no caso

específico da pesquisa das produções textuais dos sujeitos pertencentes ao Movimento e participantes da pesquisa.

Essas reflexões elucidam a necessidade de se repensar as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois, muitas vezes, os saberes, os contextos culturais e locais, bem como as identidades dos sujeitos são desconsiderados em favor de saberes técnicos e eurocêntricos, que não estão de acordo com suas vivências, o que não favorece um ensino significativo e transformador.

Quando o professor se reconhece como agente transformador de sua prática, os processos de ensino e aprendizagem se tornam, cada vez mais importantes, os direcionando para a construção de conhecimentos e reflexões, as quais irão favorecer o desenvolvimento e as adequações de suas atividades em sala.

Nesse sentido, o estudo aponta a importância de novas pesquisas que evidenciem a prática da produção textual a partir da neuroeducação e das práticas decoloniais como caminhos para fortalecer as diferentes formas de saber pertencentes às populações, grupos e movimentos de modo a fortalecer suas vivências, contextos e realidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Wanneska Thaymmá Vieira Silva de; SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. A perspectiva decolonial como elemento para a (re)construção do ensino de língua portuguesa. **Revista Arcia**, v. 5, n. 6, p. 58–65, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/13593>. Acesso em: 15 out. 2025.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo. Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

DANTAS, Leila Patrícia Alves; BELINI, Raimunda Gomes de Carvalho. Neurociência e Linguagem: contribuições para o ensino de leitura. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, PB. 2021 Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2323>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Maria Batista; LEAL, Renata Caroline. O Professor Alfabetizador em Formação Continuada: da Construção de um Discurso a Efetivação de uma Prática. In: **Linguagens e Práticas docentes: relações bakhtinianas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVEIRA, Karla Jeane Vilela de; LACERDA, Maria do Carmo de Lima Silva. Contribuições da Neuroeducação nas práticas docentes. **Revista Educação, Linguagem e Sociedade**, v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46826>. Acesso em: 22 out 2025

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

## ORGANIZADORES



### **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). Doutora 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 integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia – Galpda (Iemci/UFPA/CNPq).

Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7048138057524343>.

### **Débora Cristina do Nascimento Ferreira**

É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp–2019), mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFGA–2008), área de concentração em Linguística, graduada em Letras pela mesma instituição (UFGA–2005), habilitação em Língua Portuguesa. É professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (Seduc–PA). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no PPGL/UFGA. Tem interesse de pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Letramento, Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, Formação de Professores e Estudos Decoloniais. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia – Galpda (Iemci/UFGA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2185582278026592>.

### **Ecília Braga de Oliveira**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGA/2023). Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFGA/2021). Especialista em Educação inclusiva e especial (Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni/2023), Atendimento Educacional Especializado (Faveni/2022), Estudos Linguísticos e Análise Literária (Universidade do Estado do Pará – UEPA/2012). Graduada em Licenciatura Pedagogia (Centro Universitário Única – Uniúnica/2024); graduada em Licenciatura Plena em Letras (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/2010). Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental Semed de Acaraú (PA). É integrante do Grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia – Galpda (Iemci/UFGA/ CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais

na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0031575316580077> .

### **Isabel Cristina França dos Santos**

Doutora em Educação (PPGED/UFPA), mestre em Linguística (PPGL/UFPA), especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (UFPA) e em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (Ucam). Graduada em Letras – Língua Portuguesa (UFPA). Estágio pós-doutoral em Antropologia (PPGA/UFPA). Possui experiência na Educação Básica, Formação inicial e continuada de professores, coordenação de Pós-Graduação em Letras (*Lato sensu*) e com projetos em comunidades ribeirinho-quilombolas e no Movimento República de Emaús. Atualmente, é professora associada III da Universidade Federal do Pará (Belém), lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (Iemci) – Teoria e prática da Alfabetização. É docente e atual vice-coordenadora do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na linha de Ensino e aprendizagem, também docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC). Trabalha com as seguintes temáticas: Tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa, Práticas socioculturais, Letramento docente, Neuroeducação e Práticas Pedagógicas Decoloniais no ensino de Língua Portuguesa. É líder do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Coordena o Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA). Criadora do EncantArtes grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura (Iemci/UFPA). Em 2018, teve reconhecimento internacional na América Latina e Caribe com o projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, considerado como uma das 33 experiências inovadoras na formação docente pela I Convocatória do Predalc. A pesquisadora está vinculada à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. É integrante da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) e da Associação Brasileira de Linguística (Abralin).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0226549641470972>.

## **Josué Pereira de Lima**

Mestre em Linguística (ProfLetras/UFPA), 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 UFPA. 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). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia-Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Sua pesquisa trata do ensino de leitura na perspectiva dialógica da linguagem, com bases fundamentadas na pedagogia decolonial.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/1657354160834326>.

## **Luciane da Costa Araújo**

Professora da Secretaria do Estado da Educação do Pará, na cidade de Bragança, desde 2004. Mestre em Artes pelo Instituto de Ciências da Arte (UFPA) e doutora em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL). Suas pesquisas abordam as práticas socioculturais de alunos no contexto do interior da Amazônia paraense bragançatina, reverberadas pela prática da oralidade, sob a(s) perspectiva(s) da filosofia da linguagem e por meio de uma abordagem dialógica e decolonial. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/3308286078104707>.

## **Missilene Silva Barreto**

Doutora em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos (UFPA); mestra em Letras com ênfase em Linguagens e Letramentos (UFPA) e especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA). Atuou na Educação Básica como professora da rede pública estadual de ensino (Seduc/PA), de 2009 a

2016. De 2017 a 2025, exerceu a função de professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (Cefor/Seduc/PA). Atualmente, é professora efetiva da UFPA, Campus Marajó/Soure, atuando, principalmente, com foco no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Coordena o Projeto de Pesquisa “Letramento acadêmico como prática formativa” (Fale/UFPA). Dedicar-se, ainda, à investigação acerca da formação e da autoria docentes, da abordagem dialógica da linguagem e da educação decolonial. É pesquisadora colaboradora do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos” e vice-líder do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq).

**Currículo lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2732679812047976>.

## SOBRE OS AUTORES



### **Alessandra Monteiro Chagas Campelo**

Doutoranda em Linguística (PPGL/UFPA). Mestre em Linguística (PPGL/UFPA). Especialista em Educação Especial (Esamaz). Especialista em Linguística e Literatura em Sala de Aula (ILC/UFPA). Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra Isabel Cristina França dos Santos. Professora de Língua Portuguesa e Redação na Instituição Airton Lima Concursos (Cursinho Preparatório para o Colégio Militar de Belém

– CMBel – e Colégio Tenente Rêgo Barros – CTRB) e na Instituição Enfertec – Escola Técnica de Enfermagem. Desenvolve pesquisa no Movimento República de Emaús.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1409392954088383>.

### **Aline da Rocha Oliveira Rasselen**

Especialista em Neurociência Aplicada à Educação pela Faculdade do Rio Grande do Sul D. Alberto e Licenciada em Letras – Língua Portuguesa – pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuou na recuperação de obras raras no Centro Cultural do Pará e integrou a Assessoria de Comunicação da Secretaria Municipal de Urbanismo (PMB), entre 2008 e 2011. Entre 2015 e 2020, foi avaliadora de Redação do Inep, retornando à banca avaliadora em 2025, experiência que fortalece sua atuação nas áreas de linguagem, escrita e processos de avaliação em larga escala. Como docente, ministrou aulas de linguagens para brasileiros residentes na Holanda, com foco em ingresso universitário. Desde 2011, atua como professora da rede privada nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, desenvolvendo metodologias voltadas à leitura, escrita e análise textual. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/7956849138216650>.

### **Amanda Mariana Braga Xavier**

Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Atuou como bolsista de Extensão (Proexia/UFPA, 2022/2024) e de Iniciação Científica (2024/2025). Integra o grupo de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA), o grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq) e a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (Uepa/UFPA). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Desenvolve pesquisas no Movimento República de Emaús.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1770195425337707>.

### **Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro**

Graduada em Psicologia (2021) e em Letras pela Unama (2006). Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual – UFPA (2006). Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – Ipiranga (2012). Mestrado em Ensino – Univates (2021). Doutoranda em Estudos Linguísticos na linha de Ensino e Aprendizagem das Línguas/Culturas (PPGL/UFPA). Professora de Língua Portuguesa e Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Desenvolve pesquisa no Movimento República de Emaús.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4760951895876726>.

### **Ana Paula Santos Pimentel**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). É especialista em Ensino de Língua e Literatura nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos pela UFPA. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1566562079796362>.

### **Aysha Pamela Lima da Costa**

Graduanda em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Atua como voluntária do projeto “Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria”. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de

Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como não bolsista nos projetos desenvolvidos no Movimento República de Emaús. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).  
**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1834367321571425> .



### **Brenda da Silva Salazar**

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Breves (PA), desde 2022, mestranda do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/UFPA). Suas pesquisas abordam Educação Ribeirinha e Alfabetização Científica sob a(s) perspectiva(s) dialógica e decolonial. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4312697260134257> .

### **Carolina Cordovil Duarte**

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Atua como bolsista no projeto de extensão (Proex) “Museu virtual de alfabetizações e letramentos: por mais práticas decoloniais”. Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA). Atua como bolsista em projeto desenvolvido no Movimento República de Emaús  
**Curriculum lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7919234082910980>.

### **Cinara Lopes Rodrigues**

Mestre em Letras (ProfLetras/UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Faz parte da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018). Atua como professora de Língua Portuguesa e Arte, na EJA, e como professora de Apoio Educacional Especializado, na Educação Infantil (Semed/Breves).

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/7606235347532694>.

### **Ecilia Braga de Oliveira**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras (Universidade Federal do Pará – PPGL/UFPA/2023). Mestre pelo curso Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPA/2021). Especialista em Educação inclusiva e especial (Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni/2023), Atendimento Educacional Especializado (Faveni/2022), Estudos Linguísticos e Análise Literária (Universidade do Estado do Pará – UEPA/2012). Graduada em Licenciatura Pedagogia (Centro Universitário Única – Uniúnica/2024); graduada em Licenciatura Plena em Letras (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/2010). Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental Semed Acará (PA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa

sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0031575316580077> .



### **Ellen Christian Assunção Matos**

Mestra em Ciência da Educação, doutoranda em Letras pelo PPGL/UFPA. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como professora de Língua Portuguesa e Inglesa nas redes estadual e municipal, na cidade de Cameté (PA).

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/5532657920510202>.

## **Érica Emmanuelle Lima Santos**

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Pará (Seduc), atuando no Núcleo de formação de professores do programa Alfabetiza Pará. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Letras pelo ProfLetras – UFPA/UFRRN. Especialista em Língua Portuguesa (PUC-MG). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Faz parte da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0909639661990652> .

## **Érika Da Silva Faria**

Graduada no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Atuou como bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes da Amazônia – Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA). Desenvolve pesquisas no Movimento República de Emaús.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2228474038818094>.

## **Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra**

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará, em Belém, atuando na Diretoria de Gestão Educacional como Coordenadora de Apoio à Gestão Pedagógica. Graduada em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, é especialista em Tecnologias Educacionais 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 integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGA), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isabel Cristina França dos Santos e da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6716801555083465>.

### **Hilda Cristina Melo Ribeiro**

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Pará e da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Atua na EEEF Benedito Chaves Mendes Seara e na Ejai, na EEEF Nestor Nonato de Lima. Nestas instituições, atua no Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e Ejai. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará, especialista em Informática e Educação pela Universidade do Estado do Pará e mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará – linha de ensino Aprendizagem e Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemática. 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*. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGA), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/1880902068130017>.

### **Isabel Cristina França dos Santos**

Doutora em Educação (PPGED/UFGA), mestre em Linguística (PPGL/UFGA), especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (UFGA) e em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (Ucam). Graduada

em Letras – Língua Portuguesa (UFPA). Estágio pós-doutoral em Antropologia (PPGA/UFPA). Possui experiência na Educação Básica, Formação inicial e continuada de professores, coordenação de Pós-Graduação em Letras (*Lato sensu*) e com projetos em comunidades ribeirinho-quilombolas e no Movimento República de Emaús. Atualmente, é professora associada III da Universidade Federal do Pará (Belém), lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (Iemci) – Teoria e prática da Alfabetização. É docente e atual vice-coordenadora do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na linha de Ensino e aprendizagem, também docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC). Trabalha com as seguintes temáticas: Tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa, Práticas socioculturais, letramento docente, Neuroeducação e Práticas pedagógicas decoloniais no ensino de língua portuguesa. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia – Galpda (CNPq). Coordena o projeto de pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA). Criadora do EncantArtes grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura (Iemci/UFPA). Em 2018, teve reconhecimento internacional na América Latina e Caribe com o projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, considerado como uma das 33 experiências inovadoras na Formação Docente pela I Convocatória do Predalc. A pesquisadora está vinculada à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. É integrante da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) e da Associação Brasileira de Linguística (Abralín).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0226549641470972>.



### **Ivânia dos Santos Neves**

Pós-Doutorado em Linguagens e Governamentalidade pela Unesp de Araraquara (SP). Doutorado em Linguística, na área de Análise do Discurso, pela Unicamp (2009). Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2004). Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pará (1992). Prêmio Jabuti 2000, na categoria didático. Experiências na área de Linguística, Antropologia e Comunicação. Desenvolve pesquisas com sociedades indígenas sobre a diversidade étnico-racial das cidades e sobre o governo da Língua Portuguesa e o dispositivo colonial, com destaque para os estudos de oralidade. Líder do Gedai – Grupo de Estudos Mediações e Discursos na Amazônia. Seu projeto de pesquisa “Retratos do contemporâneo, as línguas indígenas no Estado do Pará”, mereceu um destaque especial da Capes, pelo potencial de impacto social na Amazônia. Atualmente, é professora do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará, docente permanente da Faculdade de Letras e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras. Bolsista de Produtividade pelo CNPq. É colaboradora no Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2648132192179863>.

## **Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGPA/2025). Mestre pelo curso Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/ UFGPA/2015). É especialista em Neuroeducação (União de Ensino Superior Vale do Awaí 2023), Administração, coordenação e supervisão escolar (Faculdade UniBF-2021), Letras/Uma abordagem textual (Universidade Federal do Pará – 2006). Graduada em Letras Licenciatura Plena (UFGPA/2002), Pedagogia (Universidade Cidade de São Paulo – Unicid – 2019). Professora da rede pública de ensino (Seduc), Anos Finais, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4421042134898730>.

## **Jecele Marília Vaz da Silva Cardoso**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFGPA). Especialista em Arte e Educação pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom) e em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Archanjo da Costa e da E. E. Raimundo Ribeiro da Costa. Mestre em Letras pelo ProfLetras/UFGPA. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8507277525489694>.

## **Jesuline Mendes Damasceno**

Graduada do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFGPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação

de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. É especialista em Ensino de Língua e Literatura nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos – 2023 (Iemci – EAD). Faz parte da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA). **CurrículoLattes:** <http://lattes.cnpq.br/3505104444271888>.

### **Joany Santos Farias**

Graduada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/FEMCI/UFPA); especialista em Língua e Literatura nos Anos Iniciais e EJA (UAB/Iemci/UFPA); especialista em Ensino de História do Brasil e Mundo Contemporâneo (Cead/UFPI); atua no grupo de pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (Uepa/UFPA). Atuou como bolsista no Projeto histórias de vida, decolonialidade e processo de alfabetização e letramento na formação docente (Pibex 2022–2023/Iemci/UFPA) e no projeto Ensino e aprendizagem envolvendo práticas socioculturais nos espaços não formais: conexões e arte. Participou como residente bolsista Institucional Residência Pedagógica (Capes/UFPA–2023). Integrou o grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Atualmente, é licencianda do curso de Letras Língua Portuguesa/Inglês (Faveni/EAD).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4981868959500873>.

### **João Miranda Furtado**

Graduado em Pedagogia e em Letras-Língua Portuguesa pela UFPA. É mestre em Educação e Cultura (PPGeduc/UFPA) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA). É professor de Língua Portuguesa na Semed/Cametá e pedagogo no Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. **CurrículoLattes:** <http://lattes.cnpq.br/2652499606578531>.



### **Josué Pereira de Lima**

Mestre em Linguística (ProfLetras/UFPA), 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 UFPA. 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). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia-Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Sua pesquisa trata do ensino de leitura na perspectiva dialógica da linguagem, com bases fundamentadas numa pedagogia decolonial.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/1657354160834326>.

### **Joyce Cristina Miranda Dos Santos**

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/

UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como bolsista de monitoria no projeto “Entre aspectos socioculturais e métodos de alfabetização: por práticas decoloniais em prol da formação de alfabetizadores” (Proeg). Atua como não bolsista nos projetos desenvolvidos no Movimento República de Emaús. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0570037721661528>.

### **Katiúscia Furtado Diniz**

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Atua como bolsista de Iniciação Científica (Pibic/UFPA) 2025. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como bolsista em projeto desenvolvido no Movimento República de Emaús. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5709444573026477>.

### **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). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>

Isabel Cristina França dos Santos. Foi bolsista de extensão (Navega saberes) do projeto “Ciberespaço e formação de leitores nos Anos Iniciais e EJA: encantos, performance e repertório no cenário (pós) pandêmico”.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6206721687834293>.

### **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 integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia-Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/5589381035744846>.

### **Letícia Gabriel Garcia do Amaral**

Professora e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua. Mestre 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 integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, 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/PPGL/UFPA). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/0683371657033107>.



### **Lilian do Socorro Nunes da Cruz**

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Bolsista (Pibex/UFPA – 2025). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como bolsista em projeto desenvolvido no Movimento República de Emaús. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/950103553960249>.

### **Lorena Nazaré Castro da Silva**

Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). É especialista em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino Básico pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes da Amazônia – Galpda (Iemci/UFPA/ CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores:

patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Desenvolve pesquisa no Movimento República de Emaús.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1527586600651204>.

### **Marta Goreti do Nascimento Rodrigues**

Mestra em Letras – Mestrado Profissional em Letras ProfLetras – Universidade Federal do Pará (UFPA), especialista em Estudos Culturais da Amazônia – UFPA, Educação Especial e Inclusiva – Fael, Educação Contemporânea com ênfase em Educação Ambiental, graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa nos ensinos Fundamental, Médio e Ejai da Secretaria de Educação do Estado do Pará, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, especificamente em leitura, escrita e ensino-aprendizagem; na área de tecnologia e ensino como professora da SIE (Sala de informática educativa/Seduc-PA) e, também, na área de educação a distância – EAD/UAB, como tutora e formadora. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Faz parte da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5663562739924371>.

### **Milene Eduarda Sousa Paraense**

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA/Marajó/Soure). Tem interesse em Literatura Amazônica e Marajoara, ensino da Língua Portuguesa e formação de leitores. Envolve-se em projetos voltados à valorização da cultura regional e à inserção da Literatura Marajoara nas escolas. Participante do Projeto de Pesquisa “Letramento acadêmico como prática formativa”, sob coordenação da Profa. Dra. Missilene Silva Barreto (Fale/UFPA/Marajó/Soure).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5314550298903248>.

## Missilene Silva Barreto

Doutora em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos (UFPA); mestra em Letras com ênfase em Linguagens e Letramentos (UFPA) e especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA). Atuou na Educação Básica como professora da rede pública estadual de ensino (Seduc/PA), de 2009 a 2016. De 2017 a 2025, exerceu a função de professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (Cefor/Seduc/PA). Atualmente, é professora efetiva da UFPA, Campus Marajó/Soure, atuando, principalmente, com foco no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Coordena o Projeto de Pesquisa “Letramento acadêmico como prática formativa” (Fale/UFPA). Dedicar-se, ainda, à investigação acerca da formação e da autoria docentes, da abordagem dialógica da linguagem e da educação decolonial. É pesquisadora colaboradora do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos e vice-líder do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq).

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2732679812047976>.



## **Monica Silva da Silva Araujo**

Mestra em Letras (PPGL/UFPA), especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Especialista em Saberes Africanos e Afro-Brasileiros. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Participa do GPespi – Grupo de Pesquisa e Extensão em Socioeducação e Políticas Intersectoriais da Universidade do Estado do Pará (Uepa), e do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7978249465524336>.

## **Nubia Cristina da Silva Chaves**

Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (2021) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pós-graduada em Psicologia da Educação (2023) pela Faculdade Focus, pós-graduada em Ensino de Língua e Literatura nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (2024) pela UFPA, pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2025), pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva (2025), pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (2025), ambas pela Faculdade Focus. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2903739688458446>.

## **Raquel Silva de Oliveira**

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Bolsista (Pibic/UFPA – 2025). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e

autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como bolsista em projeto no Movimento República de Emaús. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4742058579419485>.

### **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). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atualmente, cursa especialização em Educação em direitos humanos, diversidade, e questões étnico-sociais ou raciais (Facuval – 2024) e Pedagogia Social e EJA (Facuval – 2024).

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4027309960574459>.

### **Reinaldo das Mercês Moura Júnior**

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA/Marajó/Soure). Tem interesse em literatura amazônica, ensino de Língua Portuguesa e formação de leitores. Associa-se a projetos voltados à valorização cultural regional e à inserção da Literatura Marajoara nas escolas. Participante do Projeto de Pesquisa “Letramento acadêmico como prática formativa”, sob coordenação da Profa. Dra. Missilene Silva Barreto (Fale/UFPA/Marajó/Soure).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1131658957422398>

### **Risele Dayane Costa de Souza**

Especialista em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectiva da Inclusão na Diversidade Cultural (UFMS). Especialista em Educação a Distância (Uepa). Graduada em Letras Licenciatura Plena e Habilitação em Língua

Portuguesa (UFPA) e Segunda Licenciatura em Pedagogia (Fael). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (Semed/Santa Izabel do Pará) e como professora, tutora e coordenadora de Tutoria em Cursos de Educação a Distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2272387691929964>.



### **Sabrina Freitas da Costa**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Neurociência (Esamaz). Graduada em Licenciatura em Química, na UFPA Ananindeua. Atua como professora educadora no Movimento República de Emaús. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Desenvolve pesquisas na área de Ensino

e Aprendizagem sobre Decolonialidade e Neuroeducação. Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos e da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018). Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFGA).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8737363533588579>.

### **Samilly Raíssa Monteiro de Andrade**

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL – UFGA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGA/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia (Lilita – Curso de Letras – IFPA). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFGA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Possui formação complementar em auxiliar pedagógico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Educação Especial e Inclusão, na mesma instituição, além dos cursos Caminhos da Escrita, Nas tramas do texto: caminhos da reescrita e leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Desenvolvem pesquisa no Movimento República de Emaús.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4203520499717911>.

### **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. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFGA) e em Pedagogia pela Faculdade Panamericana, especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Uepa. É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFGA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores:

patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos.

**Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/8461010256027099>.

### **Sonia de Farias Cardoso Pereira**

Graduanda no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Atua como bolsista no projeto de extensão (Pibex) “Alfabetizações e letramentos interdisciplinares e incluso no movimento república de emaus: do local ao global”. Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**Curriculum Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/3035042962174679>.

### **Vera Lúcia Gonçalves Almeida**

Mestra em Letras, área de concentração: Linguagens e Letramento (UFPA). Especialista em Língua Francesa – Instituto de Ensino superior do Amapá (Iesap). Atualmente, é professora: Língua Portuguesa/Língua Francesa do Governo do Estado do Amapá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas Alfabetização, Letramentos e Prática Docente na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Faz parte da equipe que teve Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe em Inovação na Formação Docente (Predalc/2018).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1715270016057288>.

### **Yasmin Luanne Alves Coelho**

Graduada do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). Atuou como bolsista de Iniciação Científica (Pibic/UFPA), 2023/2024, como bolsista extensionista (Proex), 2024/2025 e bolsista do programa Conexões de saberes da UFPA. É integrante do grupo de estudo

e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia-Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Atua como não bolsista nos projetos desenvolvidos no Movimento República de Emaús. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9300487179780924>



### **Yasmim Santos Silva**

Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens (Iemci/UFPA). É integrante do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetizações, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia- Galpda (Iemci/UFPA/CNPq). Atua como não bolsista nos projetos desenvolvidos no Movimento República de Emaús. Participa do Projeto de Pesquisa “Práticas decoloniais na Formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autoria” (Iemci/PPGDOC/ProfLetras/PPGL/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos. Integra o grupo iniciante de contadores de histórias e mediadores de leitura EncantArtes (Iemci/UFPA).

**CurrículoLattes:** <https://lattes.cnpq.br/2970877262807913>.

## Líder do GALPA



**Missilene Silva Barreto** é vice-líder do GALPDA desde o primeiro semestre de 2025, grupo ao qual se integrou como pesquisadora colaboradora em 2018, trazendo consigo a experiência construída na educação básica, como docente de Língua Portuguesa e como formadora de professores, na formação continuada, pela SEDUC/PA. Doutora em Letras pelo PPGL/UFPA, atualmente é docente do Campus Universitário do Marajó/Soure, onde exerce a função de diretora da Faculdade de Letras. Dedicar-se à formação de leitores, escritores e docentes, entrelaçando oralidades, letramentos e práticas de linguagem em uma perspectiva decolonial. Coordena projeto de pesquisa sobre letramento acadêmico e é autora de artigos e capítulos de livro, além de organizadora de uma obra voltada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Sua escrita nasce do encontro entre pesquisa, ensino, território e compromisso ético com a educação.

Logos

## Líder do GALPA



**Isabel Cristina França dos Santos** é líder do GALPDA, desde a sua criação em 2018. As experiências na Educação Básica (SEDUC/PA e SEMEC/PA) circulando por turmas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio e projetos de Sala de leitura e Sala de recursos. Tais experiências atravessam a trajetória acadêmica da professora pesquisadora de 1990 a 2010. A partir de 2011, a Universidade Federal do Pará (UFPA) passou a ser o contexto de trabalho da pesquisadora, tanto na Graduação (Letras e Licenciatura Integrada), quanto na Pós-Graduação (PROFLETRAS, PPGDOC e PPGL/UFPA). As temáticas das práticas socioculturais, decolonialidade, neuroeducação, língua/linguagem na perspectiva bakhtiniana e inter/transdisciplinar, assim como as tecnológicas digitais enredam os trabalhos orientados observando o tripé ensino, pesquisa e extensão que norteiam o trabalho na universidade. Tais opções garantiram à professora pesquisadora um Reconhecimento Internacional na América Latina e Caribe com o projeto *Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes* considerado como uma das 33 experiências inovadoras na Formação docente pela I Convocatória do PREDALC. Os desdobramentos do reconhecimento internacional são potencializados nas ações desenvolvidas nas escolas e no Movimento República de Emaús envolvendo alunos da Graduação e da Pós-Graduação.

