



ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS E DOCÊNCIAS NA AMAZÔNIA

DIÁLOGOS ESCOLA-UNIVERSIDADE



ELIZABETH GOMES SOUZA
ISABEL CRISTINA FRANÇA DOS SANTOS RODRIGUES
(ORGANIZADORAS)

**ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS
E DOCÊNCIAS NA AMAZÔNIA:
DIÁLOGOS ESCOLA-UNIVERSIDADE**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Elizabeth Gomes Souza
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
(Organizadoras)

ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS E DOCÊNCIAS NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ESCOLA-UNIVERSIDADE

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação e capa
Worges Editoração
Imagem da capa
Canva.com

Revisão de texto
Autor
Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
RFB Editora



A385

Alfabetizações, letramentos e docências na Amazônia: diálogos escola-universidade / Elizabeth Gomes Souza, Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Organizadoras). – Belém: RFB, 2023.

Livro em PDF

332 p.

ISBN: 978-65-5889-436-0

DOI: 10.46898/rfb.b333f87a-d4ce-4c02-b365-765de0b8ff1c

I. Alfabetizações, letramentos e docências na Amazônia. I. Souza, Elizabeth Gomes.
II. Rodrigues, Isabel Cristina França dos Santos (Organizadoras) III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Conselho Científico Interno

Adalberto Brito Figueiredo

Adriano Nascimento

Ana Julia Franco Gell

Ana Lúcia da Silva Brito

Benedita Socorro Jesus Silva

Carmen Lucia Braga da Conceição-

Cláudia Telma Lima

Cleide Maria Velasco Magno

Cristiane Rodrigues Silva

Diellen Costa Neves

Driele Salazar Damasceno

Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro

Ecilia Braga Oliveira

Elicarla Feio Silva

Érica Emmanuelle Lima Santos

Eric de Jesus da Silva

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra

Glauce Correa Antunes

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Jesuline Mendes Damasceno

Josiane Benedito Vilarino

Josyan Wesley da Silva Soares

Kassia Cristina da Silva Raiol
Larissa Fontinele de Alencar
Laryssa Kelly Gomes
Luis Marcelo de A. Pedroso
Luis Paulo Carvalho Monteiro
Maria da Conceição Azevêdo
Marta Inês Ferreira Lima
Missilene Silva Barreto
Patrícia Emília Fonseca Milomes
Patrícia Karoline Pinheiro
Pedro Otávio Martins da Silva
Rita de Cassia Damasceno Barbosa
Rita de Cássia Melém da Silva
Rochelle da Silva Batista
Rosiane Silva Soares
Sabrina Freitas Da Costa
Simone Negrão de Freitas

Comitê Científico Externo

Jonson Ney Dias da Silva - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Valéria Risuenho Marques- Universidade Federal do Pará

Márcia Carvalho - Universidade Federal do Pará

Márcia Ohuschi - Universidade Federal do Pará

Samuel Campos - Universidade do Estado do Pará

Edilene Sampaio da Silva Raiol - Universidade Federal do Pará- Campus Bragança

Ilaine da Silva Campos - Universidade Federal de Minas Gerais

Sônia Amaral - Universidade Federal do Pará.

Neusa Philippsen - Universidade do Estado do Mato Grosso.

Flávia Lisboa - Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará.

Primeiro Comitê de Revisão Gramatical

Alessandra

Ana Lúcia da Silva Brito

Cinara Lopes Rodrigues

Cleide Maria Velasco Magno

Dandara Gonçalves Leite

Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro

Elainne Cristina Santana de Lima

Elizandra Fernanda Reis da Silva

Flaviana Couto da Costa

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra

Marta Goreti do Nascimento Rodrigues

Missilene Silva Barreto

Suani Trindade Corrêa

Vera Lúcia Gonçalves de Almeida

Segundo Comitê de Revisão Gramatical

Aline Portilho Leite

Ana Lúcia Da Silva Brito

Cinara Lopes Rodrigues

Elainne Cristina Santana de Lima

Esther Maria de Souza Braga

Ethiene Cardoso da Silva

Letícia Gabriel Garcia Amaral

Luciane da Costa Araújo

Luis Marcelo de A. Pedroso

Marta Goreti do Nascimento Rodrigues

Mayara Alexandra Oliveira da Cruz

Missilene Silva Barreto

Rita de Cassia Damasceno Barbosa

Vera Lúcia Gonçalves de Almeida

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 17

PREFÁCIO..... 21

CAPÍTULO 1

O PAPEL DO *GOOGLE DOCS* NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESUMO E MEDIAÇÃO ACADÊMICA NA LICENCIATURA INTEGRADA..... 29

Ana Lúcia da Silva Brito

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra

Luís Marcelo de Araújo Pedroso

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.1

CAPÍTULO 2

PIRÃO DE LEITURA: CIRCULARIDADE DE SABERES ENTRE A EJA E A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ITINERANTE BOMBOMLER..... 47

Cláudia Telma da Cruz Lima

Cristiane Rodrigues Silva

Rita Melém

Carmen Lucia Braga da Conceição

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.2

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO ACADÊMICO E LITERÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE..... 71

Maria da Conceição Azevêdo

Érica Emmanuelle Lima Santos

Larissa Fontinele de Alencar

Pedro Otávio Martins da Silva

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.3

CAPÍTULO 4

TINTAS E MATINTAS: O LÚDICO E O GÊNERO DISCURSIVO LENDAS..... 91

Elicarla Feio Silva

Adalberto Brito Figueiredo

Patrícia Karoline Pinheiro

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.4

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: AÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA 105

Eric de Jesus da Silva

Diellen Costa Neves

Simone Negrão de Freitas

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.5

CAPÍTULO 6

O FAZER DOCENTE EM DIÁLOGO COM O PROJETO DE PES- QUISA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA (IEMCI/UFPA) 121

Josiane Benedito Vilarino

Laryssa Kelly Gomes

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.6

CAPÍTULO 7

AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM ESCRITA NO LABORA- TÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O LETRAMENTO ACADÊ- MICO EM FOCO 133

Missilene Silva Barreto

Glauce Correa Antunes

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.7

CAPÍTULO 8

ESCRITA ACADÊMICA: UM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO SUPE- RIOR..... 157

Rita de Cassia Damasceno Barbosa

Ecilia Braga Oliveira

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.8

CAPÍTULO 9

VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES DO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFFA 181

Sabrina Freitas Da Costa

Benedita Socorro Jesus Silva

Elizabeth Gomes Souza

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.9

CAPÍTULO 10

EU JOGO, TU JOGAS: JOGAMOS PARA PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL 191

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Rochelle da Silva Batista

Kassia Cristina da Silva Raiol

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.10

CAPÍTULO 11

MEDIAÇÃO DE LEITURA E O JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 205

Ana Julia Franco Gell

Patrícia Emília Fonseca Milomes

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.11

CAPÍTULO 12

A ESCOLA COMO CRIAÇÃO: POTÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE LEITURA 217

Jesuline Mendes Damasceno

Elizabeth Gomes Souza

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.12

CAPÍTULO 13

APLICATIVOS, PLATAFORMAS E SOFTWARES: FERRAMENTAS QUE POTENCIALIZAM O ENSINO NOS ANOS INICIAIS241

Driele Salazar Damasceno

Luís Paulo Carvalho Monteiro

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.13

CAPÍTULO 14

CONTO DE FADAS E ATIVIDADES SEQUENCIADAS: UM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA DE LEITURA E ESCRITA 257

Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro

Marta Inês Ferreira Lima

Elizabeth Gomes Souza

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.14

CAPÍTULO 15

CONFABULANDO: CONVERSAS, FÁBULAS E APRENDIZAGENS 275

Rosiane Silva Soares

Cleide Maria Velasco Magno

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.15

CAPÍTULO 16

ATTITUDE RESPONSIVA EM ESCRITA E EM REESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS 295

Adriano Nascimento Silva

Josyan Wesley da Silva Soares

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.16

ÍNDICE REMISSIVO..... 313

BIODATA DOS AUTORES..... 316

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta experiências escolares e acadêmicas concebidas em parceria com os integrantes do Projeto “ Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônica”, vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. As ações do projeto, no entanto, se expandiram para muito além dos muros da Universidade, se materializando no cotidiano escolar e fora dela, em práticas educativas com crianças, jovens e adultos, professores da rede básica, integrantes da Rede de Bibliotecas Comunitárias Amazônia Literária e Programa Conexões de Saberes, entre outros.

As temáticas abordadas neste livro se alimentaram das experiências dos próprios integrantes para a escrita de artigos sobre temas variados de suas vivências escolares e/ou acadêmicas, desde práticas educativas de inclusão de pessoas com deficiência, Contação de histórias, mediação de leituras diversas, plataformas digitais, lendas amazônicas, educação financeira, letramentos acadêmicos, entre outros. Muitas dessas temáticas são desdobramentos do projeto de pesquisa *“Núcleo de práticas e linguagens docentes”* (2016/2018) constituído por 3 Eixos que procuravam ampliar o letramento acadêmico dos graduandos, a formação continuada de professores e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais e EJA. O referido projeto de pesquisa teve Reconhecimento internacional como uma das 33 experiências inovadoras na América Latina e Caribe em Formação docente (PREDALC/2018).

O protagonismo coletivo de todos(as) as (os) integrantes do projeto para e na escrita deste livro é um dos pontos mais caros e valiosos para nós, quando todos(as) foram convidados a escrever sobre as suas próprias experiências vividas no projeto, quando professores da rede básica e estudantes de graduação, por exemplo, juntos cria-

ram e elaboraram seus artigos, quando no evento de socialização realizado na UFPA, as crianças e seus responsáveis também lá estavam para apresentar suas experiências como integrantes diretos do projeto, quando coordenadoras e professoras escreveram suas ações em suas escolas e muito mais elementos que as palavras não dão conta de resumir.

Este livro também, reflete o objetivo de alcance do projeto em sentido amplo, a saber: a participação coletiva e efetiva de todos(as) os(as) integrantes do projeto em produções acadêmicas sobre práticas educativas eleitas por eles(as) mesmos como relevantes de serem desenvolvidas em seus contextos de atuação profissional.

Nesta direção, os artigos deste livro ecoam as vozes dos(as) participantes desde a escolha da temática, seu modo de intervenção, a socialização dela e neste livro, a escrita sobre suas experiências. Experiências essas geradoras de aprendizagens coletivas, **em que** o papel e atuação profissional de cada integrante alimentaram as reflexões de cada um.

Os artigos presentes neste livro são predominantemente, frutos da Socialização ocorrida no dia 16 de Dezembro de 2019, na ocasião de realização do *“I Seminário do Projeto denominado Criações, Afetos e Letramentos na Formação Docente”* nas dependências do Auditório do IEMCI.

Com planos de ser publicado em 2020, nossas vozes não puderam se materializar neste ebook como prevíamos, em virtude da pandemia do Coronavírus, na qual muitos de nós integrantes sequer puderam rever seus textos e participarem desta versão final.

Os encaminhamentos para elaboração dos textos foram os seguintes: a) comitê científico formado pelos integrantes dos projetos de pesquisa integrados considerando as diferentes vozes (licenciandos,

docentes da educação básica e pós-graduandos); b) comitê de revisão gramatical (primeira revisão); c) comitê científico composto por pesquisadores de diferentes universidades. E por fim, comitê de revisão gramatical de normas¹.

No entanto, suas vozes estão aqui ecoando na autoria de suas colegas e agradecemos pela participação de todos(as) na parceria do projeto e na concretização de seus propósitos rumo à emancipação da escola, da universidade e de todos(as) nós.

¹ A formatação quanto às normas ABNT vigentes foi de responsabilidade dos autores do texto.

PREFÁCIO

Este ebook, na forma de coletânea, organizado pelas professoras Elizabeth Gomes Souza e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, é o resultado de desdobramentos do projeto intitulado “ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E DOCÊNCIAS NA AMAZÔNIA”, código “PRO3475-2019”. Ele está organizado em dezesseis capítulos que abordam questões referentes à prática docente de alfabetização e letramento na relação entre escola e universidade e prática docente na Amazônia.

O compromisso dos/as professores/as do ensino superior e da educação básica que compõem a coletânea, é com os/as alunos/as da escola básica para que, na condição de oprimidos, lutem por liberdade e por melhorias na educação e possam receber uma prática pedagógica que possibilite a alfabetização e o letramento nessa imensa região diversa de saberes e práticas dialogadas entre as universidades e as escolas das redes de ensino dos municípios.

Nos capítulos que seguem, os leitores irão encontrar experiências e vivências de práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas por professores/as e alunos/as a partir do IEMCI a partir de seus projetos de pesquisa e extensão.

No primeiro capítulo, *Ana Lúcia da Silva Brito, Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra e Luis Marcelo de A. Pedroso*, abordam sobre O PAPEL DO GOOGLE DOCS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESUMO E MEDIAÇÃO ACADÊMICA, é um texto que reflete sobre a mediação da produção textual do gênero realizada na Licenciatura Integrada por participantes do projeto de letramento acadêmico do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA e tem como objetivo discutir o uso do *Google Docs* como ferramenta digital. Os resultados apontaram a apropriação da escrita e um avanço no desenvolvimento das habilidades requeridas no gênero textual trabalhado.

No segundo capítulo, *Cláudia Telma da Cruz Lima, Cristiane Rodrigues Silva, Rita Melém, Carmen Lucia Braga da Conceição e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*, **PIRÃO DE LEITURA: CIRCULARIDADE DE SABERES ENTRE A EJA E A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ITINERANTE BOMBOMLER** apresentam uma experiência de mediação de leitura como estratégia de ensino desenvolvida em uma turma da EJA, na 2ª Etapa do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no município de Belém, em parceria com a Biblioteca Comunitária Itinerante BOMBOMLER e objetiva promover a democratização e o acesso ao livro/leitura e contribuir na formação leitora e crítica de Jovens e Adultos por meio do letramento literário.

No terceira capítulo, *Maria da Conceição Azevêdo, Érica Emmanuelle Lima Santos, Larissa Fontinele de Alencar, Pedro Otávio Martins da Silva, Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*, no texto **LETRAMENTO ACADÊMICO E LITERÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE**, tratam do projeto “Letramento Acadêmico e Literário: qualificando professores na Amazônia Paraense” (LEAL), realizado entre os anos de 2019-2020 e objetivou o principal minimizar dificuldades de leitura e de escrita de gêneros textuais da esfera acadêmica e literária, por meio de formações específicas.

No quarto capítulo, *Elicarla Feio da Silva, Adalberto Brito Figueiredo, Patrícia Karoline Pinheiro e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*, **TINTAS E MATINTAS: O LÚDICO E O GÊNERO DISCURSIVO LENDA**, analisam a música (toada) e da lenda (Matinta Perêra) como narrativas que imprimem alternativas de trabalho para a tríade escrita/leitura/oralidade nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

No quinto capítulo, *Eric de Jesus da Silva, Diellen Costa Neves e Simone Negrão de Freitas*, em **ESTRATÉGIAS DE LEITURA: AÇÕES PARA UM FORMAÇÃO LEITORA** apresentam a oficina realizada sobre as estratégias de leitura postuladas por Solé (1998), Menegassi

(2005) e Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013), através do método recepcional (CABRAL, 2013), para o aprimoramento das práticas de leitura dos estudantes em meio aos diversos gêneros textuais, acadêmicos e técnicos existentes, disseminando, conseqüentemente, essas estratégias apreendidas nos seus meios sociais.

No sexto capítulo, *Josiane Benedito Vilarino e Laryssa Kelly Gomes*, em *O FAZER DOCENTE EM DIÁLOGO COM O PROJETO DE PESQUISA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA* (IEMCI/UFGA), relatam uma experiência docente no 3º ano do ensino fundamental da EEEF Celina Anglada (Belém-PA) a partir do Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia (IEMCI/UFGA).

No sétimo capítulo, *Missilene Silva Barreto e Glaucete Correa Antunes*, *AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM ESCRITA NO LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O LETRAMENTO ACADÊMICO EM FOCO*, com base nos pressupostos teóricos de Kleiman (2005), Soares (2009) e Rojo (2009, 2012) e nas proposições interacionistas de Bakhtin (2003), apresentam investigação sobre como as atividades de mediação no Laboratório de Produção Textual (LPT) podem ampliar a competência escrita de discentes. É uma investigação vinculada ao projeto Alfabetização, Letramentos e Docências na Amazônia (IEMCI/UFGA).

No oitavo capítulo, *Rita de Cassia Damasceno Barbosa, Ecília Braga de Oliveira e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*, *ESCRITA ACADÊMICA: UM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, apresentam e analisam dados resultantes da produção escrita de licenciandos do *Laboratório de Produção Textual* – da Universidade Federal do Pará (UFGA), durante o ano de 2019. É um estudo de caráter qualitativo e interpretativo baseado nos estudos do Círculo de Bakhtin e estudos sobre o trabalho com o texto em sala de aula de Koch e Elias (2018) e Antunes (2003).

No nono capítulo, *Sabrina Freitas da Costa, Benedita Socorro Jesus Silva e Elizabeth Gomes Souza*, em VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES DO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA, propõem atividades de práticas educativas de letramentos em Ciências e Matemática para/com os responsáveis das crianças participantes do Clube de Ciências, vinculadas ao IEMCI. Os encontros ocorreram em etapas, tais como: Contação de histórias amazônicas e diálogos sobre temáticas abordadas; Leitura e escrita; Consumismo e Práticas Ambientais com reutilização de materiais na construção da composteira; O uso de tecnologias; Construção dos banners, que sua culminância dos estudos no evento desenvolvido no Clube de Ciências

No décimo capítulo, *Helen do Socorro Rodrigues Dias, Rochelle da Silva Batista e Kassia Cristina da Silva Raiol*, em EU JOGO, TU JOGAS: JOGAMOS PARA PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL, procuram elucidar o potencial dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem da Pessoa com Deficiência, a partir das vivências de três professoras do atendimento educacional especializado, buscando mostrar as possibilidades e as articulações dos jogos educativos a diferentes áreas do saber.

No décimo primeiro capítulo, *Ana Julia Franco Gell e Patrícia Emília Fonseca Milomes*, MEDIAÇÃO DE LEITURA E O JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, discutem alguns resultados preliminares da pesquisa desenvolvida no projeto “Imaginação, saberes e performance nos Anos Iniciais: processos de aprendizagem de alunos com deficiência” (PI-BIC/CNPq/UFPA). Fazem um recorte das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2019 com dois alunos com deficiência intelectual de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de duas comunidades ribeirinhas-quilombolas, no Baixo Acará-Pará.

No décimo segundo capítulo, *Jesuline Mendes Damasceno e Elizabeth Gomes Souza*, *A ESCOLA COMO CRIAÇÃO: POTÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE LEITURA*, apresentam o trabalho desenvolvido em uma turma do 3º ano de uma escola do município de Belém. O objetivo foi incentivar o interesse pela leitura e escrita nas crianças, assim como sensibilizar quanto ao uso do dinheiro para uma educação financeira. No desenvolvimento do trabalho, contaram com teóricos como Ferreiro (2011) e Buaes et. al (2015).

No décimo terceiro capítulo, *Driele Salazar Damasceno, Luís Paulo Carvalho Monteiro e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*, *APLICATIVOS, PLATAFORMAS E SOFTWARES: FERRAMENTAS QUE POTENCIALIZAM O ENSINO NOS ANOS INICIAIS*, analisam como o uso das novas tecnologias digitais pode ser aliado do educador dentro de sala de aula. Para isso, partem da realização de uma oficina sobre “*Novas tecnologias, aplicativos no processo de alfabetização e letramento*”, que abrigou aplicativos, plataformas e softwares para os processos de alfabetização e de letramento, onde a partir de relatos orais buscaram averiguar os impactos no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

No décimo quarto capítulo, *Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro, Marta Inês Ferreira Lima e Elizabeth Gomes Souza*, *CONTO DE FADAS E ATIVIDADES SEQUENCIADAS: UM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA DE LEITURA E ESCRITA*, apresentam o fruto de um projeto de intervenção escolar com o tema “*Conto de fadas e atividades sequenciadas: um suporte para o desenvolvimento literário e a consolidação do sistema de leitura e escrita*”. O projeto foi motivado pela necessidade de fomento do repertório literário e da apropriação do sistema de escrita convencional pelas crianças de duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belém.

No décimo quinto capítulo, *Rosiane Silva Soares e Cleide Maria Velasco Magno*, CONFABULANDO: CONVERSAS, FÁBULAS E APRENDIZAGENS, tratam de uma pesquisa narrativa de cunho qualitativo, realizada em uma escola pública, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e sua professora, na qual foi desenvolvida uma ação pedagógica com o gênero textual fábula para desenvolver a formação leitora dos estudantes com o objetivo de promover entre os professores participantes uma prática reflexiva, já que é que é atividade potencialmente significativa na formação leitora dos , além contribuir com a prática dos professores do ensino fundamental anos iniciais.

No décimo sexto capítulo, *Adriano Nascimento Silva, Josyan Wesley da Silva Soares e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues*, ATITUDE RESPONSIVA EM ESCRITA E EM REESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS, apresentam as práticas de interação com alunos da graduação no projeto *Alfabetização, Letramento e Práticas Docente na Amazônia: Criações, Afetos, e Letramentos na Formação Docente, no ano de 2019*, UFPA-Belém. O objeto foi desenvolver atitudes responsivas pelos alunos a partir de bilhetes orientadores, assim como, possibilitar a produção textual consciente, tendo como referencial os estudos do Círculo de Bakhtin e autores que seguem o pensamento do autor de Marxismo e Filosofia da Linguagem.

Como podemos notar as professoras Elizabeth Gomes Souza e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, nos apresentam uma coletânea focada em conteúdo e vivências a partir dos projetos e atividades desenvolvidos por professores/as e alunos/as do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA (IEMCI).

Os autores desta coletânea problematizam SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO e DOCÊNCIAS NA AMAZÔNIA, com muita propriedade em diferentes perspectivas teóricas, com isso reafirmam que o ensino, a pesquisa e a extensão são os verdadeiros pi-

lares na construção de saberes sobre a realidade educacional. A obra aponta possibilidades de intervenção, enfrentamento e superação dos problemas educacionais que afetam a escola básica, sobretudo nos dias atuais com a política de um governo descomprometido com a educação. Na coletânea os/as autores/as articulam diversas abordagens, articulam diálogos com estudiosos que concebem a educação como uma prática social, transformadora, construtora de identidades e cidadanias críticas que defendem a educação como direito público, igualitária, democrática e justa.

Podemos afirmar que em tempos em que o conservadorismo dogmático e negacionista da extrema direita tenta calar o pensamento avançado e a universidade, os/as professores/as e alunos/as comprometidos com a educação que fazem parte desta coletânea, demonstram que a universidade é por excelência o local de produção e socialização do(s) conhecimento(s) produzido(s) acerca da educação, no caso aqui específico: da ALFABETIZAÇÃO, do LETRAMENTO e das PRÁTICAS DOCENTES NA AMAZÔNIA. Leia o livro e se alimente das experiências e vivências nele apresentadas! Aí o livro cumpre seu papel. Que papel?

Belém, janeiro de 2022

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Instituto de Educação- Universidade Federal do Pará

CAPÍTULO 1

O PAPEL DO *GOOGLE DOCS* NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESUMO E MEDIAÇÃO ACADÊMICA NA LICENCIATURA INTEGRADA

Ana Lúcia da Silva Brito¹

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra²

Luís Marcelo de Araújo Pedroso³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.1

¹ Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará- Secretaria Estadual de Educação-PA. Professora Formadora do CEFOR/SAEN/SEDUC/PA.

² Núcleo de Tecnologia Digital- Secretaria de Educação-PA. Professora do NTE/SAEN/SEDUC/PA.

³ Secretaria Estadual de Educação-PA - Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Professor da SEDUC/PA e analista judiciário TJPA.

RESUMO: Este trabalho reflete sobre a mediação da produção textual do gênero Resumo realizada na Licenciatura Integrada por participantes do projeto de letramento acadêmico do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA. O objetivo é discutir o uso do *Google Docs* como ferramenta digital. Os resultados apontaram a apropriação da escrita e um avanço no desenvolvimento das habilidades requeridas no gênero textual trabalhado.

1 INTRODUÇÃO

Macabéa, protagonista da obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector (1991, p.17), afirma em sua frase inaugural: “tudo no mundo começou com um sim”. Nessa afirmativa, a jovem se conecta à rádio, aos anúncios e ao trabalho enquanto datilógrafa com instrumentos tecnológicos e de comunicação que permeiam e definem os rumos da sua história, seus sonhos e desassossegos. Análogo à personagem, a vida dos sujeitos no atual século parece caminhar na velocidade da evolução tecnológica, conferindo sentidos aos seus cotidianos, transformando-os ou simplesmente adequando-os ao contexto em que se está inserido.

Não há como ignorar o avanço tecnológico nos últimos anos, seja em ferramentas de trabalho e lazer, seja em redes sociais, *smartphones*, computadores, carros, geladeiras, aparelhos de som, ou em qualquer lugar que se frequenta, como supermercados, bancos, hospitais, *shopping centers* e até mesmo nas instituições de ensino há presença de tecnologias. Diante disso, torna-se importante refletir sobre o uso das tecnologias no contexto educacional, levando em consideração a necessidade de se adequar ao novo e ao meio mais eficiente para uma tarefa. “Se a sociedade está mudando de forma tão rápida a escola não pode esperar, precisa se destacar, conhecer e explorar as preferências e interesses de sua clientela” (GUARESCHI, 2005, p. 33).

No entanto, chegar à realidade da escola depende de profissionais que compreendam a importância de se explorar a dinâmica de tais mudanças que adentram à instituição de ensino, de modo que atendam ao público presente. Há necessidade de se trabalhar na formação inicial de professores com ferramentas digitais que fazem parte da dinâmica de ensino, pois atuarão na escola futuramente.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é investigar como alunos da Licenciatura Integrada, participantes do Projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, atualmente intitulado Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia, do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI doravante), da Universidade Federal do Pará/UFPA, Campus Belém, se apropriaram da ferramenta *Google Docs* em atividades de produção textual, mesmo sem domínio, compreendendo a importância no processo de ensino e aprendizagem. As autoras deste estudo participam do Projeto como professoras mediadoras e pesquisadoras. Como aporte teórico, fez-se um recorte quanto aos estudos realizados sobre letramentos (ROJO, 2009; COSCARELLI, 2014), além de outros autores que trabalham com a temática e serão abordados ao longo do trabalho.

2 APORTE TEÓRICO

Nesta seção, busca-se, para este estudo, autores que dialoguem acerca da temática. Assim, em meio à democratização do acesso às bibliotecas e de uma infinidade de informações disponíveis on-line, a escrita parece evoluir em uso de mecanismos e alcance da maioria. Nesse sentido, Coscarelli (2011, p. 17), afirma que “[...] é preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador” e a inclusão digital, bem como outros formatos de inclusão social viabiliza a participação de ações de grupos em várias esferas sociais. Conforme o autor a inclusão digital é

Um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. [...] Para isso, precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla ou teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento. (COSCARELLI, 2011, p. 17).

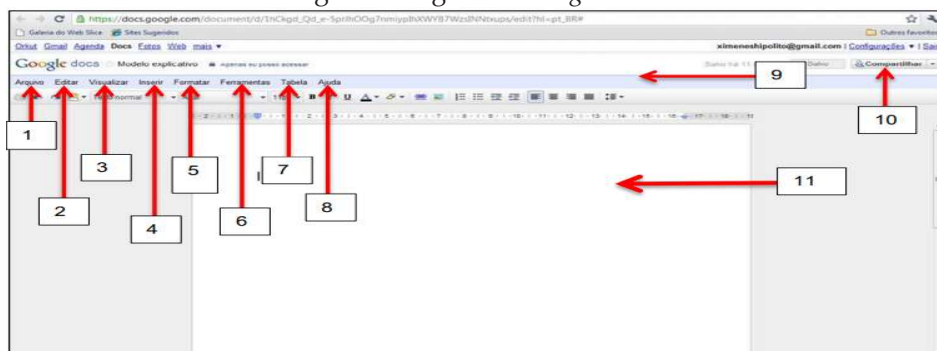
Nessa perspectiva, lançamos mão da ferramenta *Google Docs* para realizar o processo de escrita colaborativa. Essa ferramenta, similar ao *Microsoft Office* e ao *Open Office*, serve para armazenar e editar arquivos (documentos, planilhas, apresentações de slides e formulários) em colaboração síncrona ou assíncrona. Sousa (2011) ressalta que além de ser uma ferramenta de produtividade colaborativa, é também gratuita, de fácil acesso e não precisa de licenças específicas. Propicia a criação de um espaço de aprendizagem multissensorial baseado nas trocas de informações, experiências significativas, em que o conhecimento pode ser construído de maneira cooperativa e colaborativa. Ferramentas digitais de edição de texto, como o *Google Docs*, proporcionam a edição colaborativa entre os usuários em tempo real, visto que os documentos podem ser compartilhados, abertos e editados por diversos usuários ao mesmo tempo. Segundo Sousa (2011), para que a aprendizagem colaborativa ocorra de forma eficiente por meio dessa ferramenta é essencial levar em consideração:

o número de participantes envolvidos e a composição das características do grupo, além da característica da tarefa e o tipo de interação, bem como 'as habilidades envolvidas no conhecimento da ferramenta, as funções e as possibilidades de integração na plataforma a ser usada' (SOUSA, 2011, p. 63).

Assim, de acordo com o referido autor, a aprendizagem colaborativa demanda uma visão sistêmica entre os sujeitos, o processo e as responsabilidades do grupo.

Na figura a seguir (Figura 1), mostramos a página inicial do editor de textos do *Google Docs* com seus recursos.

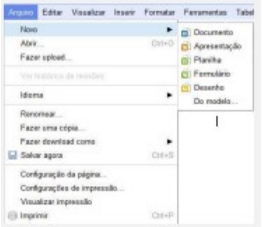
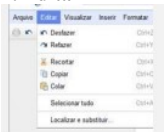
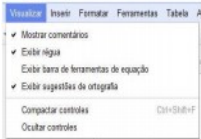
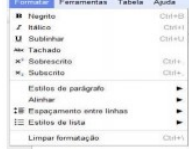
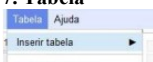
Figura 1: Página do *Google Docs*

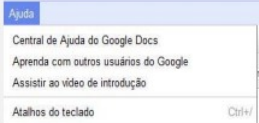
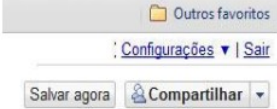


Fonte: Sousa (2011, p. 63).

Uma das habilidades fundamentais a ser desenvolvida no decorrer do processo de escrita dos estudantes é o domínio dos menus da barra de ferramenta, pois sem eles, o educando pode ficar perdido e não saber como efetivar os comandos da escrita e nem dominar os atalhos do teclado. Os números de 1 a 11 e as setas designam a composição da barra de menus e de tarefas localizadas no *Google Docs*, os quais detalhamos no quadro (Quadro 1) abaixo.

Quadro 1 – Menu e detalhamento das ferramentas do Google Docs

Menu	Ferramentas
1. Arquivo 	Ao clicar em “arquivo” abre-se uma nova barra de ferramentas onde aparecerão os botões “novos” em que pode se escolher o formato de documento, apresentação, planilha, formulário, desenho ou ainda escolher um modelo de documento. Além disso, ainda pode-se escolher o idioma, renomear o arquivo, fazer uma cópia, fazer download do arquivo em ODT, PDF, RTF, texto, Word, HTML (zipado), salvar o documento, configurar a página, configurar e visualizar a impressão, e imprimir o documento.
2. Editar 	Ao clicar em “editar” abre-se uma nova barra de ferramenta onde é possível visualizar os botões desfazer, refazer, recortar, copiar e colar. Ainda se nota as opções selecionar tudo e localizar e substituir além dos atalhos para o teclado.
3. Visualizar 	Ao clicar no menu visualizar uma nova barra de ferramenta mostra os botões comentários, exibir régua, exibir barra de ferramenta de equação, exibir sugestões de ortografia, compactar controles e ocultar controles.
4. Inserir 	Ao clicar no menu inserir uma nova barra de ferramenta indica a inserção de imagem, link, equação, desenho, comentar, nota de rodapé, caracteres especiais, linha horizontal, quebra de página para impressão, rodapé, favoritos e sumários.
5. Formatar 	Ao clicar no menu formatar uma nova barra de ferramenta indica os botões negrito, itálico, sublinhado, tachado, sobrescrito, subscrito, estilos de parágrafos, alinhar, espaçamento entre linhas, estilos de listas e limpar formatação, apontando ainda os atalhos que podem estar acessíveis ao teclado como por 65 exemplo, Ctrl + B, Ctrl + I, etc.
Menu	Ferramentas
6. Ferramenta 	Ao clicar em ferramentas uma nova barra de menu indica traduzir documento, definir, contagem de palavras, preferências.
7. Tabela 	Ao clicar no menu tabela, uma nova barra de menu indica a tabela e opções de formatação da tabela.

8. Ajuda 	Ao clicar no menu ajuda uma nova barra de menus indica central de ajuda do <i>Google Docs</i> , aprenda com outros usuários do <i>Google Docs</i> , assista ao vídeo de introdução e atalhos do teclado.
9. Compartilhar 	Ao clicar no menu compartilhar uma nova barra de menu indica configurações de compartilhamento, enviar e-mail para leitores/editores, enviar por e-mail como anexo e publicar na web.

Fonte: Sousa (2011, p. 64-65).

Ainda referente ao recurso Compartilhar, ao clicar nas configurações de compartilhamento, abre-se uma tela onde podem ser verificadas as permissões dadas ao autor do texto, como convidar uma pessoa a editar junto com ele ou apenas permitir que ela visualize o texto. Quando essa pessoa é adicionada, um e-mail é enviado automaticamente, notificando o compartilhamento ao usuário. Observe a figura (Figura 2) a seguir.

Figura 2 : Tela das configurações de compartilhamento

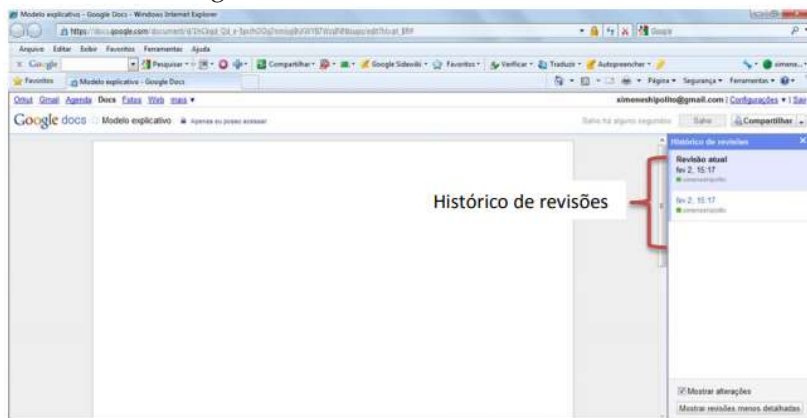


Fonte: Sousa (2011, p. 66).

Ao compartilhar um documento para edição, os autores envolvidos podem verificar um histórico de revisão a todo momento que as alterações no texto forem efetuadas por um dos envolvidos no

processo da escrita. As revisões podem ser vistas de forma “mais” ou “menos” detalhadas, conforme seja selecionado no menu da barra de status. É possível ainda a visualização da linha do tempo em que o texto foi elaborado e suas modificações. Observe a figura (Figura 3) a seguir:

Figura 3: Recurso histórico de revisão



Fonte: Sousa (2011, p. 66).

O *Google Docs* permite o uso da função de compartilhamento e colaboração em histórico de revisões em tempo real, além de possibilitar a revisão do texto a cada alteração efetivada. Além de salvar o documento sem apresentar problemas como a perda dos dados armazenados, é possível acessá-lo em qualquer computador que tenha acesso à internet. Assim, ao optar pelo uso desse recurso na produção escrita do gênero resumo, constatamos a sua praticidade, a forma e a facilidade de colaboração com outros usuários e, também, a forma de cooperação¹ (SOUSA, 2011).

Portanto, é importante ressaltar que a utilização dessa ferramenta gratuita e disponível na internet pode trazer vantagens como: 1 – Os participantes podem fazer uso dessa ferramenta on-line de modo

¹ Por “cooperação” entendemos as ideias que envolvem tanto aspectos de interação quanto de colaboração, mas num sentido mais amplo ainda pois requer um compromisso coletivo entre os envolvidos, numa relação constante, com objetivos em comum. Disponível em: <https://ticnaeduc.wordpress.com/2008/03/09/ead-glossario/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

contínuo e em qualquer lugar desde que se tenha um computador ligado à rede, em que possam escrever e armazenar seus textos; 2 – Sem necessidade de instalação de *softwares* específicos; 3 – Não precisa de uma infraestrutura específica na escola; 4 – A ferramenta estará disponível em qualquer computador com acesso à internet. Desse modo, desenvolver atividades de escrita é possível, a partir da apropriação da ferramenta *Google Docs* (SOUSA 2011).

Neste viés, faz-se essencial discutir o termo letramento digital que, segundo Rojo (2009), é o conhecimento e as capacidades relacionadas ao uso da linguagem visando ao avanço tecnológico. Conforme Gilster (1997), é a habilidade de compreender e usar a informação de múltiplos formatos por meio de uma gama de fontes. Buzato (2006, p. 16) define letramento digital como:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos sócio culturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Segundo Coscarelli, 2011, p. 29, letramento digital é:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *Tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais, na web, entre outras.

Então, entendemos que de acordo com as definições acima, ter letramento digital diz respeito a aprender a usar as ferramentas das novas tecnologias, as quais demandam o desenvolvimento de habilidades de saber usar práticas de leitura e escrita mediadas pelo computador. O trabalho desenvolvido com a produção textual acadêmica em meios midiáticos, requereu a atuação de uma das pesquisadoras enquanto professora “colaboradora” ou “agente de letramento²” no

2 Segundo KLEIMAN (2006, p. 08) seria “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas

processo de escrita dos alunos atendidos pelo projeto, o que a levou pensar na ferramenta *Google Docs* como um meio de atenuar as dificuldades discentes com o uso do gênero Resumo. Sua iniciativa corrobora à representação como “agente de letramento” ao propiciar experiências diferentes de escrita, com um toque de possibilidade, uma vez que os alunos serão futuros docentes. Ao mesmo tempo, buscou soluções para aqueles discentes percebidos com insuficientes avanços na escrita, assim como pouco ou nenhum domínio do uso do computador.

No próximo tópico, será descrito o percurso metodológico durante os atendimentos discentes, bem como a avaliação e dificuldades que levaram à decisão pelo uso da ferramenta *Google Docs*.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Em decorrência da demanda de atendimentos de mediação de escrita no Laboratório no IEMCI/UFPA, o projeto estabeleceu um encontro presencial mensal com 30 minutos de interação, disponibilizado para leitura e orientação na escrita de cada licenciando participante. Porém, tais encontros não estavam sendo suficientes para o grupo atendido pela professora agente de letramento devido às especificidades e dificuldades apresentadas por cada aluno.

Esses atendimentos realizados por uma das autoras, ocorreram no período de agosto a dezembro de 2019 com quatro alunas, na sexta-feira à noite, previamente acordado com os participantes, sendo um encontro uma vez por mês. A cada 30 minutos, uma aluna deveria entrar na sala de atendimento do Laboratório de Ensino de Atividades Lúdicas (LUDLAB) no IEMCI/UFPA para compreensão de ajustes feitos previamente nos textos pela agente mediadora e orientação. Após

redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.”

cada encontro, as estudantes teriam cerca de 20 dias para reler as próprias produções, proceder a refacção, conforme concordassem com as orientações, e reencaminhar o mesmo texto à mediadora via e-mail, caso o mesmo ainda estivesse em construção.

A avaliação quanto ao avanço da aprendizagem das estudantes era pautada em especificidades como: adequação ao gênero trabalhado, uso de referências, escrita autoral, uso de paráfrases, utilização da norma culta, elementos coesivos, entre outros.

Devido a dificuldades por parte de uma das alunas em compreender como produzir um resumo segundo as características do gênero e da não familiaridade com ferramentas digitais de escrita, surgiu a ideia de se trabalhar com o *Google Docs* para uma interação mais efetiva e presente, apesar da distância geográfica. Essa aluna, que chamaremos de F, para preservar sua identidade, deu-nos um breve relato acerca de sua experiência, o qual traremos nas discussões e resultados.

No decorrer da atividade, F foi instigada a utilizar a referida ferramenta tecnológica para a construção de textos individuais e coletivos, praticar a leitura, revisão e correção on-line, utilizar as janelas de *chats*, realizar compartilhamentos, além de reconhecer as características próprias do gênero textual Resumo. Tal tarefa exigiu um esforço maior da professora agente e das alunas. Apesar das dificuldades, trabalhos e demandas, as discentes conseguiram avançar, sobretudo, nas produções realizadas em grupo. Além disso, a possibilidade de compartilhamento do documento de texto entre usuários, quando on-line, e a existência de uma coluna de bate-papo para possíveis trocas de ideias de forma paralela entre visualizadores e editores do texto em produção na mesma tela facilitou o trabalho colaborativo entre a professora agente de letramento e as alunas.

Na seção a seguir, discutiremos os resultados deste trabalho sob a perspectiva de uma das alunas participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início dos atendimentos do semestre, constatou-se que as produções não estavam satisfatórias, pois as licenciandas demonstraram em suas produções iniciais do gênero Resumo um baixo rendimento, ao proceder a mera transcrição do texto fonte.

Em seguida, em meio à mediação via *Google Docs*, que proporcionou um contato aproximado com as licenciandas e suas produções, verificou-se uma melhora significativa no decorrer das atividades de reescrita. As produções escritas finais apresentaram uma diferença considerável em relação aos textos iniciais, a começar pelas ideias transcritas *ipsis litteris* do texto-fonte para finalizar com uma escrita dentro das especificidades estruturais requeridas pelo gênero, em que as licenciandas demonstraram um maior domínio da norma culta e, F, que tinha limitações no uso do computador, buscou aprender os recursos.

Notamos, assim que, a partir do momento em que as licenciandas realizaram a interação entre os seus conhecimentos linguísticos previamente adquiridos e novos conhecimentos compartilhados, sobretudo, como se caracteriza a estrutura do gênero Resumo, sob mediação de uma das professoras pesquisadoras como agente de letramentos, uma atitude dialógica foi concretizada e, finalmente, pode-se perceber o progresso das habilidades de escrita dessas alunas. Essa observação valida a ideia de que um trabalho sistematizado a partir dos gêneros textuais pode auxiliar positivamente o desenvolvimento da habilidade de escrita. No entanto, conhecer a estrutura adequada desse gênero demonstrou ser um aspecto importante para o melhor

entendimento do texto, bem como conhecimento de recursos de escrita existentes no computador. Nesse sentido, ao demonstrar tal compreensão, percebemos que as licenciandas conseguiram produzir o gênero proposto de modo autoral, apresentando um avanço substancial.

Por sua vez, ao conhecer o gênero Resumo, ampliou-se o repertório textual das estudantes quanto aos gêneros textuais acadêmicos presentes e importantes para sua formação. Nesse sentido, as estudantes adquiriram novos conhecimentos e conseguiram interagir com os textos, ou mesmo retroagir, argumentando, realizando referências e inferências. Os textos iniciais das licenciandas participantes do projeto demonstraram o total desconhecimento do gênero textual acadêmico, especificamente o Resumo, o que leva ao entendimento da ausência de um trabalho envolvendo os diferentes gêneros textuais, visto que seus textos se configuravam como meras cópias. No entanto, a partir de um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, proporcionando o aprimoramento de competência no que diz respeito ao enriquecimento vocabular, elas foram conduzidas a refletir sobre suas limitações e potencialidades referentes à escrita e sobre o engajamento individual no processo de escrita por meio do *Google Docs*. Notamos que o trabalho funcionou como um elemento motivador e as auxiliou em questões mais específicas, como a articulação de ideias.

As conversas via *chat* no próprio aplicativo *Google Docs* parecem ter facilitado o processo de apropriação da ferramenta por F, já que tirava dúvidas ao mesmo tempo em que realizava suas produções. Ao escrever, aprofundou a interpretação, o repertório intelectual e cultural diante da experiência com o aplicativo digital. Em conversa posterior e informal, a aluna F confirmou que o uso do *Google Docs* a ajudou a aprender mais usando o computador para a escrita. F afirmou que “escrever na tela é complicado, demanda habilidade e reconhecimento dos caracteres, dos atalhos no teclado, de digitação,

colocar pontuação, exige atenção” e acrescentou que “o *Google Docs* é uma boa ferramenta porque permite editar o texto a qualquer hora e facilita a interação com o professor”.

Ao considerarmos a referida ferramenta digital como de uso frequente para tarefas acadêmicas, por exemplo, é preciso dizer que para determinadas pessoas ainda é algo completamente novo, incluindo estudantes universitários, independente de idade. Essa constatação se contrapõe a ideia de Prensky (2001) que consideraria a jovem, com idade entre 19 e 23 anos, como nativa digital por viver cercada pelas mídias digitais, o que a diferenciaria dos mais velhos, os quais cresceram rodeados pela mídia impressa.

É preciso compreender, no entanto, que crenças, experiências de vida e práticas sociais vividas pela aluna F não garantiram familiaridade com os meios digitais. Além de tudo, há uma espantosa rapidez de novas mídias digitais que surgem ou são modificadas e dotadas com novos recursos a todo momento. Considerar tais questões para se compreender que nem todos os jovens vivenciam ainda essas experiências com as tecnologias envolve uma discussão mais aprofundada e nos faz refletir sobre um novo recorte de trabalho investigativo acerca de tal perspectiva. Essa percepção parte das atividades práticas em que F evidenciou a sua dificuldade em lidar com ferramentas hoje consideradas básicas no contexto acadêmico como por exemplo: não saber ligar o computador, porque ela não dispunha de um para que pudesse ter um contato mais próximo e assim desenvolver as aprendizagens necessárias, assim como não saber manusear e-mail, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento das atividades propostas mediadas via *Google Docs*, verificamos que esse trabalho foi eficaz à apropriação da escrita do gênero Resumo, pois a partir da comparação entre as produções iniciais e finais das alunas, em especial de F, observamos que houve um substancial avanço no desenvolvimento das habilidades necessárias à produção do gênero textual requerido. As licenciandas conseguiram produzir um texto de forma dialógica e autoral após a imersão no letramento digital, apesar de ainda não terem grande familiarização com essas práticas. Essa constatação permitiu validar a ideia de que o trabalho mediado e orientado pela ferramenta pode auxiliar positivamente o desenvolvimento da escrita acadêmica. Tais constatações nos fazem acreditar que o trabalho de mediação por meio do aplicativo pode ser de grande auxílio metodológico para docentes e discentes diante de dificuldades quanto à produção textual, ao considerarmos as peculiaridades da escrita. A ferramenta permite encurtar distâncias entre professores e alunos, ao facilitar a comunicação via on-line, proporcionando a ambos flexibilidade de negociação de encontros, sem a obrigatoriedade do mútuo encontro on-line. As produções escritas foram consideradas bem-sucedidas, uma vez que, a partir da utilização desta ferramenta, foi possível produzir um texto do gênero textual sugerido. Logo, a mediação via *Google Docs* nos pareceu eficaz por ver nas produções evidências de que o caminho percorrido foi favorável para os estudantes avançarem na escrita do gênero Resumo, posto que todos os textos finais apresentaram resultados positivos. Constatamos a efetivação das produções das alunas como algo motivador, uma vez que percebemos que o planejamento é um forte aliado para atingir o objetivo final com êxito. É preciso considerar também a ideia de mudança constante na atualidade e que não necessita distinguir pessoas jovens de outras mais velhas, pois o que

deve ser colocado em discussão é o uso de velhas práticas existentes que podem dar espaço para novas práticas a partir de novas experiências vividas, o que supera a discussão em torno do termo “nativos digitais”.

Nesse sentido, o ganho extra para todas as participantes foi a experiência do letramento digital proposto pela primeira vez às estudantes, assim como os ganhos da professora agente de letramento pela iniciativa, pois possivelmente marcou a trajetória discente que, como futuros professores, poderão replicar e multiplicar inovações com seus alunos. Assim como Macabéa, apesar de ter a tecnologia à disposição, é preciso aceitar as inovações tecnológicas e utilizá-las como instrumentos facilitadores de aprendizagem e de vivência acadêmica e científica. Ao encerrarmos a escrita deste trabalho, sem esgotarmos os pontos nele abordados, deixamos aberta a discussão para outros pensadores.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. **Letramentos Digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal EducaRede. 2006. Disponível em: <http://brzu.net/04lar>. Acesso em: 15 de dez. 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Ceale-Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons: Inc., 1997.

GUARESCHI, P. A. **Mídia, Educação e Cidadania**: Tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis: Vozes, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de Letramento. *In*: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**: Part I. On the Horizon. MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, José Hipólito Ximenes de. **Tecnologia e ensino de redação: uma experiência de uso do Google Docs com professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina-CE**. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2011.

CAPÍTULO 2

PIRÃO DE LEITURA: CIRCULARIDADE DE SABERES ENTRE A EJA E A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ITINERANTE BOMBOMLER

Cláudia Telma da Cruz Lima¹

Cristiane Rodrigues Silva²

Rita Melém³

Carmen Lucia Braga da Conceição⁴

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.2

¹ Secretaria estadual de Educação-PA.

² Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias-PA

³ Rede Nacional de Biblioteca Comunitárias-PA

⁴ Instituto de Educação Matemática e Científica- UFPA

⁵ Instituto de Educação Matemática e Científica- UFPA

RESUMO: O artigo apresenta uma experiência de mediação de leitura como estratégia de ensino desenvolvida em uma turma da EJA, na 2ª Etapa do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no município de Belém, em parceria com a Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER tendo como objetivos: promover a democratização e o acesso ao livro/leitura e contribuir na formação leitora e crítica de Jovens e Adultos por meio do letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, deve atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, artigos 24 e 26, no que se refere à integralização do ensino fundamental com efetiva aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, de forma associada às requisições do mundo social, para que o conhecimento aprendido na escola se torne útil para a vida. Pautada nessa discussão, apresentamos uma experiência, que foi resultado da parceria entre a Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER, uma escola estadual e comunidade em círculos dialógicos de leitura, tendo como um dos principais objetivos a formação do leitor enquanto sujeito crítico, reflexivo e atuante nas suas comunidades, de acordo com os pressupostos Freireanos (1989) o papel do aluno está em assumir-se como ser histórico e social, como também ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador.

Nessa perspectiva, propomos a uma turma de Educação de Jovens e Adultos o “Círculo Pirão de Leitura”¹ na intenção de fazermos um “caldo bem gostoso”, onde os ingredientes principais para darmos consistência ao pirão foram os livros, literatura, arte e cultura para nos “ensoparmos” da palavra lida, dita, sentida e refletida. Com isso, vi-

¹ O termo “pirão” procede do termo tupi *mindipi'rô*, que significa “ensopado”.

samos fortalecer as relações dialógicas de respeito, gentileza, cooperação, amizade, solidariedade, união e coletividade, abrindo caminhos para a valorização da diversidade humana, para a problematização e liberdade de pensamento entre os sujeitos.

Dessa forma, acreditamos que estamos fomentando a formação de jovens e adultos como leitores participativos, críticos, criativos e reflexivos, possibilitando-lhes uma interação de forma significativa em suas vivências cotidianas, por meio de momentos prazerosos de leitura de mundo a partir da leitura da palavra, através de atividades que envolvam a leitura literária e rodas temáticas, além de estimular também o debate, a produção textual, artística e cultural. Pensando assim e conhecendo a realidade dos alunos trabalhadores, trabalhadoras e ainda com afazeres domésticos e pouco tempo para ler em casa, o projeto “Pirão de Leitura” transformou a sala de aula em círculos de debates entre os atores inseridos, nos levando à reflexão e intervenção na realidade vivida e ao exercício de nos concebermos permanentemente como seres aprendentes, no dizer de Brandão (2002).

Portanto, o “Círculo Pirão de Leitura” é um convite a mergulhar no universo da imaginação, das aventuras, do mistério, do real e do imaginário, pois ler é um momento de liberdade que o ser humano tem de poder voar e transcender o seu próprio ser, enfim, poder compartilhar da educação dialógica e libertadora idealizada por Freire (1980). Acreditamos que a leitura é um mecanismo de luta por um mundo melhor, uma vez que, o ato de ler deve ser antes de tudo crítico e constitui também, um instrumento de luta, pois, de acordo com Aguiar e Neta, (2015, p. 5) “O posicionamento crítico do ser-no-mundo como leitor emerge da realização de leituras que o permitam, a partir dos inúmeros textos que o cercam, construir o seu próprio texto”.

Desse modo, ao criarmos o “Círculo Pirão de Leitura”, inspiramo-nos nas experiências de Paulo Freire (1994) com os “Círculos de

Cultura”, nos quais havia as trocas de conhecimentos entre todos os sujeitos que ali estavam. Nessa lógica, nos propomos com este círculo contribuir com a formação leitora desta comunidade escolar, colaborando com o fomento da construção de uma cidade de leitores. Pois, “a leitura, nesse processo de formação, desponta-se como um direito e como um caminho possível, desde que seja mediada de forma planejada e significativa.” (AGUIAR E NETA, 2015, p. 10).

Os objetivos traçados foram: promover a democratização e o acesso ao livro/leitura como direito humano por meio do Círculo Pirão de Leitura, numa turma da EJA de uma escola na Marambaia, contribuir de maneira significativa na formação leitora e crítica, no processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos, ampliando suas visões de mundo e possibilitando intervenções em suas realidades. Por meio do letramento literário, do diálogo e de rodas de conversas temáticas que possibilitem a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos.

Segundo Aguiar e Neta (2015, p. 1), “Ao abordarmos questões referentes à leitura, parece-nos fundamental a ideia de que vivemos em uma sociedade da legibilidade, na qual somos confrontados cotidianamente com situações que envolvem e exigem de nós o ato de ler.” Por isso é importante ressaltar que quando nos propomos trabalhar com atividades culturais com alunos e alunas da EJA é interessante deixarmos claro que se trata de uma prática educativa voltada ao letramento na perspectiva da prática social, sendo assim, fugimos da visão reducionista instrucional de estudar apenas para obter uma nota no final de um semestre, mas trazer a vivência cultural para a escola de maneira que possa proporcionar a alegria através da música, poesia, filme, tornando um ambiente agradável e desafiador, dialogando com sujeitos diversos, tais como: visitantes cantores e escritores, consolidando a sua formação leitora, na perspectiva de letramento, que

deve ser entendido como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas como afirma (SOARES, 2004).

2 OPÇÕES TEÓRICAS

Este trabalho mobilizou as discussões com alguns estudiosos da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2014), posto que os alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos apresentam um acervo de experiências muito grande, mas, em geral, são pessoas que tiveram o seu direito à educação negado e, por isso, têm seus saberes invisibilizados, resultado desse processo de desigualdade escolar que sofreu.

Arroio (2018) nos alerta que “é necessário entender os processos históricos de desumanização a que foram e continuam submetidos os grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, os oprimidos.” Diante disso, é necessário sabermos quem são esses sujeitos alunos da EJA e, a partir da diagnose, valorizar as experiências dos processos já vivenciados por eles, como uma maneira de aproximar os conteúdos curriculares de suas realidades. Candau (2012) menciona que “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’”, isto é desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.”

Cury (2001) enfatiza que “pensar em excluir o jovem e o adulto do processo de educação e sentenciá-los a uma vida de comodismo em situações difíceis como essa fosse à única saída é um dos conceitos que precisam ser extintos na sociedade”, pois a Educação é um direito, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade.

Para Souza e Cosson (2011, p. 101) “de todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa.” E esses alunos retornam ou chegam à sala de aula, com a possibilidade de utilizar a leitura e a escrita para conquistar novos espaços na sociedade, na tentativa de diminuir o abismo que a desigualdade social criou. Visto que ler é um ato de cidadania, portanto um direito que deve ser garantido a qualquer pessoa, segundo alguns estudos, proporciona sensação de bem-estar, contribuindo para a qualidade de vida, pois ajuda a aguçar a memória, estimula a curiosidade, a criatividade, a criticidade e não tem nenhuma contraindicação.

Para Menegassi (2010) “a leitura é um processo, ou seja, constituída de etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor.” Então pensar na educação de jovens e adultos hoje, não é apenas ensinar esses alunos a lerem e escreverem. Por sua vez Aguiar e Neta (2015, p. 7) relembram que: “a proposta educativa freireana propôs uma educação libertadora, que possibilitasse meios para que o homem tomasse consciência da sua condição de sujeito no e com o mundo, meios de se tornar leitor crítico de sua realidade[...]. o que está de acordo com o que Freire (1999) traz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

E, de acordo com Aguiar e Neta (2015, p. 2), “Os primeiros contatos do sujeito com a leitura acontecem antes de sua inclusão no ambiente escolar, através do convívio com esses diversos objetos de leitura, em diferentes contextos sociais.” E o professor deve aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para instigar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender os processos educativos, que,

como qualquer faceta do social, estão relacionados com o tempo, a história e o espaço

[...] atualmente, podemos contar com uma diversidade de leis e documentos oficiais que abalizam a política de EJA no país, orientando com relação aos objetivos, metas, organização curricular, dentre outros aspectos dessa modalidade. Essas leis e documentos são unânimes em reconhecer as particularidades do sujeito jovem e adulto e a necessidade de se valorizar os saberes, as vivências e as leituras de mundo que esses sujeitos trazem consigo (AGUIAR; NETA, 2015, p. 9).

A maioria dos alunos de EJA vem de um longo e cansativo dia de trabalho e anos sem frequentar a escola; o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses alunos sejam incentivados a permanecer na escola. Porque

[...] o tratamento dado à leitura na escola ancora-se, ainda, em algumas problemáticas que estão entre os muros da instituição e em outras que se situam além-muros: a supervalorização do conteúdo pelo conteúdo, a formação deficitária do professor que, em muitos casos, não se formou leitor, a alfabetização problemática oferecida a muitos jovens e adultos, a má distribuição dos bens culturais no seio social, dentre eles o livro, a falta de bibliotecas em boa parte das escolas, e a falta de otimização das que existem, o autoritarismo que ainda permeia as relações escolares [...] (AGUIAR; NETA, 2015, p. 13)

Diante desse contexto, é necessário o comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos termos a consciência da necessidade de buscarmos mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público-alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos, com uma perspectiva de transformação social. Pois, todos os problemas de origem econômica e social, enfrentados pelos jovens e adultos participantes da EJA, por si só já se configuram em grande desafio, tornando-se de suma importância um olhar mais humanizado para esses alunos para que obstáculos venham a ser superados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A experiência no Círculo Pirão de Leitura foi desenvolvida durante o ano letivo de 2019, numa turma da EJA – 2ª Etapa do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) em uma escola pública estadual na cidade de Belém, localizada no bairro da Marambaia. Essa proposta foi pensada com o intuito de construir e vivenciar um currículo voltado para a reflexão crítica, com mediações e diálogos expressivos entre professora e alunos, a fim de fomentar uma aprendizagem significativa e real que concorra para uma prática pedagógica decolonialista e emancipatória.

O percurso metodológico foi percorrido por meio de vivências de várias atividades literárias e de expressões artísticas tais como: mediação de leitura, contação de história, sessões de vídeos, produções textuais, leitura individual, rodas de leitura, rodas temáticas, encontros literários com escritoras e escritores paraenses, oficina de rádio comunitária, oficina de produção poética e sarau literomusical. Todas essas ações foram realizadas dentro de uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos e o currículo da EJA, resultando na produção de saberes significativos, construídos e vivenciados pelos sujeitos envolvidos.

Inicialmente trabalhamos com a história de vida dos alunos por meio da oralidade, trazendo relatos de suas memórias e dialogando sobre a vivência de cada um. Em seguida, os alunos transformaram seus relatos em textos escritos, produzidos individualmente; a professora atuava como escriba para os estudantes que ainda não dominavam completamente o sistema de escrita alfabética. Dentre as diversas histórias, foram abordados temas que envolvessem questões de direitos humanos, visto que a eles foram negados, especialmente o direito à Educação. As atividades foram pensadas numa perspectiva

interdisciplinar, na qual a construção do conhecimento estivesse ligada a uma concepção de educação não fragmentada, favorecendo a investigação e inquietação na busca de respostas aos questionamentos sobre os conteúdos desconhecidos.

As formadoras da Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER sugeriram para a turma o livro Quarto de Despejo, cuja autora é Carolina Maria de Jesus (2001). A leitura dessa obra permitiu que muitos alunos da turma se identificassem com a sua trajetória, o que resultou numa excelente aceitabilidade. Dessa forma, a leitura da obra foi realizada pela professora em “pirões de leitura”, momentos em que dois dos livros da referida escritora foram trabalhados a partir de atividades diversificadas, incluindo cópias de passagens de livros, poesias e fotos. Desse modo, os discentes puderam escolher o que queriam ler, compartilhando as leituras e discutindo sobre o que liam.

Dentre os diversos temas abordados, os mais inquietantes foram: a fome, a chuva, o racismo, o machismo, a reciclagem, a pobreza e a infância. Temas esses que foram alvo de investigação da turma, trabalhados de maneira interdisciplinar com os conteúdos sobre a nutrição, o aparelho digestivo, leitura cartográfica, as doenças causadas pela má alimentação; tudo isso realizado em parceria com a professora de Educação Física.

Em seguida, a ação realizada foi uma análise do jeito de ser da autora Carolina Maria de Jesus e a maneira como ela denunciava as injustiças sociais; a partir daí, os alunos também sentiram vontade de denunciar e reivindicar sobre os direitos que lhes estão sendo negados dentro do espaço escolar, a exemplo da falta de merenda escolar e ventiladores nas salas de aula.

Partindo de tais inquietações dos estudantes, as mediadoras de leitura da Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER sugeri-

ram a organização de programas para uma rádio escolar, a qual foi planejada e organizada a partir de uma oficina de rádio-escola. Tal ação ocorreu com a ajuda de uma professora de Filosofia do Ensino Médio, parceira da Biblioteca, que ministrou a oficina. Em três semanas conseguimos produzir um programa de rádio denominado “Rádio Pirão: de olho na educação”. No programa os alunos entrevistaram um colega de sala de aula, falando sobre os pontos positivos e negativos na escola, com a ajuda da professora parceira e seus alunos que já trabalhavam com o programa de rádio na escola. A experiência teve uma repercussão muito positiva, levando em consideração a originalidade e espontaneidade nas falas dos alunos da EJA, além da intervenção na realidade do contexto escolar, alcançando melhorias estruturais em sala de aula.

Num momento posterior, para ampliarmos o leque cultural dos alunos, tivemos conosco convidados especiais da comunidade do bairro da Marambaia, tais como: cantores, contadores de histórias e poetas que vieram mostrar seus trabalhos, envolvendo temas diversos que possibilitaram bastante o diálogo. Na oportunidade de a turma conhecer a vida e a obra da poeta e letrista Rita Melém, surgiu o interesse em conhecer ainda mais sobre os encantos que a poesia pode proporcionar aos que dela fazem bom proveito. Para isso, contamos novamente com o apoio da Biblioteca BombomLER, que disponibilizou exemplares do livro “Sobrepoemas” da escritora, para começarmos os estudos.

Posteriormente, recebemos a visita da referida escritora para conhecermos um pouco de sua vida e obra, além de vivenciarmos uma oficina de escrita poética, brincando com rimas, resultando na produção de uma autoapresentação poética de cada aluno. Em seguida, viabilizamos em sala de aula vários momentos para a leitura da vida e obras de Rita Melém. Elencamos alguns poemas e os expusemos nas

paredes da sala para visualização de todos. Nesse momento, envolvemos a linguagem do Origami, buscando desenvolver o gosto pela arte de dobrar pássaros de papel; os poemas foram ilustrados para lhes dar mais vida. Já quase no final do ano letivo, propomos a organização de um Sarau Literomusical, no qual homenageamos a escritora; tal evento contemplou outras turmas da escola do turno da noite, a fim de compartilhar as aprendizagens possíveis adquiridas até o momento.

Ainda nesse evento, foi realizada a dinâmica do “Liberte um poema da gaiola”, na qual dois alunos foram os responsáveis em passear com uma gaiola repleta de poemas, para que os convidados retirassem dela um poema da escritora homenageada para ser lido. Nessa oportunidade houve também o momento musical: a turma da 1ª etapa – EJA – cantou a canção “Sal da Terra”, de Beto Guedes e a 2ª etapa se expressou por meio da canção “Deixa Chover”, de Guilherme Arantes. Além da participação dos alunos, as escritoras paraenses Rita Melém e Telma Cunha, a cantora e instrumentista Giselle Griz e a contadora de história Joana Chagas se fizeram presentes no Sarau Lítero-musical, exibindo suas artes.

4 RESULTADOS/ANÁLISES

Avaliamos que a EJA em suas especificidades, necessita de ações pedagógicas que envolvam estratégias de ensino e aprendizagens mais significativas e que dialoguem com as vivências sociais e culturais de jovens e adultos. Neste sentido, é necessário:

Definir previamente os objetivos da leitura pode ressignificar o ato de ler na EJA, pois não se trata, apenas, de ler para aprender a ler, mas de ler como uma possibilidade de buscar informação, de problematizar uma situação, de identificar um problema, de pensar uma solução, de vislumbrar novos mundos, de compreender a realidade, seja ela local ou global. A leitura, assim, precisa ocupar a centralidade do trabalho na EJA, de modo a au-

xiliar os educandos no enfrentamento dos desafios que a vida diariamente lhes impõe (AGUIAR; NETA, 2015, p. 12).

Para que os educandos da EJA desenvolvam habilidades e competências de acordo com o tripé oralidade, leitura e escrita em diferentes situações de comunicação, se faz necessário um efetivo trabalho de alfabetização e letramento reconhecendo-os e afirmando-os como sujeitos histórico-sociais. Segundo Durante (1998, p. 16-17):

O aprendizado através de interações com o meio físico, social e histórico possibilita o desenvolvimento de processos internos. Os diferentes contextos sociais e as possibilidades de interações propiciam processos diferenciados de aprendizagem, conhecimentos e formas de pensamento. O desenvolvimento e aprendizado são processos distintos, que interagem na medida que o aprendizado, fruto da interação social, é internalizado e organizado, estimulando processos internos de desenvolvimento.

Partindo deste entendimento de que as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar da EJA precisam estar articuladas com a realidade histórica-social-cultural dos educandos, é importante reafirmar a construção coletiva do conhecimento, que possibilita o exercício do olhar e da escuta por meio de uma relação dialógica, prazerosa e de encantamento, valorizando e construindo saberes e fazeres de mulheres e homens concebidos como sujeitos históricos e aprendentes, pois, de acordo com Brandão (2002, p. 25-26):

[...] nós somos seres aprendentes. Somos de todo o arco-íris de alternativas da Vida, os únicos seres em quem a aprendizagem não apenas complementa frações de um saber da espécie já impresso geneticamente em cada um de seus indivíduos, mas, ao contrário, representa quase tudo o que um indivíduo de nossa espécie precisa saber para vir a ser uma pessoa humana em sua vida cotidiana [...] Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos, cada um de nós se reinventa a si mesmo.

Nesta perspectiva de sermos *seres aprendentes*, a Biblioteca BombomLER se inspirou nas experiências de Paulo Freire com os Círculos de Cultura, os quais “eram espaços em que dialogicamente se en-

sinava e aprendia [...] em que se construíam novas hipóteses de leitura e do mundo” (FREIRE 1994, p. 155) para desenvolver o Projeto Círculo Pirão de Leitura em parceria com a professora da EJA, possibilitando momentos significativos de alfabetização e letramento aos educandos, em que o conhecimento e as emoções se tornaram possíveis em suas diversas dimensões na busca de se imprimir sentidos ao que se falava, via, se ouvia, se criava, se escrevia e se lia nas ações realizadas em sala de aula e na biblioteca comunitária.

Estes momentos permitiram que cada pessoa pudesse se perceber e se reafirmar como sujeito de transformação em seu processo de aprendizagem e em sua realidade cotidiana, se reconhecendo como cidadão que tem direitos à educação escolar e aos bens culturais. O diálogo passou a ser constante entre professora, alunos e alunas com vários momentos de reflexão sobre a comunidade onde estão inseridos. O que foi possível pelo que mencionam Aguiar e Neta (2015, p.11)

O conhecimento das práticas de leitura mantidas pelos sujeitos jovens e adultos auxiliará o educador a elaborar a sua proposta de trabalho com a leitura, pois permitirá a ele, certamente, conhecer não apenas o que os educandos leem, mas também como eles concebem a leitura em suas itinerâncias, quais experiências já compartilharam ou compartilham com outros leitores, seja no âmbito familiar, religioso ou do trabalho, que tipos de materiais de leitura têm e tiveram acesso nas diferentes etapas da vida, com quais gêneros estão mais familiarizados no seu dia a dia e quais as suas preferências.

Compreendemos que a promoção da leitura na EJA é de grande importância para o desenvolvimento de alunas e alunos, porém o ato de ler precisa ser dinâmico, interativo, participativo, ou seja, “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 8).

De acordo com a compreensão de que o ato de ler não pode se restringir a um ato mecânico e que precisa estar articulado com

o texto-palavra-imagem por meio da leitura, da escrita, do corpo, da música, do diálogo, da criatividade e da imaginação, a professora foi criando estratégias significativas de vivências de leitura e escrita para envolver cada vez mais a turma nas ações de alfabetização e letramento. O que está de acordo com Aguiar e Neta (2015, p. 13)

A leitura na Educação de Jovens e Adultos não pode ficar restrita, se quisermos corroborar a formação de leitores críticos, ao processo de decodificação e ao conteúdo semântico do texto, mas deve se alongar para as relações que os textos estabelecem com as práticas sociais, com os contextos de produção, com as intenções comunicativas de quem escreve e com os saberes que quem lê já possui.

Vale ressaltar que, ao ampliar o tamanho da fonte de alguns textos, a turma passou a achar a leitura mais interessante, houve até a procura por oftalmologista devido o interesse nos livros. Educandos ainda não alfabetizados passaram a se expressar mais e interagir uns com os outros, demonstrando uma autoestima mais elevada; alunos já alfabetizados passaram a escrever com mais autonomia, ampliando o vocabulário e diminuindo os desvios ortográficos. “A leitura e a contação de histórias, no âmbito da ação alfabetizadora, diversificam e potencializam modos de ensinar docente e, por conseguinte, modos de aprender dos alunos” (MONTEIRO; MANFREDO, 2019).

Um dos alunos pedia sempre para que a professora o ajudasse com tarefas extras de construção de textos para os fins de semana, outro aluno pedia ajuda no preenchimento de currículo para encaminhar à proposta de emprego. Aos poucos foi se estabelecendo uma relação de confiança, afeto e troca de conhecimento entre a professora e a turma, possibilitando que:

[...] os educandos em sua relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Nesse processo, reafirmamos nossa compreensão de que conhecimento não é somente acúmulo, mas é intervenção na realidade, é tomada de atitude e troca de experiências. “É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2001, p. 83). De acordo com Aguiar e Neta (2015, p. 13)

No processo de fomento a esse tipo de leitura, a escola desempenha uma função importante, uma vez que se caracteriza como o espaço no qual os saberes, as vivências e as leituras dos sujeitos jovens e adultos se encontrarão com novas práticas de leitura, possibilitadas pela ação mediada e planejada do educador.

Portanto, é importante que a estruturação curricular não se restrinja somente a uma grade curricular descontextualizada da realidade dos educandos, é preciso que se estabeleçam relações entre os conteúdos disciplinares e o que vivenciam em suas experiências cotidianas. Faz-se necessário romper com o grande abismo que muitas vezes se estabelece entre conhecimento prévio e conhecimento escolar, essa dicotomia não favorece o aprendizado.

Para Mello e Teixeira (2012, p. 2), “[...] a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e de saberes.” Partindo desta premissa, as ações entre a sala de aula e a Biblioteca Comunitária BombomLER foram sendo ampliadas a partir do diálogo e da escuta entre os sujeitos envolvidos, houve maior compreensão quanto às especificidades dos gêneros textuais usados nas diversas atividades, bem como sua funcionalidade; a leitura literária partilhada foi aos poucos assumindo um papel fundamental na ampliação da visão de mundo dos educandos, uma vez que os mesmos foram dando mais sentido às palavras que revelavam outras histórias que muitas vezes se entrelaçavam com suas próprias histórias de vida

e as reflexões acerca da leitura possibilitavam que fossem construindo novos significados a partir das discussões provocadas pelo texto literário.

Nesse sentido, entendemos que é imprescindível o trabalho com a leitura sob o viés decolonial nos espaços institucionalizados ou não porque, a literatura auxilia o leitor a ressignificar a própria realidade (BETTELHEIM, 2015). E que a literatura é fundamental no processo de letramento, pois cabe a ela “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). O letramento literário não se restringe a uma habilidade de leitura de textos literários, mas proporciona vivências da Literatura como linguagem ganhando um maior sentido e ampliando a visão de mundo por meio das palavras, que ultrapassam os limites de tempo e espaço. Para Barton (1994) o letramento traz à tona a necessidade de se discutir os usos sociais que os sujeitos fazem da escrita no cotidiano aproximando-se dos estudos de Freire (1989).

Bakhtin (2006) defende que o sujeito é sócio-historicamente constituído na interação com o outro e que estabelece com ele sentidos e significados. Destacamos então que, no decorrer das aulas e das rodas de conversas na escola e na biblioteca comunitária, fomos percebendo o despertar da consciência humana, histórica, política e ambiental da turma, uma vez que observamos a desconstrução de posturas racistas, sexistas ou a favor do trabalho infantil; alguns educandos foram deixando de se sentirem culpados por não terem seguido os estudos e aos poucos foram compreendendo a lógica capitalista, excludente e opressora legitimada no discurso dominante. Além disso, houve maior consciência em relação ao cuidado e respeito ao meio ambiente, pois a turma percebeu a importância de separar o lixo em

suas casas, buscando colaborar com o trabalho das cooperativas de reciclagem, praticando uma cidadania ativa.

Ressaltamos, ainda, a importante experiência com programas de rádio-escola, os quais foram socializados com outras turmas, professoras e a equipe gestora da escola, em que a turma reivindicava melhorias no ambiente escolar em relação à ventilação, merenda, limpeza e abertura da biblioteca escolar no turno da noite, nas quais foram atendidos. Pudemos sentir na prática os pressupostos freireanos pulsarem no decorrer de todo o trabalho, pois quando investigamos, compartilhamos desejos, angústias e buscamos transformar a realidade que nos cerca, procuramos a mudança, primeiramente, na nossa maneira de pensar e agir, com isso, reafirmamos que educar é um ato político em que as práticas curriculares precisam estar articuladas com uma visão emancipatória e transformadora de educação, buscando decolonizar as epistemologias e os processos pedagógicos, pois como afirma Mota Neto (2016, p. 318)

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Assim, compreendemos que, a escola precisa urgentemente ultrapassar a concepção colonialista, trazer para os textos curriculares as identidades dos grupos subalternizados, para que se construa uma nova história, uma nova forma de se pensar e de estar no e com o mundo, colaborando com a construção de uma educação mais crítica, questionadora, que dialoga sobre as diferenças, as culturas, as lutas sociais, em suas relações históricas. Por isso concordamos com Dias e Abreu (2019, p. 1231) no excerto a seguir.

Entre os principais elementos considerados para a constituição de uma didática decolonial, destacam-se: tomar para si a identidade decolonial, o que implica em reconhecer o padrão de poder

da modernidade/colonialidade e seu mito sacrificial; a partir de uma pedagogia decolonial, redefinir o objeto de estudo da didática para todo processo ensino-aprendizagem a ocorrer em diferentes espaços educativos, inclusive os escolares; também se considera assumir a transmodernidade (e não a pós modernidade, por mais crítica que pareça) como um ponto de partida teórico da didática, justamente por se relacionar ao projeto de libertação das amarras da colonialidade/modernidade.

CONCLUSÃO

Podemos afirmar que a parceria entre a Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER e a escola neste projeto contribuiu significativamente na formação leitora de educandos e educadores, democratizando o acesso aos livros. Criamos um sentimento de curiosidade ao trazermos livros de autores variados, e ao apresentarmos duas escritoras paraenses, mulheres cheias de empoderamento social, desconstruindo ideias de dominação e desvelando relações de exploração, pois os alunos tinham um pensamento na perspectiva do opressor, se sentiam extremamente culpados por estarem retornando tardiamente aos estudos, não associando esta condição com a negação de seus direitos.

A roda de conversa com as escritoras contribuiu para que os alunos compreendessem e questionassem sobre temas sociais e fazendo uma análise de conjuntura através de pesquisas, estudos e debates sobre os assuntos trazidos por eles mesmos, através de seu breve relato de vida, os fizeram desenvolver uma tomada de consciência de sua condição de exclusão e construir uma visão de mundo e de cidadania que nunca haviam pensado antes. Vimos uma mudança no discurso dos alunos, que antes acreditavam que a exploração de crianças no trabalho infantil era natural, pois muitos deles tinham trabalhado em casa de família e “estavam ali vivos para contar sua história.” Outro ponto em destaque foi a consciência socioambiental, pois viam a

questão do lixo como sendo somente responsabilidade do prefeito em recolhê-lo, não se concebiam como sujeitos transformadores de sua realidade, o que mudou durante os diálogos.

O “Círculo Pirão de leitura” provocou maior interesse na leitura e promoveu um processo de letramento literário, ou seja, uma apropriação da literatura enquanto linguagem de acordo com Cosson (2018), no entanto apesar do encantamento com a Literatura e de termos democratizado o acesso ao livro, poucos alunos fizeram empréstimos de livros para a prática da leitura em casa. Por outro lado, alguns solicitaram livros para que seus filhos, filhas, netos e netas lessem em casa, incentivando, desta maneira, a formação de outros leitores, ampliando assim, o entendimento da leitura como direito humano fundamental na formação dos sujeitos.

Considerando os alunos que ainda não leem com autonomia, o desafio continua. Eles precisam praticar a leitura constantemente, buscando envolver-se com textos escritos de forma mais frequente, pois apesar de conhecerem o sistema de escrita, ainda realizam a leitura de forma silabada e nem sempre compreendem o que leem, praticando a leitura na perspectiva da decodificação e não do letramento, porém, alguns já conseguem demonstrar entendimento a partir do que lê ou ouve, exercitando a compreensão da relação entre leitura, escrita e oralidade.

Acreditamos que trabalhar a autoestima e a consciência crítica dos nossos educandos da EJA deve ser sempre essencial para mostrar o quanto são capazes, compreendendo-se como sujeitos aprendentes, na perspectiva defendida por Brandão (2002), de seres em constante processo de formação. É tão gratificante vê-los encorajando uns aos outros, valorizando a suas experiências de vida, que não podem ser descartadas por falta de oportunidades. Sendo assim, é importante termos um currículo escolar que atenda às necessidades da educação

desses jovens, adultos e idosos de forma significativa, numa escola que os acolha com dignidade, de forma organizada e bem estruturada.

O círculo Pirão de leitura proporcionou a vivência de uma educação dialógica entre sujeitos, concebida por Paulo Freire, promovendo uma circularidade de conhecimentos e diálogos entre saberes escolares e saberes sócio-político-econômicos-culturais que proporcionaram aprendizagens diversas, desenvolvendo a competência leitora dos alunos/alunas favorecendo a sua tomada de consciência crítica , impulsionando a sua intervenção na realidade vivida, a começar pela sua escola, que recebeu melhorias diante de suas reivindicações.

A vivência de uma prática pedagógica num viés decolonial, provocou rupturas no pensamento dominante e excludente dos alunos/alunas, que passaram a se sentir sujeitos de suas práticas sociais e de seu processo de construção do conhecimento.

Os jovens, adultos e idosos da EJA muitas vezes não conseguem exercer o *ser sujeito* em sua atuação *no e com o mundo* diante das situações de desigualdades e cerceamentos de seus direitos no campo social, econômico, cultural e educacional. Portanto, compreendemos o círculo “Pirão de leitura” como um movimento de participação, descobertas, diálogos, de criação e de ensinar e aprender, que se propõe a fortalecer a tessitura do currículo escolar a partir de uma ação coletiva onde circulam diversos saberes, reafirmando a construção da rede de conhecimentos que fundamenta o trabalho político-pedagógico-cultural, além de contribuir com a permanência dos jovens, adultos e idosos na escola e de possibilitar de maneira lúdica e interativa uma convivência mais dialógica entre os sujeitos partícipes do ambiente escolar, o qual muitas vezes é tomado pela violência física, simbólica, psicológica, tornando-se um ambiente desinteressante e com sérios problemas de evasão e no processo de ensino e aprendizagem.

Vale enfatizar que a participação de um projeto que contempla a tríade da universidade, unindo, os graduandos, os professores da educação básica e formadores da rede de bibliotecas comunitárias Amazônia Literária, nos proporcionou um resultado positivo, pois esse grande encontro é de extrema importância para a formação inicial e continuada. O estudo em grupo, nos possibilita que as dúvidas e questionamentos que fazem parte da rotina do ser professor sejam tratados, e ouvir os relatos e expor nossas impressões, analisar a situação vivida com base nas discussões que fazemos no âmbito acadêmico, baseado nos referenciais teóricos que temos acesso, só agrega conhecimentos em nossa formação, o que culmina no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos nossos alunos. Pois, as pesquisas nos permitem conhecer os conflitos envolvidos no processo de alfabetização: linguístico, cultural, social. Dessa forma, acreditamos que as discussões apresentadas neste artigo precisam ser aprofundadas, considerando as limitações deste texto que se configura como um longo caminho a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ivonete; NETA, Nair. A importância da leitura na educação de jovens e adultos de que tipo de leitura estamos falando? **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 4, n.1, 2015.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: Um Outro Paradigma Pedagógico?. **Educação em Revista**, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTON, David. **Literacy** – an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: Educa, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)**. 2009.

DIAS, Alder; DE ABREU, Waldir Ferreira. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, 2019.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Artmed Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Ática, 2001.

MELÉM, Rita. **Sobrepoemas**. Belém: Paka Tatu, 2019.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], p. 1362-1365, nov. 2011. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/1988>.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção Textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Tradução: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba, Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MONTEIRO, L. P. C.; MANFREDO, E. C. G. Contação de história e mediação de leitura: potencializadores da oralidade, leitura e escrita. In: **Os encantadores de histórias**: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes Limitada, 2012.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-10, 2011.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. En cortito que's pa'largo, 2014.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO ACADÊMICO E LITERÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE

Maria da Conceição Azevêdo¹

Érica Emmanuelle Lima Santos²

Larissa Fontinele de Alencar³

Pedro Otávio Martins da Silva⁴

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.3

1 Universidade Federal do Pará

2 Secretaria Estadual de Educação/PA

3 Secretaria Estadual de Educação/PA

4 Secretaria Estadual de Educação/PA

5 Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA

RESUMO: O projeto “Letramento Acadêmico e Literário: qualificando professores na Amazônia Paraense” (LEAL), realizado entre os anos de 2019-2020, ampliou as relações entre a formação inicial de professores, no âmbito universitário, e a formação continuada, no âmbito da educação básica. O principal objetivo foi minimizar dificuldades de leitura e de escrita de gêneros textuais da esfera acadêmica e literária, por meio de formações específicas. Os resultados alcançados demonstraram que as ações do projeto LEAL beneficiaram tanto estudantes em processo de formação docente inicial quanto professores(as) já em atuação na rede básica de ensino, contribuindo, assim, para a sua qualificação profissional.

Palavras-chave: Formação docente. Extensão. Letramento acadêmico. Letramento literário.

*“Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta:
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...”
(Cecília Meireles)*

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Letramento Acadêmico e Literário: qualificando professores na Amazônia paraense” desenvolvido no âmbito do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança, emergiu a partir da percepção de recorrentes dificuldades de estudantes universitários(as) com a compreensão e a produção textual relacionadas a diversos gêneros textuais, especialmente aqueles que circulam nas esferas

acadêmica e literária. Esse fato vem sendo observado por docentes de vários cursos de graduação e de pós-graduação ofertados no referido campus, além de ser objeto de diversos estudos, entre os quais, a pesquisa realizada por Botelho e Leurquim (2011). Essas pesquisadoras alertam para as dificuldades de alunos(as) universitários(as) na produção de textos escritos, tanto no que concerne a aspectos de textualidade (coerência e coesão, por exemplo), bem como em relação à configuração adequada de textos conforme o gênero textual pretendido.

Essas constatações se tornam mais preocupantes nos cursos de licenciatura, pois as dificuldades apontadas têm consequências variadas: discursivas, metodológicas e didáticas, interferindo na futura prática docente dos(as) professores(as) em formação. Assim, seguindo a proposta do projeto “Letramento Acadêmico e Literário: qualificando professores na Amazônia paraense”, o qual carinhosamente apelidamos LEAL, visamos o atendimento de duas necessidades que consideramos estarem relacionadas entre si: contribuir com os processos de formação inicial e continuada de professores(as), especialmente da área das linguagens, e aproximar universidade e escolas de educação básica. Para isso, buscamos, principalmente, desenvolver as práticas sociais cotidianas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais acadêmicos e literários, envolvendo licenciandos(as) e professores(as) em exercício.

Tendo isso em vista, o projeto LEAL visou o enfrentamento de um dos gargalos da formação de professores(as), que se manifesta nas já referidas dificuldades. Além disso, buscou ampliar as reflexões sobre a relevância do trabalho com os gêneros acadêmicos e literários nas salas de aula da educação básica, mostrando o quão produtivo pode ser seu enfoque no desenvolvimento das competências discursivas dos(as) alunos(as) dessa esfera de ensino, tomando como fundamento uma concepção sociointeracionista de língua/linguagem.

Assim, atuamos em duas frentes de trabalho: a oferta de minicursos e oficinas de leitura e produção de gêneros acadêmicos e literários para estudantes do curso de Letras e público em geral; e a oferta de atividades de formação específicas para professores(as) da educação básica em exercício no município de Bragança/PA.

Consideramos importante ressaltar que esse projeto de extensão está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia” (IEMCI/UFGA), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Faculdade de Educação Matemática e Científica), no intuito de ampliar suas ações para o Campus de Bragança, garantindo assim uma maior abrangência junto às comunidades acadêmica e do entorno da UFGA. Nesse sentido, o LEAL é um desdobramento do projeto citado, dialogando com este especificamente no seu segundo eixo de atuação, o “Letramento Acadêmico”, cumprindo, assim, uma de suas metas e objetivos, embora tenha se configurado como uma ampliação desse eixo temático, com o acréscimo do eixo de letramento literário.

As atividades do projeto LEAL foram realizadas com a finalidade precípua de contribuir para reduzir a assimetria entre sujeitos(as) letrados(as) de origens sociais diversas, fenômeno bastante comum na sociedade brasileira e, especialmente, entre as populações mais vulneráveis da Amazônia paraense, as quais vêm sofrendo, historicamente, processos de “colonialidade” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) que tornaram (e tornam) invisíveis os saberes cotidianos de muitas comunidades que aqui vivem e de onde nossos(as) estudantes(as) e professores(as) são oriundos(as). Ao focar as práticas de letramento acadêmico e literário dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as), incluindo aí as comunidades do entorno e dos municípios circunvizinhos, buscamos promover o “bom letramento”, como afirma Kleiman (2006, p. 423):

O posicionamento autônomo e o rompimento da assimetria são produtos do bom letramento, aquele que, em vez de constituir-se em mais uma barreira para a inclusão social, fortalece os sujeitos que adotam as práticas da cultura escrita na sua vida social. Em outras palavras, a apreensão de práticas da cultura escrita pode contribuir para o fortalecimento (empowering) de professores e alunos quando possibilita que esses indivíduos se reposicionem em relação aos posicionamentos subalternos que frequentemente lhes são impostos.

Assim orientado, este artigo está estruturado em três momentos. Na segunda seção, apresentamos as motivações para a emergência do projeto, acompanhada da apresentação dos pressupostos teóricos centrais que embasaram seu desenvolvimento. Na terceira seção, descrevemos, de forma sucinta, a orientação metodológica que guiou a implementação das atividades de formação ofertadas no âmbito do projeto. Na quarta seção, expomos os principais resultados alcançados por intermédio das ações de formação desenvolvidas pelo projeto. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 OS LETRAMENTOS ACADÊMICO E LITERÁRIO COMO PONTO DE PARTIDA

A motivação para o projeto de extensão objeto deste texto surgiu a partir de resultados de um projeto de pesquisa iniciado em 2016¹, que se baseou na análise de projetos de ensino elaborados por estudantes de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, campus de Bragança, coletados durante atividades de Estágio Supervisionado. Esses resultados apontaram dificuldades recorrentes por parte dos(as) licenciandos(as) com o planejamento do ensino de gêneros textuais, atividade crucial no processo de formação para a do-

1 O projeto de pesquisa a que nos referimos se intitula “Formação inicial do professor de Português/ Língua Materna: o planejamento do ensino no âmbito do estágio”, desenvolvido nos períodos compreendidos entre agosto de 2016 a julho de 2017, agosto de 2017 a julho de 2018 e renovado para o período de abril de 2020 a março de 2021. O referido projeto contou, em sua etapa inicial, com o suporte do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR) da Universidade Federal do Pará, com doação de equipamentos multimídia (uma impressora, um computador e um projetor de mídia), bem como a concessão de 1 (uma) cota de bolsa de Iniciação Científica. Na segunda etapa, obteve a concessão de 02 (duas) bolsas de IC.

cência nessa área disciplinar. As dificuldades observadas estavam relacionadas a vários fatores, dentre eles, os conhecimentos superficiais ou pouco refletidos, por parte dos(as) estagiários(as), a respeito dos gêneros eleitos para ensino, incluindo aqueles da esfera escolar/acadêmica, tais como o seminário, e gêneros literários, tais como o conto. Os resultados indicaram a pouca familiaridade dos(as) estudantes com gêneros textuais que circulam em determinadas esferas, fato relacionado com suas práticas de *letramento*, considerado preocupante, pelas consequências ao seu processo de formação docente inicial e ao seu exercício profissional futuro.

Tendo em vista a ampla literatura relacionada ao termo *letramento*, esclarecemos que adotamos a acepção com que é definido por Inês Signorini na obra *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor* (2006, p. 8): “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológica”.

Voltando à discussão sobre o *letramento* dos(as) licenciandos(as), alguns estudos trazem constatações preocupantes, entre os quais, podemos citar a pesquisa empreendida por Botelho e Leurquim (2011, p. 17), que parte da percepção de dificuldades que universitários(as) apresentam ao “produzir textos escritos relevantes, coerentes e com configuração adequada para o tipo de gênero pretendido”. Essas estudiosas realizaram a análise da produção escrita de estagiários(as) de Letras, especificamente a partir de um corpus composto por relatórios de estágio e, com base nos resultados alcançados, alertaram que

É preciso rever e redirecionar os estudos sobre gêneros acadêmicos, como objetos de ensino-aprendizagem de documentos formais. É preciso, mais do que isso, que especificamente os cursos de Letras estejam conscientes das implicações discursivas, metodológicas e didáticas que a falta desse conhecimento pode

acarretar na formação de professores. (BOTELHO; LEURQUIM, 2011, p. 27).

Essas preocupações, relacionadas às práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e no cotidiano profissional, estão no bojo da emergência de um campo de estudos relativamente recente, conhecido como *letramento acadêmico*. Conforme Rinck, Silva e Assis (2012, p. 8), esse campo toma como base os seguintes pressupostos: a massificação do acesso ao ensino superior; a observação mais ampla de falhas e/ou queixas relacionadas ao nível dos(as) alunos(as); a hipótese de que as dificuldades observadas se relacionam diretamente à apropriação de conhecimentos disciplinares e à ampliação de competências letradas.

De forma geral, na base do interesse pelo desenvolvimento de estudos nesse campo, está a defesa de que a aprendizagem da escrita é processual e contínua, ocorrendo ao longo da vida, e, assim sendo,

não se restringe somente a aprender a ler e a escrever em uma diversidade de situações em contínua evolução (por exemplo, situações de trabalho), mas também inclui pensar e agir por meio da escrita, como preconiza a definição dada pela Unesco sobre o letramento: “é a chave para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos e uma condição fundamental de acesso às sociedades de conhecimento atuais”. (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 8).

Essas asserções nos conduzem a alertar para a necessidade de desfazermos um falso pressuposto, que parece ainda persistir entre vários(as) agentes do campo acadêmico, segundo o qual as habilidades de ler e escrever seriam generalizáveis (RUSSEL, 1990 *apud* CARLINO, 2017, p. 26). A esse pressuposto estaria ligada a crença de que o lugar para aprender a ler e escrever, independentemente do gênero textual, seria a educação básica, como aponta Marinho (2010). Muitos(as) acreditam, equivocadamente, que os(as) estudantes, ao ingressarem no ensino superior, já deveriam dominar essas habilidades de forma definitiva, estando, portanto, aptos a “ler e a escrever com pro-

priedade e familiaridade os textos acadêmicos” (MARINHO, 2010, p. 366). Ora, como advoga essa estudiosa,

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros. [...] ao se optar por uma concepção de linguagem e, principalmente, de gênero, tal como formuladas por Bakhtin, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária.

Para alcançar essas tarefas, entendemos ser crucial ampliar as práticas de letramento acadêmico dos(as) estudantes universitários(as), pois, como argumenta Marinho (2010, p. 367), com base em Bakhtin, mesmo pessoas que têm um bom domínio da língua podem não dominar determinados gêneros, pois “o domínio de um gênero é um comportamento social”. Conforme o próprio filósofo russo: “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1997, p. 303).

As asserções apresentadas nos conduzem também a pensar no papel das universidades no desenvolvimento do letramento acadêmico dos(as) estudantes. Nesse ponto, concordamos com Rinck, Silva e Assis (2012), quando apontam dois aspectos cruciais e complementares a serem considerados como tarefas dessas instituições: fornecer a esses(as) estudantes “os meios para seguir seus estudos em um contexto plurilíngue e multimodal, que permita a todos o domínio da leitura e da escrita em geral” e permitir-lhes “a apropriação, por meio da leitura e da escrita, dos modos de fazer e pensar próprios das

disciplinas” (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 9). Em direção semelhante argumenta também Carlino (2017, p. 27), para quem

a leitura e a escrita demandadas no ensino superior são aprendidas na situação de enfrentar as práticas de produção discursiva e consulta de textos específicos de cada disciplina, e de acordo com a possibilidade de receber orientação e apoio por parte de quem domina o conteúdo e participa dessas práticas de leitura e escrita.

Partindo desses pressupostos, a ampliação efetiva das práticas de letramento acadêmico de estudantes universitários(as) só seria possível se advinda de um esforço conjunto e contínuo de todo o corpo docente dos cursos de graduação, no sentido de: i) integrar às suas aulas os gêneros acadêmicos e os modos de ler e escrever próprios de sua área disciplinar como objetos de ensino, além dos conteúdos disciplinares previstos nas ementas dos componentes curriculares (CARLINO, 2017); ii) incluir a leitura e a escrita² desses gêneros nos currículos dos cursos e nas pesquisas (MARINHO, 2010), mas também, nas atividades de extensão. Assim sendo, o projeto cujos resultados apresentamos neste texto deriva de um esforço em contribuir, ainda que parcialmente, para essa ampliação do letramento acadêmico do seu público-alvo. E, de forma complementar, para o incremento do seu letramento literário.

Quanto ao letramento literário, entendemos, com base em Cosson (2010), que não basta ao(à) leitor(a) saber apenas ler um texto ou uma obra literária e conhecer seu conteúdo: um(a) leitor(a) literário(a) proficiente tem a capacidade de se apropriar do texto literário e da experiência individual e social que esse texto possibilita, em outros termos, essa prática de letramento permite o incremento de sua sensibilidade humana, bem como de sua competência crítico-discursiva.

² Embora as estudiosas mencionadas não tomem os gêneros acadêmicos orais (aula, seminário, conferência, defesa de trabalhos de conclusão de curso etc.) como objetos de seus trabalhos, é importante ressaltar que as asserções feitas em relação aos gêneros acadêmicos escritos também valem para aqueles.

Nessa perspectiva, o letramento literário é aqui compreendido como um processo contínuo e em movimento, resultante da interação com o(a) autor(a), numa construção conjunta de sentidos, entre aquele(a) que transforma em palavras as sensações e aquele(a) que compreende o fascínio da palavra como arte. Assim concebido, o letramento literário perpassa (ou deveria perpassar) as interações do ser humano ao longo da vida, na escuta das canções de ninar, nos momentos de rodas de conversa em família, ouvindo narrativas orais, piadas, contos fantásticos, a cada romance, poema ou conto lido, a cada novela ou filme assistido. Envolve o processo de internalização desses textos. Por isso, a leitura e a apropriação de textos literários podem transportar o(a) leitor(a) para outros mundos, fazê-lo(a) viver a vida de outras pessoas, experienciando suas sensações e sentimentos. Esses textos podem fornecer palavras e construções para enunciar de um modo que não se conseguiria sem o acesso àquelas formas de enunciação particulares, engendradas por outros enunciadores, autores(as) dos textos lidos.

Para Cosson (2010), na prática pedagógica, o letramento literário pode ser implementado de várias maneiras, mas só se efetiva por meio do contato direto do(a) leitor(a) com a obra. Depois, passa necessariamente por um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos, de modo que o(a) aluno(a) possa usufruir deles e refletir sobre eles. Portanto, tendo como objetivo a ampliação do repertório literário do(a) estudante, caberia ao(à) professor(a) selecionar, variar, ampliar as escolhas literárias.

Partindo desses pressupostos e sabendo que os gêneros literários compõem as práticas de uso da escrita nas sociedades letradas, podemos argumentar que, tal como ocorre com o letramento acadêmico, não é suficiente esperar que os(as) estudantes ingressantes no ensino superior tenham práticas de letramento literário habituais, sedi-

mentadas e consistentes. Não podemos esperar que seja apenas papel das escolas letrar literariamente esses(as) sujeitos(as), principalmente porque ainda parecem ser hegemônicas práticas de ensino da literatura baseadas na historicidade e no biografismo, com espaço reduzido para a leitura literária e esta, quando ocorre, geralmente compõe tão somente tarefas escolares enfadonhas como elaboração de resumos ou preenchimento de questionários.

Nas universidades, especificamente nos cursos de formação de professores(as) que atuarão nos processos de aquisição e desenvolvimento da língua, como é o caso das licenciaturas em Pedagogia e Letras, não parece fazer sentido que se tenham críticas à abordagem tradicional de ensino da literatura, que não fomenta o letramento literário, se, também nesses cursos, não se favorecer uma formação capaz de dar conta dessa tarefa. As questões centrais seriam, pois: como contribuir para que os(as) licenciandos(as) se tornem leitores de literatura? Como prepará-los(as) para uma prática docente pautada em práticas de letramento literário?

As respostas a essas questões passam também por um esforço conjunto e contínuo do corpo docente dos cursos mencionados, de modo a: i) nas disciplinas de literatura e afins, integrar às aulas, além da teoria literária, a leitura e análise de textos literários diversos, proporcionando atividades para fruição, prazer estético e como contribuição à formação de um repertório de leituras necessário ao(à) futuro(a) professor(a); ii) incluir a produção³ de alguns gêneros literários em atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares (saraus, por exemplo); iii) desenvolver projetos de pesquisa, ensino e extensão tendo como objeto o letramento literário. Nesse sentido, o projeto aqui apresentado deriva também de uma tentativa de contribuir, mesmo

3 Apesar de a produção de gêneros literários não ser uma tarefa simples, tendo em vista demandar habilidades muitas vezes consideradas dependentes de habilidades individuais, perguntamo-nos se não seria possível desenvolver também nas universidades espaços para esse tipo de produção por parte dos estudantes.

timidamente, para o fomento do letramento literário do seu público alvo.

Esses dois eixos são, portanto, vistos como complementares, pois acreditamos que, para ser professor(a), é necessário ser um(a) “agente de letramento”, na concepção adotada por Kleiman (2006, p. 415-416):

[...] as ações estratégicas de um agente de letramento, “o mobilizador primário das capacidades e habilidades do grupo” teriam por objetivo fazer emergir, nas interações com os educandos, seus conhecimentos de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas familiares, religiosas e outras, com o objetivo de ajudá-los a atribuir sentido à palavra escrita (Kleiman, 2006).

Para que isso aconteça, é imprescindível que o(a) professor(a) se aproprie de práticas de letramento, especialmente durante seu processo de profissionalização docente. Como afirma Kleiman (2006, p. 417), partindo da “premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais – vir a ser professor, advogado, engenheiro – são construídas discursivamente nas instituições formadoras”. Ora, é nesse espaço em que os(as) alunos(as) aprendem a agir linguística e discursivamente como professores(as), advogados(as), engenheiros(as) etc., ao considerar que “as interações acadêmicas são centrais para o processo: o aluno se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações” (KLEIMAN, 2006, p. 417).

3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E LITERÁRIO COMO MEIOS DE AÇÃO E FORMAÇÃO

Devido à natureza do nosso projeto ser voltada para a extensão e não para a pesquisa, embora isso, a rigor, não se configure como empecilho para a produção de dados e sua análise, nossa opção foi focar a realização de ações extensionistas de formação. Desse modo,

o que nos cabe, neste texto, é analisar os resultados alcançados a partir dessas ações.

Do ponto de vista metodológico, pautando-nos em pressupostos teóricos advindos das áreas de Letras e da Linguística – em suas subáreas Linguística Textual e Linguística Aplicada, o projeto estruturou-se em torno da oferta de minicursos e oficinas, estruturados nas seguintes linhas de trabalho: a) Práticas e eventos de letramento acadêmico e literário para professores(as) em formação inicial e em exercício; b) Práticas e eventos de letramento acadêmico: oralidade e escrita e c) A construção do dizer na vida universitária: discurso, textualidade e ensino.

No âmbito de sua vigência, conseguimos organizar uma equipe com bastante engajamento, colaborando com as atividades realizadas, dividindo-se para dar conta de: divulgação, apoio nos eventos, na criação do site e blog do projeto, atuação como formadores(as)/facilitadores(as) dos minicursos e oficinas. Além disso, realizamos parcerias com docentes do quadro da Faculdade de Letras do campus da UFPA em Bragança e professores(as) convidados(as) de outras instituições de ensino.

Destacamos ainda a parceria firmada com a 1ª Unidade Regional de Educação de Bragança (URE/SEDUC-PA), por meio da qual conseguimos aproximar a universidade de professores(as) da educação básica da área de linguagens, tendo em vista que esses(as) profissionais foram liberados(as) de suas atividades nas escolas para participarem das atividades de formação, ocorridas mensalmente. Com isso, conseguimos dar um passo importante no objetivo de aproximar universidade e escolas da educação básica, por meio de atividades de extensão.

No âmbito das ações realizadas, foram estabelecidos cronogramas diferenciados para a realização dos minicursos e oficinas: um para o público em geral e outro para professores(as) que compunham a parceria com a 1ª URE. Com isso, buscamos atender as especificidades de cada público, de modo a atuar nas necessidades e demandas dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as). Além disso, foram realizados eventos que envolviam ambos os perfis de público: “Conversas com quem gosta de educar”, organizados em formato de mesas redondas proferidas por professores(as) de diversas áreas, os quais, a partir de suas experiências práticas e pesquisas em sua área de atuação, geraram debates em torno de temas relacionados à educação.

As ações de formação realizadas passavam por um planejamento prévio junto aos(às) formadores(as)/facilitadores(as), o que incluía: pesquisas bibliográficas, seleção e organização de materiais em formato digital e impresso, para auxiliar o processo de interação e mediação durante as atividades (slides, textos, fichas com critérios de autoavaliação das produções textuais, etc.). Os locais utilizados para oferta das atividades e eventos foram instalações do campus da UFPA em Bragança: Auditório Maria Lúcia Medeiros, sala de videoconferência e salas de aula.

Durante os minicursos e oficinas, a abordagem dos temas incluía um diagnóstico inicial de conhecimentos prévios dos(as) participantes, exposição dialogada, leitura, análise e produção de textos, autoavaliação das produções e reflexão acerca das práticas desenvolvidas. No caso das atividades desenvolvidas junto aos(às) professores(as) em exercício, a abordagem previa uma reflexão sobre as possibilidades de didatização dos gêneros textuais no ambiente escolar.

4 PONTOS DE CHEGADA: SÍNTESE DOS RESULTADOS DO PROJETO LEAL

Ao longo da vigência do projeto, foram realizados 10 (dez) minicursos e oficinas, enfocando os seguintes gêneros: *Seminário, Fichamento, Crônica, Conto, Artigo de opinião* e *Resumo* – sendo 04 (quatro) para o público em geral e 06 (seis) para professores(as) da rede pública estadual de ensino. Essas atividades de formação atenderam, no total, a 250 (duzentas e cinquenta) pessoas.

Foram também realizadas 03 (três) edições do evento “Conversas com quem gosta de educar”, das quais participaram 150 (cento e cinquenta) pessoas ao todo. Os temas abordados nesses eventos foram: “Relações entre Fonologia da Língua Portuguesa e Processos de Alfabetização”, “Literatura Africana de Língua Portuguesa” e “Literatura Comparada: sugestões metodológicas para a inserção da literatura em sala de aula”.

A partir da realização do projeto, foi possível constatar que os(as) participantes, colocados(as) frente às propostas de ler, analisar e produzir textos da esfera acadêmica e literária, puderam mobilizar e ampliar suas práticas de letramento nos gêneros enfocados, percepção construída a partir das reflexões levadas a cabo nos momentos de avaliação dessas atividades, ocorridas sempre ao final de cada minicurso e oficina.

Interessa-nos destacar como, ao participar dos minicursos e oficinas ofertados em parceria com a 1ª URE, os(as) professores(as) em exercício, investidos na posição de alunos(as), mobilizaram conhecimentos e habilidades relacionados aos gêneros textuais enfocados. Essa posição assumida colocou-os no pólo oposto do processo de ensino e aprendizagem, fazendo-os(as) desenvolver reflexões sobre como seus(suas) próprios(as) alunos(as) aprendem. Desafiados(as) a

ler, analisar e produzir fichamentos, resumos, crônicas etc., puderam se dar conta da complexidade do processo de aprendizagem aí requerido, tendo em vista as habilidades linguísticas, textuais, interativas e cognitivas demandadas nesse processo.

Em um movimento dialético, ao se colocarem empaticamente nessa posição de alunos(as), puderam repensar seu papel como docentes, por exemplo, percebendo o que poderiam melhorar na seleção de materiais didáticos para suas aulas, na mobilização de temas transversais, na elaboração de propostas para produção de textos, na avaliação dessa produção etc. Isso possibilitou-lhes, pois, refletir sobre suas próprias práticas de ensino, a colocá-los(as), em certa medida, em um processo de autoconfrontação com sua identidade profissional. A assunção do pólo de aprendiz conduziu-os(as) ainda a rever seus próprios conhecimentos relacionados aos gêneros, que supunham dominar, ou mesmo perceber a sua ausência ou limitação e a necessidade de buscarem investir em sua formação continuada.

De forma geral, dentre os objetivos alcançados pelo projeto, destacamos: a contribuição para a profissionalização docente de alunos do Curso de Letras, pós-graduandos e professores da educação básica das redes pública e privada, por meio da consolidação de suas práticas de leitura, escrita e oralidade; o estreitamento dos laços entre a Faculdade de Letras e outras faculdades, instituições e organizações, ampliando o público participante do projeto; o fomento à construção de uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, por meio do diálogo e da reflexão crítica pautada no estudo de gêneros textuais diversos.

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sugere Cecília Meireles na epígrafe deste documento, reconhecer o potencial que as palavras possuem é ponto inicial para tornar-se agente de transformação de si e da realidade de seu entorno. Quando esse potencial transformador chega à educação básica, seu poder de ação amplia-se e, como consequência, resulta em leitores e produtores de textos mais conscientes do poder de transformação que o domínio no manejo das palavras pode ter, por isso é essencial diversificar estratégias e metodologias para/junto com os(as) professores(as), seja aqueles(as) em formação inicial, seja os(as) já em atividade.

Por acreditarmos nisso, desenvolvemos o projeto aqui brevemente apresentado. Os resultados alcançados demonstram que as ações do projeto LEAL beneficiaram tanto licenciandos(as) quanto docentes em atuação na rede básica de ensino, ao possibilitar o incremento das práticas de leitura, escrita e oralidade no âmbito dos gêneros textuais enfocados, contribuindo, assim, para a sua qualificação.

Porém, apesar de bem-sucedido em suas ações, o LEAL – por não ter nenhuma outra fonte de financiamento além da bolsa de extensão – enfrentou certas dificuldades, por exemplo, em relação aos materiais impressos disponibilizados para os(as) participantes dos vários minicursos e oficinas, os quais foram pagos com recursos próprios da coordenação do projeto.

Outra dificuldade foi a baixa adesão dos(as) estudantes dos cursos de graduação do próprio campus nas atividades ofertadas pelo projeto, o que denota certo desinteresse pelo seu letramento acadêmico e literário, a despeito de termos ofertado minicursos e oficinas em dias e horários variados, para facilitar a participação, e embora esses(essas) estudantes relatem constantemente suas dificuldades nas

práticas de leitura e escrita nas referidas esferas. Por isso, entendemos ser indispensável a continuidade do projeto, a fim de identificar modos e meios de fomentar práticas de letramento habituais no público estudantil.

Já as ações junto aos(as) professores da educação básica merecem atenção especial e cuidadosa, pois resultaram em ótimo espaço para reflexão sobre as práticas já instituídas nas escolas, além da apresentação de novas possibilidades didático-pedagógicas. A repercussão foi muito positiva e a resposta dos(as) docentes foi engajada e elogiosa. Como sugestão, propomos a necessidade de uma reconfiguração do projeto LEAL, que conduza a ações de formação continuada especialmente voltadas a esse público, preferencialmente em seus locais de trabalho, ou seja, em escolas da região abrangida pelo projeto, a fim de facilitar o acesso desses(as) profissionais, além de propiciar entender melhor a realidade vivida no contexto escolar.

Percebemos que ainda há muito a ser feito, pois a realidade que se apresenta urge de pessoas cientes de seus direitos e deveres e, somente a partir da educação, da leitura crítica e da percepção do papel que, como cidadão, exerce no mundo é que conseguiremos nos transformar em uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTELHO, Jaciara L.; LEURQUIM, Eulália V. L. F. Nível de letramento de professores de Língua Portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. *In*: LEURQUIM, Eulália V. L. F.; BEZERRA, José de R. M.; SOARES, Maria E. **Gênero, Ensino e Formação de Professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em 6 fev. 2019.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005. Acesso em: 26 mar. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

RINCK, Fanny; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/290>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 7-16.

CAPÍTULO 4

TINTAS E MATINTAS: O LÚDICO E O GÊNERO DISCURSIVO LENDA

Elicarla Feio Silva¹

Adalberto Brito Figueiredo²

Patrícia Karoline Pinheiro³

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.4

1 Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA

2 Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA

3 Secretaria Municipal de Educação de Soure- Pará

4 Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo a análise da música (toada) e da lenda (Matinta Perera) como narrativas que imprimem alternativas de trabalho para a tríade escrita/leitura/oralidade nos Anos Iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfica com uma abordagem qualitativa descritiva. Os resultados apontam a necessidade de o currículo levar para os espaços escolares narrativas que também estão no repertório cultural dos alunos e torná-lo uma ferramenta de grande importância na construção do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Utilizar instrumentos lúdicos para trabalhar elementos da cultura popular como lendas e músicas possibilita um desenvolvimento mais situado nas relações com as práticas socioculturais dos alunos. Segundo Moreira *et al* (2014, p. 1) “a música como elemento lúdico, pode ser utilizada para trabalhar habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico, bem como para promover interação, motivação e criar uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída”.

Para Oliveira (2010) as lendas amazônicas podem ser um excelente instrumento para o resgate e a valorização da cultura local, uma vez que aborda, por meio de situações fantasiosas, o cotidiano, o linguajar e os hábitos do povo ribeirinho. Desse modo, utilizar esse gênero que dialoga também com os aspectos culturais das comunidades no processo de ensino e aprendizagem dos educandos de Soure, na Ilha do Marajó, pode ampliar o repertório dos alunos, valorizar ainda mais as experiências dos docentes e criar espaços mais dialógicos no processo de alfabetização, pois narrar histórias e ouvir músicas sempre fizeram parte das práticas socioculturais nas comunidades.

As práticas pedagógicas através das lendas, músicas, contação de história e mediação de leitura surgem como peças fundamentais de mediação do processo de ensino. O desenvolvimento dessas atividades torna-se importante para a construção e interação social do aluno com o meio fortalecendo suas relações interpessoais. Nesse contexto, a utilização de músicas e lendas como metodologia de ensino por meio das práticas pedagógicas possibilita ao professor uma observação dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, além de promover o estímulo ao conhecimento. Por esta razão, como afirma Dias (2015), as ações pedagógicas não podem ficar restritas a visões e datas comemorativas, tais como: Dia da Árvore, Dia do Meio Ambiente, Dia da Água, Dia do Índio, Feira da Cultura, entre outros. Elas precisam ser desenvolvidas com o intuito de ampliar tais valorizações e criar espaço para que as manifestações também possam estar, ainda mais, nas escolas, de modo a favorecer as atividades integradas em prol das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, é importante tomar cuidado ao se trabalhar aspectos culturais na escola, pois, como ressaltam os estudos de Oliveira e Ferreira (2015), no caso da comunidade amazônica rural, é comum que alguns desses contos não sejam considerados meras fantasias, mas personagens reais que convivem com os moradores dessas regiões. Dessa forma, o professor precisa fazer uso do repertório cultural dos alunos e usar narrativas diversas pertencentes a outras culturas, dialogando com elas, sem desconsiderar as que circulam no cotidiano. Ampliar o repertório cria espaço favorável aos discursos outros que podem ser problematizados, reconfigurados, assumindo aproximações com as narrativas regionais ou não.

Desse modo, o presente trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “Alfabetização, letramento e docência na Amazônia” (IEMCI/UFPA) tem como objetivo analisar a música (toada) e a lenda (Matinta

Perêra) como narrativas que imprimem alternativas de trabalho com a tríade escrita/leitura/oralidade nos Anos Iniciais. Assim, aproximamos os estudos dos gêneros discursivos e os estudos decoloniais por não hierarquizar as formas de trabalho e de utilização de textos, além de trazer para o contexto escolar a valorização das identidades que perpassam nas narrativas e nas relações cotidianas dos alunos envolvidos na investigação. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, composta por 27 alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônia Tavares, localizada na Terceira rua do Bairro Novo em Soure, no arquipélago do Marajó - Pará.

2 OPÇÕES TEÓRICAS

Para Horta (2003), a educação patrimonial serve como meio de alfabetização cultural e propõe ao indivíduo um entendimento do mundo que está à sua volta, sugerindo a compreensão do universo sociocultural e do processo histórico-temporal em que está inserido.

Biderman (2001) diz que a herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem e a língua é o veículo por excelência de transmissão dessa cultura. Logo, utilizar instrumentos lúdicos para trabalhar elementos da cultura popular como lendas e músicas possibilitam um desenvolvimento mais situado nas relações com as práticas socioculturais dos alunos.

As práticas pedagógicas pautadas nos estudos decoloniais que tematizam a valorização das identidades dos povos que sempre viveram às margens das práticas sociais, entre elas, as comunidades da Amazônia paraense, quando submetidas a ações que contemplem os saberes locais nos diálogos com saberes globais, podem visibilizar diferentes e potentes formas de se construir e divulgar conhecimentos.

Dessa maneira, dialogamos com os estudos de Walsh (2013), Busatto (2003), Abramovich (1995), Moreira (2014), Fazenda (2003), Bordignon & Paim (2015).

Outras observações pautaram-se nas concepções de Vygotsky (1991) que defendeu como elemento fundamental de interação social, o processo de desenvolvimento, que desempenha um papel formador e construtor, valorizando segundo Freire (1996), o aspecto cultural no processo didático na educação.

Por fim, fazer o uso da contação de histórias (SISTO, 1992) e da mediação de leitura de modo a criarem campos semânticos favorece a discussão das temáticas que convergem saberes dos diferentes campos e se fazem presentes em todas as culturas atingindo todos os indivíduos, transmitindo saberes, conhecimentos e exploração do mundo. Para isso, associou-se a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1979; 2003), agregando estratégias de trabalho que promovam aprendizagens formativas nos diferentes contextos, sujeitos e temáticas. Nesses direcionamentos, mobilizamos a literatura infantojuvenil (ABRAMOVICH, 1997), a tradição oral e as práticas culturais que estejam conectadas a processos de ensino que valorizem histórias de vida que são desconsideradas pelo currículo homogêneo e hierárquico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira etapa consistiu em ouvir a toada (estilo musical muito escutado e dançado na região amazônica) da “Matinta Perêra”, seguida das seguintes perguntas: do que trata essa música? Vocês conhecem ou já ouviram falar deste ser? Quem falou deste ser para vocês? Vocês acreditam neste ser? As perguntas objetivaram conhecer

como os alunos circulavam pelo gênero discursivo e a associação que faziam com a toada.

Na segunda etapa foi realizada a contação da lenda da “Matinta Perêra” baseada no livro “Dramaturgia no Marajó” (Figura 1), do professor e escritor Lúcio Sarmiento (ALVES, 2014).

Figura 1 - Apresentação do livro de onde foi retirada a história.



Fonte: Os autores, 2019.

Nesse livro, as histórias estão em formato de peças teatrais, sendo retratadas a partir da vivência do povo sourense. Para ser contada aos alunos, fizemos um resumo da lenda retirando as falas dos personagens e contamos somente a história em que estes estavam inseridos, seguido de uma conversa sobre a lenda (Figura 2). Trecho da lenda contada aos alunos, reescrita pelos autores com base em Alves (2014):

Algum tempo atrás, na cidade de Soure, havia três padeiros, que tinham a missão de entregar pães em bairros diferentes da cidade. Porém, nenhum deles queria entregar no bairro do Puá, pois escutava-se que por ali, nas madrugadas escuras, um ser encantado aparecia, era a Matinta Perêra... então, os padeiros resolveram fazer a entrega de pães juntos e, nesse mesmo dia, eles a encontraram. Ela deu uma surra neles até eles prometerem tabaco a ela... no dia seguinte, uma

velha bateu na porta da padaria pedindo tabaco, e assim, eles descobriram a existência da Matinta Perêra.

Figura 2 - Conversa com os alunos a respeito da lenda.



Fonte: Os autores, 2019.

Na terceira etapa foi aplicado um jogo denominado “trilha da Matinta Perêra” (Figura 3), no qual os alunos foram desafiados à integração de saberes da linguagem e das operações matemáticas. Assim, os alunos foram separados em grupos.

Em seguida, um representante de cada grupo deveria lançar um dado e, conforme o número alcançado, os grupos poderiam responder perguntas referentes à música, à narrativa ou aos conhecimentos de linguagem e de matemática para então avançar, recuar ou continuar no mesmo lugar na trilha.

Figura 3 - Participação dos alunos no jogo “Trilha da Matinta”.



Fonte: Os autores, 2019.

Na quarta e última etapa, foi sugerido aos alunos que escrevessem e desenhassem alguma história que eles tivessem ouvido de seus familiares ou amigos a respeito da Matinta Perêra. Alguns optaram por fazer a atividade na versão oral e escrita considerando que já sabiam outras versões da referida lenda.

4 RESULTADO/ANÁLISES

Os alunos ficaram envolvidos pela música em função de já a conhecerem. E os relatos dos alunos foram surgindo. Uma aluna disse: *“eu conheço professora, tem um grupo de dança que toca essa música”*. Outros alunos se manifestaram: *“tia eu já escutei essa música no dia do folclore”*, *“minha avó sempre contava a história da matinta”*, dentre outros. Após relatos como esses, falas, perguntas e dúvidas dos alunos houve várias manifestações e curiosidades dos alunos sobre a música. Pelas expressões dos alunos, notamos que todos acreditam na lenda, por ela enredar muitas trajetórias de vida dos seus familiares, sendo conhecedores de outras versões.

Segundo Moreira *et al* (2014, p. 48) “As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem desta for-

ma se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor”. Por isso, a importância da interdisciplinaridade na sala de aula. A lenda foi utilizada como uma estratégia interdisciplinar, considerando que para Fazenda (1999) a interdisciplinaridade parte do pressuposto de que nenhuma forma de conhecimento isolada é racional, logo, é preciso o diálogo com outras formas de conhecimento, interpenetrando-se a fim de buscar respostas mais completas. Portanto, os saberes do cotidiano são válidos e podem dialogar com o conhecimento científico, valorizando as identidades.

Sendo assim, “a trilha da Matinta Perêra” envolveu perguntas possibilitando a interação com os alunos. Além disso, as crianças tiveram como descobrir a língua portuguesa através da leitura, das perguntas e das respostas. Mobilizaram conhecimentos matemáticos (adição e multiplicação). Dessa maneira, convergimos em diferentes atividades, e em diferentes áreas do conhecimento, sob o viés da linguagem (oralidade, leitura e escrita) pautados na música e na lenda que já circulavam nas comunidades dos alunos, ampliando as discussões.

Por conta disso, os alunos tiveram que criar um campo semântico que favoreceu a construção de sentidos através da escrita e desenhos que representavam a lenda da Matinta Perêra. Eles podiam escrever sobre lendas da matinta a partir da contação feita pelos seus familiares, amigos ou até mesmo recontar a lenda apresentada em sala de aula pelos não-bolsistas.

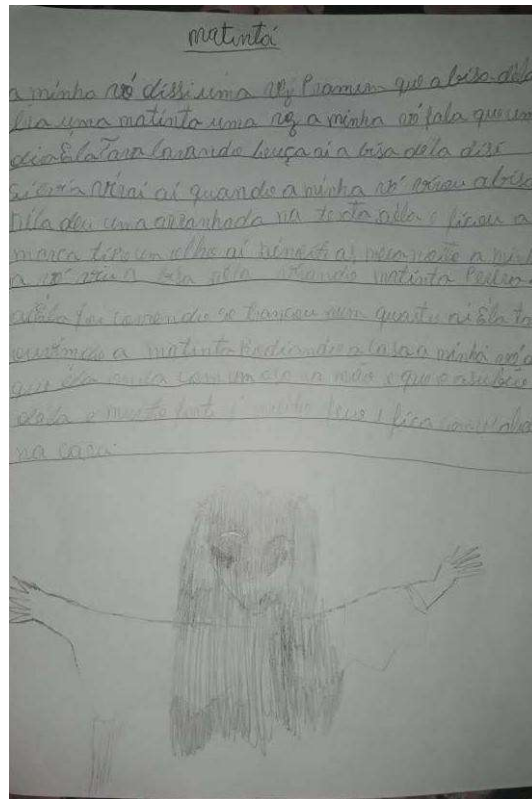
Para Costa (2009, p. 139), “lenda é uma história cheia de mistério e fantasia que nasceu com o objetivo de explicar acontecimentos que teriam causas não conhecidas”. Seu autor é desconhecido e ela é passada de geração a geração. Verificamos que os alunos circulavam pelo gênero lenda, pois 24 desses alunos relataram que ela foi contada pelos seus familiares e amigos. Apenas 3 alunos recontaram a lenda

que foi apresentada pelos não-bolsistas. Entretanto, deram um toque especial, apresentando falas, nomes de personagens, etc. Diante disso, percebemos que os alunos tinham diferentes níveis de conhecimento do sistema alfabético.

Com os resultados das atividades desenvolvidas notamos que as diversidades textuais ampliam o conhecimento de mundo e que novas metodologias de aprendizagem ocorrem por meio da contação e mediação de leitura, da organização das atividades e das diferentes formas de linguagens. A partir deste ponto de vista Vygotsky (2003, p. 157) nos diz que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu ambiente”. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não vem puramente do seu processo de maturação, mas também da sua interação com o ambiente.

Descrição da lenda “Matinta Perera” realizada por uma aluno por meio de texto escrito (Figura 4) e por meio de desenho (Figura 5):
“A minha vó disse uma vez pramim que a bisa dela era uma matinha uma vez a minha vó fala que um dia ela tava lavando louça ai a bisa dela dise Si virai ai quando a minha vó virou abisa dela deu uma arranhada na texta dela e ficou a marca tipo um olho di noite a meia noite a minha vó viu a bisa dela virando Marinha perera. Ai ela foi correndo se trancou num quarto ai ela tava ouvindo a matinta rodando a casa da minha vó de que ela ouvia com uma asa na mão e que o asubio dela e muito forte e muito feio e fica com cabelo na cara.”
(Descrição da história contada por um aluno).

Figura 4 - Produção textual de um aluno.



Fonte: Os autores , 2019.

Figura 5 - Desenho da Matinta Perêra produzido pelo aluno.



Fonte: Os autores, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostra a necessidade de levar para os espaços escolares narrativas que também estão no repertório cultural dos alunos. Isso significa dizer que a diversidade textual não se restringe às leituras, já bastante legitimadas nas escolas. Todas assumem papéis relevantes na formação leitora dos alunos, em especial, nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Assim, os discentes irão adquirir mais conhecimentos, valorizando suas comunidades e culturas nas quais estão inseridos. O que irá levá-los a também desenvolverem soluções para problemas de suas comunidades, além da autoconfiança e gosto pela aprendizagem.

Portanto, potencializar tais gêneros convergindo diferentes áreas do conhecimento nas atividades que trazem à cena jogos, por exemplo, podem enredar os alunos nas práticas escolares trazendo suas experiências e ampliando-as. Tais endereçamentos favorecem a apresentação de outros gêneros discursivos gerando desafios aos alunos que poderão trabalhá-los nos seus diferentes aspectos e relacioná-los às vivências e novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: 1989.

ALVES, J. L. S. **GRUTEMA – Dramaturgia no Marajó, Peças de Lúcio Sarmiento**. Soure, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDIGNON, L. H. C; PAIM, M. M. W. **O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria**, 2015.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIAS, M. C. **A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental**, 1989. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 272p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. A música na sala de aula: a música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

OLIVEIRA, P. de S.; FERREIRA, A. da S. **A interdisciplinaridade a partir da função educativa das lendas amazonicas no universo infantil**. Anais VII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2015.

OLIVEIRA, V.B de. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: OLIVEIRA, V. B. de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos.** Pedagogías decoloniales: Práct, 2013.

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: AÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA

Eric de Jesus da Silva¹

Diellen Costa Neves²

Simone Negrão de Freitas³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.5

¹ Universidade Federal do Pará. Graduado em Letras-Português. Universidade Federal do Pará.

² Universidade Federal do Pará. Graduanda em Letras-Português. Universidade Federal do Pará.

³ Faculdade de Letras- Universidade Federal do Pará- Campus Castanhal. Mestre em Linguística. Docente da Faculdade de Letras-Campus Castanhal. Universidade Federal do Pará.

RESUMO: O presente trabalho teve o intuito de apresentar a oficina realizada e seus resultados sobre as estratégias de leitura postuladas por Solé (1998), Menegassi (2005) e Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013), através do método recepcional (CABRAL, 2013), para o aprimoramento das práticas de leitura dos estudantes em meio aos diversos gêneros textuais, acadêmicos e técnicos existentes, disseminando, conseqüentemente, essas estratégias apreendidas nos seus meios sociais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho ressalta a importância de o leitor em formação obter o conhecimento consciente sobre as estratégias de leitura existentes para auxiliá-lo no exercício da prática de leitura, para fins de aperfeiçoamento de tal competência em compreender e interpretar os textos lidos diariamente dentro e fora do ambiente escolar. O ato de ler envolve, além de seu conhecimento de mundo e da ideia que o texto quer mostrar explícita e/ou implicitamente (KOCH e ELIAS, 2017), o conhecimento de habilidades/competências pelo leitor para fins de garantir a compreensão e interpretação textual. Segundo Solé (1998), quanto mais difícil for de compreender um texto pelo leitor autônomo, mais se exigirá dele a capacidade de enfrentá-lo de forma inteligente, ou seja, de possuir habilidades que lhe permita à apreensão dos sentidos de um texto bem elaborado, como as estratégias de leitura que podem ajudá-lo nesses momentos.

A presente oficina vincula-se ao Projeto de Extensão: *Ações para o desenvolvimento de competências de leitura e de produção escrita: vertentes do letramento acadêmico no Campus de Castanhal* (PROEX/UFPA). A sua idealização é um desdobramento do minicurso, anteriormente realizado, “Estratégias de leitura: caminhos para um leitor em formação”. Ambas as atividades tiveram como propósito apresentar as es-

estratégias de leitura (MENEGASSI, 2005; SOLÉ, 1998; HOLDEN; ROGERS, 2001 *apud* FARFUS, 2013) que subsidiam no desenvolvimento da competência leitora, sob uma perspectiva didática e cognitiva. O uso das estratégias de leitura, em sala de aula, contribui para que o leitor se torne proficiente quanto à compreensão e à interpretação dos diversos gêneros textuais.

Essas atividades surgiram a partir dos resultados preliminares de um levantamento feito por meio de um questionário online (continha perguntas de leitura e escrita), que foi aplicado pelos integrantes do projeto de extensão, anteriormente mencionado, a graduandos do curso de Letras-Português do Campus Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse levantamento evidenciou a necessidade de conhecimento de estratégias de leitura para amenizar suas dificuldades no ato de ler.

Portanto, o objetivo geral dessa oficina foi apresentar as diferentes formas de estratégias de leitura existentes, para os participantes da atividade (Independente de público, pois participaram dessa atividade: graduandos, alunos de pós-graduação e professores da educação básica, cidadãos externos etc.), e como elas podem contribuir para o desenvolvimento leitor. E os objetivos específicos foram: 1) Apresentar as estratégias e qual papel elas desempenham na leitura; 2) Amenizar as dificuldades de leitura por meio das estratégias expostas; 3) Evidenciar a prática de leitura como indispensável para a produção escrita.

Nos últimos anos, muitos dos alunos que ingressaram nas universidades públicas do Brasil, mais precisamente na região amazônica, são oriundos das escolas públicas, onde o acesso à leitura é restrito ao ambiente escolar devido à situação de vulnerabilidade socioeconômica de muitos deles. Portanto, cabe à comunidade acadêmica pensar e desenvolver atividades que propiciem o aprimoramento da cultura

do ensino de leitura, tanto no ambiente de formação/universidade, quanto na escola pública, onde a atividade de leitura ainda é voltada, em boa parte delas, como pretexto para o ensino da taxonomia da gramática normativa (ANTUNES, 2003).

Dessa forma, além de ser uma contribuição para o aperfeiçoamento do leitor que replica na sociedade o que aprendeu, principalmente depois de formado, também faz parte da missão da instituição contribuir para o desenvolvimento da região amazônica, no caso, proporcionando meios para o progresso dos diversos setores sociais por meio dos trabalhos científicos desenvolvidos pelos seus professores/pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação.

Sendo assim, é importante ressaltar alguns pontos que estão entrelaçados em atividades dessa natureza, pois contribuir para o aperfeiçoamento da prática de leitura engloba nesse caso o ambiente educacional, a formação profissional e sociocultural dos indivíduos, tendo em vista que tanto a leitura quanto a escrita permeiam práticas sociais que se iniciam e vão para além do campo educacional. Sabe-se, através da história da leitura, o que é uma das justificativas para os desafios que se encontra na educação brasileira quanto essa atividade, que uma pequena minoria privilegiada tinha o acesso à leitura.

A história da leitura confunde-se com a história da humanidade, ou seja, por ser uma prática sociocultural proveniente dela. Na antiguidade grega, segundo os manuais de história (EDUCAR, 2004), somente os homens descendentes dos dórios eram considerados cidadãos e os únicos que usufruíam de tais direitos socioculturais, políticos, dentre outros. Durante a idade média, somente a nobreza e o clero, principalmente o último, tinha acesso aos livros que eram feitos de forma artesanal. Contudo, foi a partir do período do Renascimento no século XV, mais precisamente quando Gutemberg inventou a máquina de impressão, que começou a propagação massiva dos suportes

da leitura e escrita como os livros. Na idade moderna, a sociedade que se constituiu burguesa empoderou-se da primazia do acesso à leitura. Com isso, nem todos tinham condições de adquirir obras literárias e ser um leitor voraz e competente, como ainda é nos dias atuais, devido ao sistema econômico em que vivemos (EDUCAR, 2004).

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiro, as opções teóricas em que se aborda sobre as estratégias de leitura de Solé (1998), Menegassi (2005) e Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013). Em seguida, tem-se o percurso metodológico em que se apresentou o método recepcional (CABRAL, 2013), segundo o qual o leitor dispõe de autonomia para usar as estratégias de leitura de acordo com as situações de leitura que surgirem no seu cotidiano. Posteriormente, em *Resultado/discussão*, discorre-se sobre a atividade realizada com os participantes, envolvendo as estratégias de leitura, destacando as discussões originadas desse momento de interação. Por último, nas considerações finais, evidenciam-se algumas reflexões sobre o trabalho realizado, os principais desafios encontrados durante a sua aplicação e possível temática para trabalhos futuros.

2 OPÇÕES TEÓRICAS

Tendo em vista que as aulas na universidade, não somente nela, precisam ir além das práticas de leitura com habilidades mecânicas de decodificação e passarem a utilizar métodos de ensino para uma leitura no e para além do estágio da compreensão, percebeu-se, então, a necessidade de se ensinar estratégias de leitura no meio universitário. Com isso, apresentam-se na sequência as estratégias de leitura de Solé (1998), Menegassi (2005) e Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013).

Solé (1998) apresenta três estratégias essenciais para a compreensão leitora: previsão, verificação e interpretação. A previsão

permite que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes. A verificação permite estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas evitando erros ou falhas na compreensão. A interpretação permite construir através dos mecanismos de recapitular o conteúdo e resumi-lo ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (SOLÉ, 1998). Essas classificações feitas por Solé (1998) podem ser vistas em três instâncias: a da pré-leitura, leitura e pós-leitura, denominadas, pela autora, como momentos antes, durante e após a leitura. Cada uma dessas etapas precisa de atenção e dedicação para ser trabalhadas.

Menegassi (2005), com base em estudos desenvolvidos até os anos 1990 por pesquisadores em Psicolinguística, considera as estratégias denominadas seleção, antecipação, inferência e verificação fundamentais para o trabalho de compreensão de textos. Conforme o autor, essas estratégias foram também sistematizadas como orientações para o trabalho com a leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). A partir da estratégia de seleção, “o leitor seleciona o que é primordial para a compreensão do texto, desprezando o que é considerado irrelevante” (MENEGASSI, 2005, p. 79). Na antecipação, “O leitor cria hipóteses e previsões sobre o que está lendo, através dos sentidos implícitos e explícitos” (MENEGASSI, 2005, p. 80). A inferência constitui “ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto” (MENEGASSI, 2005, p. 81). Na estratégia de verificação, “A confirmação ou não das antecipações e das inferências realizadas se constrói no processamento da leitura do texto” (MENEGASSI, 2005, p. 81). Essas estratégias devem ser contempladas no trabalho com a leitura no ensino fundamental, a fim de garantir que os

alunos possam tornar-se leitores competentes no meio social em que vivem e interagem.

Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013) também discutem sobre as estratégias de leitura e consideram que são utilizadas de forma inconsciente pelos leitores. Os autores as denominam: predição, “É quando o leitor aciona o conhecimento de mundo sobre aquele texto, ou seja, é quando faz-se ideia do seu conteúdo, isto é, do que o texto fala ou irá falar” (FARFUS, 2013, p. 17). *Skimming*, “É quando o leitor faz uma leitura rápida do texto, passando os olhos sobre ele, com o intuito de identificar os principais pontos que facilitarão compreender o texto no geral” (FARFUS, 2013, p. 18). E a estratégia *scanning*,

É utilizada quando se quer encontrar um dado específico no texto, como: datas, nomes, números ou algum fato interessante. Por exemplo: quando procura-se um número de telefone de determinada pessoa pega-se a lista telefônica e começa a procurar pelo sobrenome da pessoa ignorando o resto da lista. (FARFUS, 2013, p. 18).

As estratégias de leitura de Solé (1998), Menegassi (2005) e Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013), anteriormente apresentadas, são fundamentais no processo de internalização do aprendizado mediante os diversos gêneros textuais que permeiam o cotidiano do leitor. Apesar de toda a similaridade conceitual e particularidades dessas estratégias no que diz respeito à abordagem feita por cada um dos autores, elas podem ser utilizadas conscientemente nos diferentes níveis de ensino, se houver as devidas adequações a esses níveis, e também quando se ler por prazer, para que o leitor no exercício do ato de ler adquira e use essas estratégias para captar a ideia que o texto quer lhe transmitir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A oficina teve como abordagem o método recepcional (CABRAL, 2013), pois se acredita que, por meio da apresentação das principais estratégias perpassadas nos estudos da linguagem, mais precisamente no ensino e aprendizagem da leitura, os ouvintes da presente atividade possam escolher a estratégia de leitura que mais corresponda a sua realidade e necessidades perante as diversas situações que surgirão no dia a dia do seu meio social.

Dessa forma, aspira-se proporcionar aos participantes um momento interativo a partir de atividades de discussões para que possam apresentar seus conhecimentos prévios sobre as estratégias de leitura e práticas com textos que permeiam o ambiente acadêmico para que se apliquem as estratégias assimiladas durante a exposição teórica. O arcabouço teórico da oficina é constituído a partir de estudos apresentados por Menegassi (2005) destacando aspectos dos mecanismos de a) Seleção, antecipação, inferência e verificação; assim como os de b) Prever, verificar, construir uma interpretação, conforme Solé (1998); e das estratégias inconscientes estabelecidas por Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013), c) predição, *skimming*, *scanning*, no que tange às estratégias de leitura para o ensino.

Os passos metodológicos da atividade foram: a) apresentação das estratégias de leitura estruturadas por Menegassi (2005); Solé (1998), Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013); b) reflexão sobre as estratégias apresentadas; c) por meio de textos que circulam dentro e fora do espaço acadêmico, realização de atividades práticas com a aplicação das estratégias; d) avaliação das estratégias. Nesse sentido, esperamos que os participantes dessa oficina possam aproveitar, aprender e trocar ideias sobre as estratégias e, que façam a aplicação dessas estratégias dentro e fora do espaço acadêmico.

É importante ressaltar que durante a explanação das estratégias de leitura apresentadas por Menegassi (2005) e Solé (1998), utilizou-se como exemplo o próprio texto disposto por ambos em seus trabalhos para exemplificar os usos das referidas estratégias.

4 RESULTADO/DISCUSSÃO

Aborda-se, neste tópico, a discussão envolvendo a exposição interativa das estratégias de leitura realizada com os participantes, destacando as suas contribuições durante essa etapa prática da atividade. A fim de exemplificar o uso das estratégias (previsão, verificação e interpretação) de Solé (1998), apresentou-se o texto (Figura 1), a seguir, aos participantes da oficina, separado em duas partes.

Figura 1 - Texto para exemplificar o uso das estratégias de Solé (1998)

A velha e os ladrões

"Era uma vez uma velha que morava nos arredores de um povoado. Uma noite estava se aquecendo junto ao fogo com a única companhia das ardentes chamas, quando, de repente, ouviu ruídos em cima, em seu quarto. Surpresa, disse:

– Eu diria que há ruídos lá em cima... ou será impressão minha?

Depois ouviu claramente passos que iam de um lado para o outro e compreendeu que se tratava de ladrões que tinham ido roubá-la. Como estava sozinha e ninguém podia acudir em sua ajuda, começou a pensar: — O que é que eu poderia fazer para esses ladrões irem embora? Ah, já sei!" *Qual você acha que foi a ideia da velhinha para expulsar os ladrões? Leia bem o texto antes de responder e preste atenção no lugar em que ela mora, no fato de se encontrar sozinha e ser velha. Escreva sua resposta, acabe a leitura e veja se adivinhou.*

"E, decidida, dirigiu-se para o pé da escada e começou a gritar:

Bernardo, suba para o terraço! Maria, pegue a espingarda!

– Juan, cace-os!

E você, Pedro, bata neles!

– Ramón, conte quantos são!

Ao ouvir os gritos da velha, os ladrões se assustaram muito e disseram:

– Olhe que não tem pouca gente nesta casa... É melhor ir embora, porque entre todos, eles vão nos pegar...

Mais tarde a velha, sentada diante do fogo, começou a gargalhar... e contam que ainda continua rindo."

Fonte: Solé (1998, p. 122)

Observa-se que essa divisão permitiu que o leitor/participante dessa atividade ao ler somente a primeira parte do texto criasse previsões sobre a ideia que a senhora idosa teve para se livrar dos ladrões.

Como se observa nos dizeres de alguns deles, depois dos ministrantes terem lhe perguntado sobre o que iria possivelmente acontecer na sequência da história: o participante A disse: “Ela vai colocar fogo na casa”; o participante B disse: “Ela vai procurar ajuda de algum vizinho”; o participante C disse: “Ela vai fingir que tem alguém na casa com ela”.

Posteriormente, quando os participantes utilizaram a estratégia de verificação ao lerem a continuidade da história (parte 2), que teve um tom humorado, eles interagiram com os pesquisadores, compartilhando suas considerações sobre o desfecho dessa situação, ou seja, os participantes demonstraram estar surpresos com a criatividade da senhora. Comentou-se com os participantes que todas as previsões feitas por eles eram possíveis, mas somente aquela que a personagem adotou era a mais provável para aquela situação.

Os participantes utilizaram-se das estratégias de leitura de Solé (1998), para compreender os sentidos que o texto lhes queria passar. Primeiro, eles usaram a estratégia de previsão (SOLÉ, 1998) para prever o que aconteceria após a leitura da primeira parte do texto. Segundo, logo após valendo-se da estratégia de verificação (SOLÉ, 1998), eles puderam constatar se suas previsões estavam corretas ou incorretas e, somente o participante C acertou tal previsão e os demais participantes (A e B) que contribuíram tiveram que fazer ajustes para assimilar o que realmente aconteceu na segunda parte da história, para chegar-se a uma interpretação (SOLÉ, 1998) do texto lido.

Logo em seguida, apresentaram-se os conceitos das quatro estratégias (Seleção, antecipação, inferência e verificação) discutidas por Menegassi (2005) e, em seguida, o texto “A turma do Penadinho em: Contando Histórias” de Maurício de Sousa (Figura 2), também trabalhado por Menegassi (2005).

Figura 2 - Texto para exemplificar o uso das estratégias de Menegassi



Fonte: Menegassi (2005, p. 98).

O texto é uma adaptação da história dos três porquinhos, portanto possibilitou-se uma quebra de expectativa ao leitor quando suas previsões, antecipações e inferências baseado em seu conhecimento enciclopédico da história não foram verificadas no desfecho da história. Nessa versão, pelo fato do tio de Penadinho ser a própria morte e ele o fantasma, a história dos três porquinhos foi adaptada à realidade deles.

Para a leitura do texto “A turma do Penadinho em: contando histórias”, apresentou-se separadamente cada um dos quadrinhos dispostos em slides. Os ministrantes foram lendo juntamente com os participantes a história, até o quadrinho em que um dos três porquinhos diz para os outros dois para irem para a casa de tijolos. Até este momento, todas as seleções, antecipações e inferências dos participantes estavam sendo confirmadas. Ao serem indagados, nesse momento, sobre quem poderia estar contando a história, como evidencia o título, o participante D disse: “O Penadinho é um fantasma”, segundo o

seu conhecimento enciclopédico ou de mundo. Então, perguntou-se ao participante D qual sua inferência sobre a continuidade da história e ele respondeu “deve ter relação com o fato de ele ser um fantasma”.

Depois de apresentado o final da história, foi confirmada através da estratégia de verificação que realmente tinha relação os dizeres do participante D, mesmo que parcialmente. O lobo mal nessa versão adaptada da história consegue devorar os três porquinhos e quem conta a história é o tio do Penadinho, a Morte; e no último quadrinho estão todos em um cemitério, inclusive os fantasmas dos três porquinhos. Os participantes demonstraram que gostaram da esperteza que foi dada para o personagem do lobo mal, que acabou não confirmando as inferências que tinham sobre o seguimento da história, quando o viram destruindo a casa de tijolos.

As estratégias de leitura apresentadas por Menegassi (2005), evidenciadas por ele como fundamentais para as atividades de compreensão de textos no ambiente escolar, assim como a discussão sobre as estratégias arroladas pelos demais autores, neste trabalho, (SOLÉ, 1998; HOLDEN e ROGERS *apud* FARFUS, 2013), foram internalizadas pelos participantes. Retornando a discussão sobre a explanação, feita anteriormente, das estratégias de Menegassi (2005), primeiro os participantes lançaram-se de previsões, inferências, antecipações e verificações sobre o título da história, porém, após o início da história perceberam que se tratava dos três porquinhos, então eles criaram outra direção para a história, utilizando-se das estratégias de inferência e verificação de Menegassi (2005), e acabaram acostumando-se com essa perspectiva da história dos porquinhos. Mas, nos últimos quadrinhos, houve duas situações que quebraram com esse raciocínio, que fizeram eles realizar o uso de todas as estratégias de Menegassi (2005), novamente, para seguir uma nova direção na compreensão da história em quadrinhos. A primeira situação foi a adaptação da versão original da

história dos porquinhos (quando o lobo mau derruba a casa de tijolos). E a segunda situação foi no último quadrinho, quando se verificou que a história era contada pela Morte ao seu sobrinho Penadinho, um fantasma, onde o participante D tinha realizado uma inferência e confirmou-a parcialmente quando verificou esse desfecho, assim como os porquinhos já falecidos por terem sido devorados pelo lobo mau.

As últimas duas estratégias (*skimming* e *scanning*,) de Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013) permitiram utilizar exemplos mais próximos tanto do meio acadêmico quanto do espaço social (utilizando exemplos dos autores e nossos) que nós, como sujeitos autônomos, críticos, utilizamos da linguagem e somos constituídos por ela, nos tempos atuais. Um exemplo é a estratégia *skimming* que fazemos quando lemos um texto a fim de compreendê-lo, através da identificação dos pontos principais, para uma dada atividade (exposição da leitura, prova, seminário, produção textual etc.) estabelecida pelo professor da disciplina no meio universitário ou quando lemos por prazer.

Os exemplos utilizados para explicar as estratégias de Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013), como já foi dito, são mais próximas das experiências vividas pelos leitores do ambiente universitário em relação aos textos trazidos como exemplo das estratégias de Solé (1998) e Menegassi (2005). Nas opções teóricas, explicitou-se que todas as estratégias de leitura (MENEGASSI, 2005; SOLÉ, 1998; HOLDEN e ROGERS *apud* FARFUS, 2013) utilizadas neste trabalho podem ser adequadas aos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior), através dos textos que circulam nesses ambientes de formação. Ademais, as estratégias de leitura trabalhadas nesta atividade são imprescindíveis para a compreensão de textos, de acordo com os exemplos usados para evidenciar como essas estratégias funcionam, auxiliando o aluno/leitor em formação aperfeiçoarem as suas habili-

dades no hábito de leitura e/ou a apreensão da ideia que os diversos textos querem transmitir aos seus leitores.

Dessa forma, trazer essa discussão do uso das estratégias de leitura no meio universitário, além de suprir o desconhecimento delas por muitos discentes, conforme Menegassi (2005); Solé (1998), Holden e Rogers (*apud* FARFUS, 2013), também supracitou-se a importância de nos preocuparmos com a qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto acadêmico suprindo as dificuldades dos graduandos na atividade de leitura, garantindo uma boa compreensão e, posteriormente como consequência, uma boa produção escrita dos diversos textos acadêmicos e dos discursos que circundam a sua realidade diariamente, por serem estas práticas interligadas de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado no decorrer da oficina, as estratégias de leitura (MENEGASSI, 2005; SOLÉ, 1998; HOLDEN e ROGERS *apud* FARFUS, 2013) apresentadas aos acadêmicos, embora algumas sejam similares, são ações para uma formação leitora, pois, dependendo do contexto em que estiverem inseridos, dialogando com um texto, independentemente do gênero, poderão enquanto leitores usufruir da(s) estratégia(s) que melhor atenda(m) suas necessidades.

O principal desafio foi na aceitação por parte dos graduandos que participaram das atividades do Projeto de Extensão *Vertentes*, os que precisavam aperfeiçoar suas práticas de leitura e produção escrita, quando foram indagados a respeito e/ou evidenciado pelo levantamento aplicado, mencionado na introdução. Mas, para isso, explicitou-se que essas dificuldades advêm desde a educação básica, assim como pelo desconhecimento por eles de tais estratégias, no caso dessa atividade. Em decorrência, trabalhou-se para amenizar essas dificul-

dades, com a finalidade de eles terem sucesso no desenvolvimento das atividades propostas na graduação e/ou na universidade e nas diversas situações de interação verbal no convívio social, como um desdobramento.

Os trabalhos futuros continuarão nessa linha de contribuição para o desenvolvimento de competências, principalmente, em graduandos quanto às práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico, como por exemplo, sobre a importância da leitura por prazer na formação leitora.

Por fim, espera-se que os ouvintes/participantes dessa oficina tenham internalizado e principalmente refletido sobre a importância dos usos de estratégias de leitura, pois elas ajudam no aperfeiçoamento tanto da prática de leitura quanto da produção escrita. Essas duas práticas são atividades socioculturais interligadas que propiciam um melhor desenvolvimento durante a execução das atividades propostas no meio acadêmico e, também, as que surgem no convívio social, já que todos os indivíduos são constituídos na e pela língua(gem).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, S. R. S. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FARFUS, S. V. **Estratégias de leitura nas aulas de língua portuguesa: compreendendo o sentido do texto**. Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Medianeira, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3^a.ed., 12^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MAIA, Raul. **Educar**: programa de Estudo e Pesquisa. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 6

O FAZER DOCENTE EM DIÁLOGO COM O PROJETO DE PESQUISA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA (IEMCI/ UFPA)

Josiane Benedito Vilarino¹

Laryssa Kelly Gomes²

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.6

¹ Escola Estadual Celina Anglada- Pará. Mestra em Educação (PUCRS), Professora na Escola Pública Estadual Celina Anglada, da turma do 3º ano do ensino fundamental, na qual as atividades produzidas no interior do Projeto de Pesquisa foram implementadas no ano de 2019.

² Universidade Federal do Pará. Graduanda da licenciatura Integrada em Ciências, matemática e linguagens (IEMCI/UFPA); voluntária do Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia.

RESUMO: O presente trabalho objetiva relatar uma experiência docente no 3º ano do ensino fundamental da EEEF Celina Anglada (Belém-PA) a partir do Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia (IEMCI/UFPA). O estudo é uma abordagem qualitativa via relato de experiência respaldado nos postulados de Freire (1987; 1996) e outros aportes teóricos cujos resultados, da interlocução entre instituições revelam que espaços pedagógicos facilitadores do diálogo, da construção com o outro e da reflexão crítica da prática, são fundantes para a formação do professor como sujeito epistemológico.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mundo tem passado por grandes mudanças políticas, as quais incidem direto na educação; a forte tendência em políticas educativas, aliadas às econômicas, operam como pano de fundo para a crescente busca por resultados numéricos satisfatórios. No Brasil não tem sido diferente, em 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que funciona como indicador de qualidade da educação brasileira; este, por sua vez, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de aprovação escolar e a média de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dessa forma, a educação brasileira tem sido, desde então, norteadada em suas metas para a obtenção de bons resultados no Ideb.

Embora o Ideb seja um importante condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação brasileira, não se pode negar, também, a permanente corrida aos números que se tem sucedido em alguns sistemas educacionais em decorrência disso; em algumas escolas públicas, por exemplo, cujo Ideb está abaixo do previsto, há uma

preocupação em chegar a esses números a todo custo, não correspondendo, necessariamente, ao favorecimento de discussões das práticas pedagógicas do professor ou de momentos de formação em serviço, mas da atuação do professor em treinar seus alunos dos anos iniciais, no caso, para a prova Brasil. Nesse sentido, parece mais apropriado ensinar o aluno a preencher o cartão resposta da prova Brasil, a resolvê-la em tempo hábil e a familiarizá-lo com as questões similares do que promover um tempo de qualidade entre professores para pensar estratégias e soluções que visem não só a um bom desempenho no Ideb como o desenvolvimento integral do aluno.

Diante de tal contexto, é possível perceber a perda gradativa da autonomia do professor no processo de seu trabalho de uma feita que esse sujeito, muitas vezes, tem-se tornado paulatinamente um executor de tarefas e aplicador de ideias vindas de fora para dentro; outro aspecto decorrente de tais tendências políticas diz respeito à banalização das práticas pedagógicas ou de suas bases que se dão por meio do conjunto de conhecimentos vindos das experiências do professor e das relações dialógicas estabelecidas entre eles. Para alguns teóricos da área educacional, como Libâneo (2004), um dos caminhos para o alcance de uma educação de qualidade passa pelas práticas pedagógicas dos educadores, as quais são concretizadas na sala de aula; é no tear das relações e das trocas de experiências entre esses educadores que suas práticas são fortalecidas, assim sendo, ignorar esse processo interativo e dialógico da prática docente desfavorece não só a educação como também o papel do professor.

Nessa ótica, buscamos apontar a importância da parceria da escola com instituições fomentadoras da formação do profissional da educação, sobretudo, o papel da comunidade acadêmica no fazer pedagógico dos professores da educação básica. É neste contexto de interlocução entre universidade e Educação Básica que o Projeto de Pes-

quisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia em uma turma de 3º ano do ensino fundamental da escola pública estadual Professora Celina Anglada estão inseridos; este, como *lócus* onde as práticas pedagógicas se concretizam de fato; aquele, como fomentador desse processo de relações de saberes entre docentes e docentes, docentes e discentes de graduação. Agradecemos a estudante de graduação Luana Barroso de Sousa pela colaboração no desenvolvimento das atividades na referida escola.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada neste trabalho foi a abordagem qualitativa da pesquisa; ao considerar as várias formas que a referida pesquisa pode assumir, optamos por uma perspectiva descritiva do tipo relato de experiência, cuja elaboração se deu a partir dos contextos dos encontros do Projeto de pesquisa e das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental – 3º ano.

A base metodológica utilizada está pautada nos postulados de Freire (1996) e no seu conceito de práxis (FREIRE, 1987), em que concebe a ação e a reflexão do sujeito sobre o mundo, gerando mudança em sua consciência; dito de outra forma, o sujeito parte da teoria para a prática, surgindo desse processo uma nova teoria com a qual nos respaldamos metodologicamente.

Quanto aos sujeitos participantes desta pesquisa, fomos nós, os alunos do 3º ano do ensino fundamental, os voluntários do Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia (IEMCI/PA) e as graduandas do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/PA).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os encontros formativos promovidos pelo Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia eram realizados no auditório do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA), instituto no qual o Projeto está vinculado cujos encontros eram realizados uma vez por mês pelo período da manhã. Os momentos formativos foram integrados pelos professores da instituição, professores das redes públicas estaduais e municipais de ensino da educação básica e estudantes graduandos do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA).

A dinâmica desenvolvida nos encontros iniciava com a apresentação e discussão de textos previamente selecionados e divulgados a todos que faziam parte do projeto; os debatedores dos textos eram os próprios educadores participantes do evento que se viam estimulados e motivados a protagonizarem o seu fazer naquele espaço, ou seja, cada educador tinha a oportunidade de relacionar suas práticas de sala de aula (ou do espaço educativo em que estava inserido) com o respectivo texto que se propunha debater.

Esse momento era muito enriquecedor para todos os participantes desses encontros formativos, de uma feita que, na verdade, não eram os textos selecionados o alvo do debate propriamente dito, esses textos se tornavam o aporte teórico para sustentar a interação das nossas práticas docentes, elas eram o verdadeiro fim. Nesses termos, nossas práticas ganhavam a tônica das discussões e passaram a ser escopo do Projeto, assim já não as víamos de forma esvaziada, sem referencial ou bases teóricas, do contrário a cada novo encontro tornavam-se significativas.

Com isso, passamos a conceber nossas ações de forma mais crítica e consciente, numa percepção permeada por um processo refle-

xivo oportunizado nos encontros formativos promovidos pelo Projeto e nessa dinâmica, considerada fundamental na formação do professor, pois revela uma reflexão crítica sobre prática pedagógica que pode ser melhorada (FREIRE, 1996), passando a nortear o trabalho docente em sala de aula.

Ainda de acordo com a concepção freireana, a prática docente espontânea produz um saber ingênuo característico da curiosidade ingênua que para se tornar curiosidade crítica ou epistemológica passa pela reflexão sobre a prática. Esse processo, portanto, possibilitou a percepção de nós mesmos enquanto sujeitos e a compreensão de como está sendo e por que está sendo assim, no sentido de nos fazer buscar a mudança necessária ou a movimentação para a curiosidade epistemológica, na procura por um saber mais rigoroso que produza nossa transformação consciente.

Nesses momentos, o compartilhar de experiências era riquíssimo, havia um diálogo sobre as práticas bem-sucedidas (ou não), as limitações, as angústias e a solidão que muitas vezes tocam o professor no seu fazer pedagógico; é nessa disponibilidade para o diálogo e para a reflexão que nos percebemos como somos seres inacabados, inconclusos (FREIRE, 1996) e isso nos abre caminho para o conhecer.

Após as leituras e as discussões e reflexões sobre elas, acontecia o momento dos encontros de produção – saímos da teoria para a prática. Na oportunidade, elaborávamos atividades pedagógicas com base no que havia sido estudado e debatido, contemplando, assim, os aspectos estudados. Éramos organizados em equipes e, embora tivéssemos pouco tempo para produzi-las, o fazíamos satisfeitos, pois o momento promovia um processo colaborativo entre nós e a interação fluía de maneira aprazível, e, em alguns casos, havia a oportunidade para apresentação de nossos trabalhos realizados em classe.

Cabe ressaltar que o momento dessas atividades era um espaço oportuno para a construção com o outro, e favorecedor do fazer individual e coletivo, afinal, segundo Freire (1987), é na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, que a autêntica educação se faz e, a nosso ver, também se refaz. Por fim, num tempo em que praticamente não é prestígio social nenhum ser professor (fato que contribui para a sua baixa autoestima), ter direito à voz, oportunidade de reelaborar nossas práticas e de sermos ouvidos, era o sopro de fôlego restaurador da esperança que precisávamos para acender em nós o fazer educativo ideal.

3.1 A prática pedagógica com a turma do 3º ano

O Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia foi composto por várias fases e houve um momento em que os bolsistas/voluntários – estudantes da graduação –, deveriam ir a campo; tais graduandos eram inseridos no contexto de sala de aula e nossa turma do terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina Anglada foi contemplada no segundo semestre de 2019 com as atividades do referido Projeto.

Na primeira visita dos voluntários à escola, ocorreu um trabalho de observação do espaço físico, do comportamento do alunado e do material didático disponível, objetivando realizar uma diagnose, sobretudo do nível de escrita dos alunos. Na segunda visita, eles iniciaram a aplicação de uma avaliação diagnóstica e para isso a sala de aula foi organizada no formato de semicírculo, onde bem ao centro foi colocada uma colcha de retalhos para que os alunos se sentassem. A partir disso, deram início a contação da história “A formiguinha e a neve”, o que contou com a participação atenta dos nossos alunos.

Após a contação/audição da história, foi solicitado aos alunos que falassem ou comentassem sobre o que mais havia lhes chamado a atenção na história contada/ouvida; em seguida, foram convidados a expressar seus comentários por meio de produção de texto: desenho e/ou outro gênero textual. Todas as produções feitas pelos alunos foram levadas para análise da equipe de voluntários a fim de realizarem uma intervenção pedagógica de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno.

Na tarefa de diagnose desenvolvida pelas bolsistas/voluntários, foi possível perceber um aspecto muito importante para o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da criança, trata-se da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita em cada momento desenvolvido por ele, e para melhor esclarecimento desse aspecto, lançamos mão da teoria de Curto, Morillo e Teixidó (2000), a qual versa sobre a linguagem oral e a linguagem escrita como variedades da linguagem, cada uma com suas especificidades e características, contudo, afirmam que há situações intermediárias entre o oral e o escrito que são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, que diz respeito à utilização da linguagem escrita ao falar e ao escrever é possível transcrever o oral. Nesse sentido, faremos uma breve análise da atividade desenvolvida, ressaltando a relevância dessa relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Em primeiro lugar, a organização do espaço físico foi mudada do padrão usual para se tornar o melhor ambiente ao desenvolvimento da atividade; os bolsistas/voluntários queriam torná-lo mais agradável e propício a uma postura descontraída que chamasse a atenção e que propiciasse o respeito ao silêncio, entendendo que isso favorece a compreensão dos alunos na contação/audição de história e nas possíveis interações a serem propostas a posteriori. Essa ambiência é importante também porque, com isso, os alunos vão adquirindo pro-

cedimentos e hábitos adequados à situação de leitura (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

Em segundo lugar, com o trabalho de contação da história, houve a apresentação de um livro (contado com uma das práticas sociais mais difundidas de leitura); a linguagem utilizada para a contação foi o mais próximo possível da escrita e foi feito todo um trabalho com o corpo e entonação de voz específicos desse tipo de atividade; afinal, a verbalização do escrito é de grande importância para a criança, pois mesmo antes de saber ler ela entra em contato com as características da escrita, passa a conhecer um modo de linguagem que é diferente da conversação e oferece, ainda, um modelo de como se lê (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

Por fim, foi muito interessante a condução realizada na roda de conversa em que os alunos realizaram a recapitulação da história contada, com indagações sobre as ideias principais e com identificação de dúvidas; procedimentos que, segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000), articulam o oral e o escrito e devem ser ensinados aos alunos, pois desenvolvem a competência não só da leitura como da escrita.

Estas ações desenvolvidas pelos voluntários, como: a ambientação, a apresentação do livro, a entonação de voz específica e a recapitulação da história contada aproximavam mais o aluno do texto lido e com isso o momento de aprendizagem tornava-se mais atrativo, interativo e significativo para o aluno.

4 DOS AVANÇOS E LIMITAÇÕES

No período em que estivemos juntos participando das ações promovidas pelo Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia, os ganhos para nossa formação foram incontáveis; por isso, é importante evidenciar aqui alguns pontos que se

destacaram. Inicialmente, os momentos de formação oportunizados na UFPA nos fizeram compartilhar saberes, refletir sobre nossas práticas, estar abertos a novos conhecimentos e, principalmente, agregar valor ao que já fazíamos.

Com isso, há um posicionamento retomado que nos faz crer que “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76), isto é, precisamos ocupar nosso lugar na história da educação com as nossas práticas, como protagonistas do fazer pedagógico e não meros executores de novas políticas educacionais, sendo partícipes ativos dessa ação que media o saber, viabilizando, da melhor forma, o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foi possível perceber o quanto ainda estávamos limitados, muito mais por falta de condições objetivas de trabalho, poupando-nos pela falta de tempo na própria carga horária do trabalho docente destinada à formação contínua. Diante dessa realidade, do anseio por mais conhecimento devido às nossas necessidades, apenas um encontro a cada mês do ano de 2019, tornou-se insuficiente e almejávamos que houvesse outros momentos como este.

Vale ressaltar que da escola Celina Anglada, somente nós fizemos parte do Projeto, muito também pela impossibilidade de liberação dos demais professores no dia em que ocorriam os encontros formativos do que por falta de vontade deles. Nesse sentido, há que se considerar que o trabalho docente não se restringe somente às atividades em situação de ensino, há outras tão importantes que jamais poderão ser realizadas se a ação do professor for restrita apenas aos limites da sala de aula (planejamento, estudos, trabalho em equipe, trocas de experiência, etc.), pois elas exigem horários incluídos na jornada de trabalho (PARO, 2012)

Por fim, destacamos como relevante a relação interativa vivenciada junto a toda equipe do Projeto; nessa relação, experienciamos planejar juntos a primeira intervenção de avaliação diagnóstica

aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental da escola; essa troca de saberes foi muito proveitosa e se manifestou por meio de duas dimensões a serem destacadas: o campo das ideias (normas, valores, objetivos, regras) e o campo da ação (materialização). De um lado, o saber teórico dos voluntários e do outro, a prática em um contexto real de uma escola pública da educação básica.

Queremos ainda ressaltar a importância dessa interlocução entre Instituições de Ensino Superior (IES) e instituições da educação básica, pois, como universidade, a UFPA não pode (e nem deve) ficar alheia aos movimentos que acontecem nos outros níveis de ensino, uma vez que eles incidem diretamente na qualidade do conhecimento que é produzido e difundido por meio dela.

CONCLUSÃO

Consideramos que as experiências relatadas são ainda parciais, mas já se constituem de suma importância para a legitimação de espaços como o Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia no que tange ao processo de formação inicial e continuada de professores. Vale salientar que, projetos como esse são fundamentais para legitimarmos o fazer educacional e entendermos que é essencial propiciar locais de construção do conhecimento em que se preze pelo protagonismo e onde não há espaço para o silenciamento ou anulação do sujeito professor – educador –, pois são nessas pequenas margens que nos são dadas a possibilidade de falar e sermos ouvidos e, ademais, de (re)significar o nosso fazer pedagógico visando à transformação da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Trabalho docente na escola fundamental**: questões candentes. Cadernos de Pesquisa, Maranhão, v. 42, n. 146, p. 586-611, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>. Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPÍTULO 7

AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM ESCRITA NO LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O LETRAMENTO ACADÊMICO EM FOCO¹

Missilene Silva Barreto²

Glauce Correa Antunes³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.7

1 Trabalho apresentado no I Seminário do Projeto Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia: Criações, Afetos e Letramentos na Formação Docente”, realizado no dia 16 de dezembro de 2019.

2 Programa de Pós-Graduação em Letras- Universidade Federal do Pará. Discente do Curso de Doutorado (PPGLETRAS/UFPa) e pesquisadora colaboradora do Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia

3 Programa de Pós-Graduação em Letras- Universidade Federal do Pará. Discente do Curso de Doutorado (PPGLETRAS/UFPa) e pesquisadora colaboradora do Projeto de Pesquisa Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia

RESUMO: As questões relacionadas ao letramento, na esfera acadêmica, dizem respeito não apenas à ampliação das competências em leitura e escrita genericamente, mas, sobretudo, aos exercícios imbricados no uso social dessas competências nas práticas languageiras discentes na academia. Nesse sentido, com base nos pressupostos teóricos de Kleiman (2005), Soares (2009) e Rojo (2009, 2012), além das proposições interacionistas de Bakhtin (2003), intenta-se apresentar neste artigo investigação sobre como as atividades de mediação no Laboratório de Produção Textual (LPT) podem ampliar a competência escrita de discentes. Metodologicamente, optou-se por pesquisa inicial sobre o estado da arte e pesquisa, de natureza bibliográfica, que auxiliasse tanto na mediação das atividades com discentes quanto nas análises que convergiram em alguns resultados iniciais de pesquisa de campo com sujeitos partícipes do projeto. Verificou-se que, além de lacunas na formação inicial dos graduandos, relacionadas ao conhecimento/produção dos gêneros acadêmicos e que comprometem o desenvolvimento de suas produções textuais, há também o desconhecimento de estratégias necessárias para esse aprimoramento. A investigação é vinculada ao projeto Alfabetização, Letramentos e Docências na Amazônia (IEMCI/UFPa).

1 INTRODUÇÃO

Os discentes na academia, mesmo com um repertório linguístico construído desde os anos de sua formação escolar inicial, demonstram pouca habilidade para ler, interpretar e produzir os gêneros acadêmico-científicos. Neste artigo, a partir de observações ao longo de atividades mediadoras de escrita realizadas no projeto Alfabetização, Letramentos e Docências na Amazônia (IEMCI/UFPa), doravante ALDA¹, no ano de 2019, inicialmente,

¹ Sigla criada pelas autoras do texto.

apresentam-se as teorias que dão suporte às análises que serão expostas a posteriori e corroboram a necessidade e importância das atividades propostas em atuação na mediação de leitura e escrita acadêmicas. Posteriormente, constam, organizadas por meio do percurso metodológico, as questões pontuadas ao longo do acompanhamento de discente no percurso de produção textual acadêmica, seguidas de uma análise sobre a correspondência ou não ao que deveria ser cumprido enquanto elaboração de um gênero discursivo. Metodologicamente, além de uma abordagem de natureza bibliográfica, incluindo a apresentação do estado da arte mencionando pesquisas recentes relacionadas à temática, realizou-se pesquisa de campo, cujos sujeitos são alunos da graduação, que produziram textos para a base de dados das análises apresentadas. Tais questões se deram a partir da seguinte problematização: em que medida o projeto e seus desdobramentos, no eixo Laboratório de Produção Textual (LPT²), contribuem para a ampliação da competência em escrita de textos acadêmicos dos alunos da graduação?

Por se tratar de pesquisa ainda em andamento, o que se tem são análises de dados iniciais, pautadas nos pressupostos teóricos que apontam as variadas formas de letramento de acordo com Kleiman (2005), Soares (2009) e Rojo (2009, 2012), bem como nas questões interacionistas apontadas por Bakhtin (2003), para quem os mecanismos pelos quais os sujeitos inter-relacionam-se na vida social, pertencem a uma dimensão dialógica da linguagem, tal como ocorre na leitura e na produção textual, onde também se dão as práticas languageiras na academia. O objetivo geral deste artigo é, ainda que a partir de dados iniciais, apontar como as atividades de mediação no LPT podem ampliar a competência escrita dos discentes que participam do projeto, assim

2 Sigla criada pelas autoras do texto.

como, mais especificamente, apresentar os resultados alcançados na mediação ocorrida durante um dado período.

Na finalização, serão apresentados os resultados iniciais, os quais apontam que as dificuldades relacionados à escrita estão associadas à falta de práticas de leitura e escrita variadas, assim como ao desconhecimento de estratégias necessárias à compreensão e produção dos textos acadêmicos, relativas a questões que vão desde o conteúdo temático à estrutura composicional dos gêneros acadêmicos, pois, via de regra, essas atividades ficam em segundo plano no cotidiano da vida escolar, passando a existirem lacunas no que se refere ao conhecimento sobre como se dá a produção e/ou são compreendidos os enunciados em situações concretas de comunicação, que se materializam também nos gêneros discursivos na academia.

2 LETRAMENTO: QUESTÕES CONCEITUAIS

O letramento implica as práticas de leitura e escrita, pois é um conceito criado exatamente para se referir a essas ações de linguagem, tomando-as como práticas sociais, das quais o sujeito letrado faz uso em todo lugar (KLEIMAN, 2005). Desse modo, tal conceito colabora para a compreensão da funcionalidade da escrita dentro de uma sociedade letrada, assim, é também “uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6). Da mesma forma, no sentido macro, pode ser visto como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...]” (SOARES, 2009, p. 17-18), ou seja, o letramento permitirá ao sujeito uma modificação em seu estado ou condição, no que se refere a seu posicionamento social, político, cultural, linguístico, cognitivo e econômico, por meio da leitura e escrita.

No entanto, o conceito de letramento, por ser estudado e utilizado por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, tem sido concebido e até mesmo definido de modos distintos, causando, com isso, certa confusão em sua definição. Por essa razão, considerou-se pertinente discorrer sobre a questão do que é, de fato, letramento.

De acordo com Kleiman (2005), Letramento não é um método. O que tem ocasionado compreensões equivocadas a respeito do Letramento é que, geralmente, todo conceito surgido passa a ser interpretado como uma “novidade metodológica” (KLEIMAN, 2005, p. 8). É importante ficar claro que não existe um método de letramento, porque tal prática envolve a imersão do sujeito, seja criança, jovem ou adulto no mundo da escrita. Para tanto, é preciso adotar práticas diárias de leitura dentro do contexto escolar ou acadêmico a depender de cada situação de comunicação.

O Letramento requer a participação do sujeito nas práticas sociais em que a escrita se faz necessária. Dessa forma, é importante pensar em ações sociais reais de uso da escrita, permitindo também, a compreensão dos sentidos do texto ou de qualquer produto cultural, levando em consideração, sempre, a situação comunicativa vivenciada. A partir disso, é possível pensar em ações de caráter didático-pedagógico para proporcionar aos aprendizes, seja em contexto escolar, seja em contexto acadêmico, por exemplo, vivências de Letramento.

Desse modo, o letramento implica várias ações. Além das já destacadas, pode-se pensar ainda no uso do código da escrita propriamente dito. Assim, quando uma criança, por exemplo, é ensinada a decodificar, analisar, reconhecer a palavra, ação essa, que, no geral, é relacionada aos métodos tradicionais de alfabetização, já está sendo inserida numa prática de letramento (KLEIMAN, 2005).

Nesse sentido, não se pode pensar que letramento é um método de ensino. Letramento é a própria prática de linguagem, seja por meio do ato de escrever, seja por meio do ato de ler e, tudo isso, claro, dependendo de cada situação de interação social. É importante frisar que o método de ensino existe, mas não é o Letramento em si. O método deve ser pensado e escolhido levando em consideração as reais necessidades de aprendizagem do sujeito aprendente.

A título de ilustração, reflita-se sobre um sujeito-aprendiz que já consegue elaborar/produzir um cartaz social, compreendendo sua funcionalidade e fazendo uso desse instrumento de comunicação com eficácia. Nessa situação, não será preciso insistir no ensino desse gênero textual, mas, caso a situação seja contrária, isto é, o aprendente precise ou queira comunicar algo por meio de um cartaz social e ainda não tenha as habilidades (cognitivas, metacognitivas) necessárias para a produção desenvolvidas, caberá ao sujeito-ensinante verificar/definir o melhor caminho (método) para proporcionar a aprendizagem necessária a esse aprendiz.

Nessa lógica, Kleiman (2005, p. 10) explica “que qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é suficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica”. Nota-se, dessa forma, que não será o método propriamente dito que assegurará o desenvolvimento do sujeito letrado, mas a inserção desse, efetivamente, nas mais variadas situações de letramento.

2.1 LETRAMENTO ACADÊMICO

Considerado o percurso sobre o letramento, de forma geral, é necessário agora compreender melhor do que trata o letramento acadêmico. O termo “letramento” nasceu no Brasil e em outros países em

meados dos anos 80 (SOARES, 2018), tornando-se foco de atenção tanto na área de educação como na de linguagem, considerando-se para isso, atividades em eventos variados de leitura e escrita. As práticas sociais de letramento são exercidas em diferentes contextos, constituindo atividades diversas nas variadas esferas de circulação dos gêneros discursivos; tais realizações estão associadas aos usos sociais que se fazem dos gêneros, assim como às práticas escolares, mas não exclusivamente. Isso implica dizer que, além dos muros das instituições de ensino, é ponto pacífico que se vive em um mundo letrado, o qual exige do sujeito competências em leitura e escrita cotidianamente. Dessa forma, depreende-se, portanto, que assim o é, na academia/universidade³.

Rojo (2009; 2012) aponta as variadas formas de letramento, ainda que não mencione especificamente o letramento acadêmico. Para Fisher (2007) essa abordagem sobre um tipo de letramento específico – o acadêmico – diz respeito a escolhas didáticas, as quais implicam perceber as salas de aula como espaços socioculturais nos quais práticas específicas estão associadas às ações de reflexão sobre “quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê” (FISCHER, 2017, p. 44). Seria, então, o letramento acadêmico um tipo de letramento, isto é, “letramento acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos” (FISHER, 2017, p. 46). De Souza (2012) corrobora essa asserção afirmando que

[...] o letramento acadêmico é também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário.

3 Embora se compreenda que práticas de letramento acadêmico podem dizer respeito a outros contextos educacionais (na educação básica ou no ensino técnico, por exemplo) que envolvem práticas formais de escolarização, tratar-se-á aqui da esfera acadêmica nos cursos de graduação e pós-graduação, do qual fazem parte os sujeitos que participam das atividades de mediação no projeto ALDA.

rio: mesmo quando oriundo de estratos sociais menos privilegiados o estudante não pode ser concebido na esfera universitária como um aluno iletrado (DE SOUZA, 2012, p. 159).

Nesse sentido, implica reforçar que os gêneros acadêmicos, tanto quanto outros quaisquer, apresentam peculiaridades em sua realização quanto aos modos de dizer e organização do discurso e, conforme aponta Bakhtin (2003), dizem respeito à sua conexão e interação com as atividades humanas; a saber: (i) o conteúdo temático, (ii) o estilo e (iii) a estrutura composicional. O primeiro refere-se ao conjunto de temáticas manifestas (que normalmente encontramos) em determinado gênero; o segundo relaciona-se aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais dos quais o enunciador faz uso, considerando-se o vocabulário selecionado, a maneira como estruturam suas frases e suas escolhas gramaticais, relacionando-a diretamente a isso os propósitos comunicativos do enunciador; já o terceiro refere-se à maneira como internamente o gênero se organiza, à sua composição e estruturas mais formais.

Assim, considerar o letramento acadêmico é considerar a existência de um contexto no qual se tornarão letrados os alunos que adentram a universidade – ou pelo menos é o que se espera – sendo estes integrantes dessa conjuntura, não deixando de ter em conta que os gêneros acadêmicos não pertencem às práticas languageiras dos alunos antes de seu ingresso na universidade.

Apesar de se considerar toda a bagagem linguística que os alunos que participam do ALDA trazem ao ingressarem na universidade, há que se lembrar de que muitos deles – senão todos – são oriundos de um contexto escolar de formação deficitária, no que se refere ao contato com os gêneros acadêmicos. É muito recente a discussão/orientação de que os gêneros da esfera científica devem obrigatoriamente fazer parte das práticas de compreensão leitora e produção textual na

educação básica. Assim, a ideia subjacente no projeto é também demonstrar como se dá a relação dos alunos com determinados gêneros dentro da universidade, uma vez que do ingresso do aluno para adiante os gêneros acadêmicos seriam incorporados às suas práticas de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos processos de escrita e/ou leitura, Koch (2008) propõe que todas as atividades humanas implicam ações (quer sejam de ordem social ou psico-individual) no intuito de consolidar cada uma delas. Nesse sentido, todas apresentariam os seguintes aspectos:

- a) existência de uma necessidade/interesse;
- b) estabelecimento de uma finalidade;
- c) estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais;
- d) realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado;
- e) dependência constante da situação em que se leve a cabo a atividade, tanto para a planificação geral como para a realização das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças produzidas na situação) (KOCH, 2008, p. 12-13).

No plano mais específico da linguagem, corroborando com os postulados de Koch (2008), Geraldi (1997) dialoga com a perspectiva da interação ressaltando que, independentemente da escolha e modalidade oral ou escrita da língua, para produzir um texto, é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160)

No que refere ao contexto da pesquisa aqui apresentada, quanto a “se tenha o que dizer”, a aluna – identificada na metodologia como PS – teria de produzir um artigo científico, evidenciados a razão e o “para quem” de sua escrita, tendo a compreensão de um público leitor específico, uma vez que, neste caso, o gênero destina-se à divulgação de pesquisa. Conforme os pressupostos que evidenciam o dialogismo, uma vez que PS se reconhece como produtora e divulgadora de conhecimento científico, fará escolhas das mais diversas naturezas – gramaticais, lexicais etc. – a fim de que seu propósito enunciativo seja cumprido.

Por isso, o trabalho com um gênero discursivo em um projeto como o ALDA, acredita-se, pode oportunizar de forma considerável a ampliação das competências em leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, pois os aspectos linguísticos e discursivos poderão ser explorados de forma não apenas contextualizada em um ambiente de letramento acadêmico, mas também mediado por um professor, já que, muitas vezes, aos alunos é solicitada a produção sem que antes tenha havido algum contato do discente com o gênero que lhe está sendo solicitado, pois se sabe que por fatores outros, as disciplinas na graduação que poderiam dar conta disso não suprem todas as demandas.

Acredita-se que, no âmbito de um projeto que privilegia o letramento acadêmico, as discussões acerca das leituras realizadas pelos alunos oferecidas pelos mediadores de acordo com as necessidades apresentadas por cada discente, além das discussões presenciais nos encontros de mediação, contribuirão não somente em atividades com os conteúdos dos textos, mas também com as suas formas de organização e com a compreensão de suas funções sociais, uma vez que os encontros – e outras atividades formativas que constituem o projeto – privilegiam a formação do aluno enquanto ser social cujo mundo

letrado – neste caso específico, o acadêmico – exige-lhe determinadas competências.

3 PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO NA ESCRITA

Apoiadas nos estudos de Marcuschi (2003) sobre os processos de retextualização, este tópico tratará especificamente sobre as operações denominadas compreensão, apropriação, idealização, reformulação, adaptação e argumentação. Destaca-se que a análise e discussão apresentadas mais adiante ancoram-se nessas classificações. Ressalta-se ainda que a distribuição de tais fenômenos do processo de retextualização analisados se configura apenas como uma sugestão para nortear o trabalho com a escrita, seja na academia ou na escola básica. Além disso, as operações ocorrem concomitantemente, sendo separadas aqui apenas por questões didáticas de análise.

A retextualização é um processo cuja natureza é linguística, textual, discursiva e cognitiva. Por meio desse processo, pode-se realizar a transformação de uma modalidade textual em outra. Ou seja, é possível que uma produção escrita de um determinado gênero textual, por exemplo, se transforme em outra produção escrita de um gênero distinto do texto de origem, mantendo, é claro, o teor informacional do conteúdo (DELL'ISOLA, 2007).

De acordo com Marcuschi (2003), a retextualização é um processo bastante comum e utilizado no cotidiano (ainda que de forma inconsciente), estando presente em grande parte das atividades nas quais se utiliza a língua. É um processo dinâmico que pode servir no tratamento da passagem de um texto oral para um texto escrito ou vice-versa, ou ainda, na passagem de um texto escrito para outro texto escrito. Seja qual for o caso, o autor explica que o importante é se chegar a um conjunto de operações identificáveis. Tais operações, quando

trabalhadas em situações de ensino-aprendizagem de forma sistemática (mas, não mecânica), podem contribuir significativamente para a ampliação da competência de escrita do sujeito aprendiz.

Um ensino de língua na perspectiva [do processo de retextualização] apresenta a vantagem de um maior dinamismo e uma produtividade muito grande, porque leva em conta de maneira sistemática o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais. Sua vantagem é a possibilidade de oferecer previsões e sugerir alternativas comparativamente. Se daí surgem regras, elas estarão sempre situadas num contexto dinâmico de decisões que envolvem ações situadas (MARCUSCHI, 2003, p. 122, grifo nosso).

Um aspecto de grande importância, conforme o autor, nessas atividades de retextualização, que nem sempre recebe a devida atenção, é a atividade cognitiva denominada compreensão. Para que se possa apoiar certo dizer no dizer do outro é necessário, em primeira instância, compreender o que o outro diz. De igual modo ocorre quando se pretende transformar um texto. Assim, a compreensão ganha tônus basilar na ação de retextualizar um determinado texto e para isso é preciso o investimento, em sala de aula, em ações pedagógicas de cunho interativo e dialógico, estratégias de leitura, atividades de reescrita etc. que favoreçam o desenvolvimento de habilidades da escrita dos estudantes.

Nesse sentido, o processo de reescrita torna-se relevante porque permite ao produtor lançar mão de algumas estratégias, dentre elas as estratégias de regulação linguística relacionadas à norma linguística padrão; após isso, outras operações são convocadas, afetando diretamente as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica e a argumentatividade. Todos esses fatores juntos encontram-se ligados à “*reordenação cognitiva* e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança e da qualidade da expressão” (MARCUSCHI, 2003, p. 55, grifo do autor).

De mãos dadas com a compreensão está a apropriação, fenômeno este relacionado ao ato de apropriar-se (devidamente) do discurso alheio para formular/reformular discurso outro, apropriar-se das características composicionais de um determinado gênero textual, apropriar-se do estilo, dos aspectos linguísticos de um determinado texto a ser produzido, do conteúdo temático etc. Sem a devida apropriação, o processo de retextualização poderá sofrer o que Marcuschi (2003) denomina de falseamento.

Quanto ao fenômeno de idealização, este se mantém em estreita relação com as estratégias de eliminação, completude e regularização (MARCUSCHI, 2003). Por meio dele, o produtor-aprendiz busca eliminar as marcas da oralidade, por exemplo, no caso da escrita de um texto mais formal ou ainda, completa as informações presentes no texto, (re)organiza os elementos coesivos no texto a fim de eliminar possíveis equívocos ou incompreensões causadas pelo uso inadequado de conectivos, pontuação, paragrafação etc.

A reformulação é o fenômeno que permite o acréscimo de informações novas ao texto, além da substituição e reordenação do discurso, das ideias presentes na produção escrita por meio da introdução de marcas metalinguísticas para a referenciação ou verbalização, reconstrução de estruturas mal elaboradas, concordâncias, tratamentos de novas estruturas estilísticas etc. (MARCUSCHI, 2003).

O fenômeno da adaptação envolve as operações relacionadas à ação de citar (tratamento dos turnos). Tal aspecto, segundo Marcuschi (2003), demanda atividades especiais que não são tão corriqueiras quanto parecem. Além disso, ao se trabalhar esse fenômeno, é possível observar o quanto são requeridos, a todo momento, as demais operações de retextualização (idealização, reformulação e compreensão). Por fim, tem-se a argumentação, fenômeno este relacionado à capaci-

dade de atribuir juízo de valor, posicionamento reflexivo e crítico ao tema/assunto discutido no texto produzido.

Diante do exposto, é possível perceber o quanto é complexo o processo de escrita trabalhado a partir da perspectiva de retextualização. Mas, ao passo que é complexo, pode também ser muito eficaz para o desenvolvimento de habilidades escritoras mais eficientes e conscientes, já que esta é uma opção de trabalho que possibilita o trato com a língua materna a partir de ações em seus contextos reais de produção. Ressalte-se que não é intenção esgotar, neste trabalho, essa discussão e que os aspectos aqui apontados não são os únicos a serem levados em consideração no processo de retextualização.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, além de uma abordagem de natureza bibliográfica, realizou-se pesquisa de campo, cujos sujeitos são alunos da graduação (licenciatura), que produziram textos (da esfera acadêmica) para a base de dados das análises apresentadas.

O contexto deste trabalho se deu no interior das ações realizadas no ALDA, coordenado pelas professoras doutoras Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues e Elizabeth Gonçalves Souza, especificamente no eixo LPT. O eixo em questão objetiva possibilitar condições de ampliação e/ou aprimoramento no que diz respeito às práticas de letramento enquanto ação social. Nesse sentido, graduandos de licenciaturas diversas vinculados à UFPA, inscritos nas ações formativas promovidas no interior do projeto de pesquisa em questão, têm a oportunidade de expandir suas habilidades de leitura, escrita, oralidade e autoria.

Os encontros formativos ocorrem uma vez por mês, às quintas, sextas ou sábados. No primeiro encontro, é realizada uma conver-

sa com os alunos participantes em que são apresentados os objetivos do projeto, bem como a equipe de professores voluntários que atuam como mediadores. Os professores mediadores são mestres ou mestrandos e doutorandos de programas da própria universidade.

Ainda no primeiro encontro, os alunos elaboram um texto (produção inicial) em que relatam suas trajetórias estudantil e profissional, se for o caso. Essa produção inicial é entregue ao professor mediador, responsável pelo aluno-produtor, pois ela servirá como avaliação diagnóstica. A partir disso, o professor traça um perfil de desempenho do aluno, visando promover ações pedagógicas pontuais para sanar possíveis déficits de aprendizagem.

Os gêneros textuais trabalhados pertencem à esfera acadêmica, focando-se principalmente naqueles que são de necessidade de produção dos graduandos, como, por exemplo, resenhas, memoriais, resumos, artigos científicos etc. Desse modo, os graduandos são inseridos em eventos de letramento acadêmico de forma mais preparada, compreendendo as nuances da língua(gem), seja no aspecto linguístico, discursivo, enunciativo, mas, sobretudo, no social.

Para efeito de análise, foi selecionada a produção textual escrita de uma aluna identificada como PS. Na oportunidade, PS participou dos encontros do Laboratório de Produção Textual no ano de 2019, produzindo um artigo científico a ser submetido à publicação em revista científica da área educacional. Torna-se pertinente salientar que a produção de um artigo científico era atividade avaliativa de uma determinada disciplina que PS estava cursando em seu curso de graduação. Por essa razão, a aluna já tinha em mãos uma espécie de rascunho das ideias principais de sua intenção de escrita acadêmica, baseadas em uma pesquisa maior, realizada para a confecção de seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Cabe ressaltar ainda que o artigo científico resulta de estudos completos sobre um determinado objeto de pesquisa. Desse modo, os produtores apresentam suas pesquisas realizadas, publicando seus artigos em revistas ou periódicos especializados. Esse tipo de texto acadêmico se distingue dos demais (resenha, monografia, dissertação etc.) por seu conteúdo e dimensão reduzida. Seu propósito comunicativo é exatamente apresentar, divulgar, compartilhar, entre cientistas da mesma área de atuação, os resultados da investigação realizada de forma clara, concisa e fiel (COSTA, 2003).

O objetivo da análise aqui apresentada é verificar se houve ou não avanços significativos na escrita da aluna, a partir das intervenções realizadas. Para tanto, recorreu-se aos processos linguísticos-textuais-discursivos, especificamente as estratégias de retextualização, as quais se desdobram nos processos de compreensão, apropriação, idealização, reformulação, adaptação e argumentação (MARCUSCHI, 2003).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO⁴

Os resultados evidenciam que as dificuldades de aprendizagem da escrita ocorrem principalmente por falta de práticas de leitura e escrita variadas. Além disso, as dificuldades também esbarram no desconhecimento de estratégias de compreensão e produção de textos acadêmicos, relativas a questões que vão desde o conteúdo temático à estrutura composicional (BAKHTIN, 2003) dos gêneros acadêmicos, assim como de estratégias de retextualização (MARCUSCHI, [2001] 2010).

Desse modo, as intervenções realizadas na escrita de PS foram ao encontro das dificuldades reveladas em sua primeira produção es-

⁴ É pertinente informar que nem toda análise aqui realizada é seguida de demonstração com trechos do texto produzido pela aluna devido à falta de espaço.

crita de artigo científico. Para isso, foi disponibilizado a PS material pedagógico de estudo relacionado ao gênero acadêmico em questão, para que ela pudesse ter compreensão de aspectos importantes como o contexto de produção, o propósito comunicativo, a função social, o meio de circulação entre outros do gênero acadêmico estudado.

No encontro destinado ao estudo sobre artigo científico, PS demonstrou ter se apropriado do material disponibilizado, pois sua primeira produção já apresentava características composicionais como título, informação institucional da autora, resumo, introdução, desenvolvimento (parcial), análise e discussão de resultados (parcial) e conclusão (parcial). Quanto ao conteúdo temático, a aluna também apresentou relevante apropriação, pois o conteúdo temático já fazia parte de sua trajetória acadêmica desde antes de sua entrada no ALDA.

Vale destacar que o artigo científico é escrito em um processo de retextualização de textos-fonte variados, como os textos teóricos e os diferentes gêneros que os precedem como o esquema, resumo, resenha, fichamento etc. (MARCUSCHI, 2003). Isso implica movimento constante de leitura, estudo e pesquisa, ações essas nem sempre realizadas de forma adequada e/ou suficiente pelos graduandos, visto que, muitas vezes, tais habilidades não são desenvolvidas de forma satisfatória na educação básica. Sendo assim, nos encontros formativos, PS realizou diversas leituras teóricas que pudessem fundamentar sua pesquisa tanto no aspecto temático quanto no aspecto composicional.

O processo de apropriação está intrinsecamente relacionado à compreensão de fontes teóricas e o domínio dessas interferem significativamente na qualidade da escrita. Assim, ao expor PS a situações de leitura interativa, na qual se discutia e questionava o assunto abordado nas leituras realizadas, foi possível perceber avanços expressi-

vos na escrita, como se demonstra, a seguir, por meio de trechos da produção de PS.

1ª versão (sem intervenção, sem aprofundamento de leitura):

ABAYOMI - A HISTÓRIA

Dentre as narrativas encontradas sobre Abayomi temos que durante as longas viagens a bordo dos navios negreiros, as mães africanas rasgavam pedaços de suas roupas e a partir desses retalhos com ajuda de nós e tranças construía bonecas para acalentar e distrair seus filhos daquela realidade. Logo, as bonecas transformaram-se em símbolo de amuleto, proteção para as crianças. Em Iorubá, uma das maiores etnias existentes no continente africano, Abayomi significa “Encontro precioso”, e pela tradição presentear alguém com uma boneca Abayomi, representa um ato nobre de alegria, felicidade e proteção.

2ª versão (com intervenção, com aprofundamento de leitura):

ABAYOMI - A HISTÓRIA

Dentre as narrativas encontradas sobre Abayomi, destacamos a que retrata as longas viagens a bordo dos navios negreiros, onde as mães africanas rasgavam pedaços de suas roupas para confeccionarem bonecas com o intuito de acalentar e distrair seus filhos daquela realidade. Assim, as bonecas transformaram-se em símbolo de amuleto e proteção para as crianças. Em Iorubá, uma das maiores etnias existentes no continente africano, Abayomi significa “Encontro precioso” e pela tradição, presentear alguém com uma Abayomi representa um ato nobre de alegria, felicidade e proteção.

Quando acionamos o contexto histórico que nos cerca, observamos que há muito tempo a população negra luta em prol de ter um reconhecimento digno, por valorização e melhores condições de vida. Sabemos que no período da escravidão, os negros foram trazidos de suas raízes para serem escravizados no Brasil. “Os (as) africanos (as) foram trazidos do chamado “continente negro” para o Brasil [...] Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros, 4 milhões de escravos [...] (FAUSTO, 1996, p.29).

Essa luta é marcada pelos movimentos sociais que desde a década de 90, são impulsionados pela população negra. Dentre eles podemos citar a “Marcha Zumbi dos Palmares”, realizada em 20 de novembro de 1995, que junto às reivindicações havidas até o momento atual, trouxe conquistas significativas para o enfrentamento das desigualdades e discriminações existentes em nossa sociedade. A vinda dos negros ao país, apesar de marcada por sofrimentos e submissões, trouxe-nos aspectos muito positivos, como por exemplo, as contribuições que os povos africano e afrodescendente trouxeram para a cultura do Brasil e da qual hoje podemos desfrutar e que acabam por influenciar no que atualmente conhecemos como nossa cultura afro-brasileira (GELEDÉS, 2016).

Ao compararem-se os trechos da primeira e segunda versões, respectivamente, fica evidente o acréscimo de novas informações, bem como os ajustes realizados em mecanismos de coesão, garantindo melhor unidade semântica ao texto. Isso confirma o fato de que quanto mais o aluno é exposto a situações de leitura, mais consistente pode ficar sua competência na escrita.

No que diz respeito ao processo de idealização, é necessário, segundo Marcuschi (2003), buscar por um modelo linguístico ideal. Isso significa eliminar do texto escrito as marcas da oralidade, acrescentando adequadamente os recursos coesivos e excluindo possíveis

equívocos relacionados à pontuação e à paragrafação. No que se refere a esse processo, PS apresentou limitações, principalmente no uso de conectivos coesivos e na estruturação dos parágrafos, o que evidencia, de certa forma, a fragilidade da aluna, relativa às estratégias inerentes à ação de escrever. Na demonstração seguinte estão destacadas em azul as inserções realizadas após intervenção pedagógica, revelando que a aluna conseguiu se apropriar dos conhecimentos de caráter linguístico-textuais para melhor expressar sua escrita.

2ª versão (após intervenção)⁵

Compreendemos assim como Santos (2014), que a visão de suas raízes históricas, hoje passada para os alunos, é carregada de estereótipos negativos no que se refere à população negra, quando na verdade deveriam ter conhecimento que no continente africano há “diversos reinos, civilizações com alto nível tecnológico e que milhares de anos antes do advento da modernidade, a África já era um grande centro produtor e difusor de ciência [...]” (p.65).

Assim, a contação de história como prática educativa na escola pode ser um auxílio didático pedagógico que proporcione o ensino-aprendizagem desde o ensino fundamental, de forma criativa, por intermédio da oralidade, da leitura e do imaginário de crianças e adolescentes (RODRIGUES, 2005). Isso porque,

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

⁵ Na primeira produção não havia os elementos de coesão e isso deixava o texto desconexo; não havia uma ligação adequada entre os parágrafos.

Quanto aos processos de reformulação e adaptação, os quais ocorrem quando se atua sobre um texto por meio de acréscimos, substituições, reordenações de marcas linguístico-textuais (MARCUSCHI, 2003), notou-se que a aluna não possuía ainda tais habilidades desenvolvidas satisfatoriamente, visto que ao lançar mão de citações diretas, por exemplo, PS as deixava soltas no texto, sem manter qualquer diálogo com elas, fosse por meio de explicações, exemplificações ou paráfrases. Tal constatação, denuncia, de certo modo, a ineficácia do trabalho realizado nas etapas escolares anteriores e aponta para a necessidade veemente de se promover no contexto acadêmico cada vez mais trabalhos pedagógicos que proporcione um acompanhamento mais personalizado no que diz respeito às práticas de produção textual escrita. Vale destacar que, mesmo após as intervenções, a aluna não apresentou avanços tão significativos quanto os esperados. Isso pode ter ocorrido devido algumas ausências da aluna nos encontros formativos ou por necessidade de revisão das estratégias de ensino com um foco maior em atividades de reformulação textual.

Com relação aos processos de compreensão e argumentação em que o primeiro demanda operações cognitivas mais complexas, envolvendo inferências, refutações e o segundo implica juízo de valor (MARCUSCHI, 2003), PS revelou traços tímidos. Essa questão é preocupante porque evidencia que habilidades básicas de leitura e de escrita, as quais já deveriam estar concretizadas, dado o grau de escolaridade da aluna, não estão. Outro fator preocupante é que PS é aluna do último período da graduação, ou seja, mesmo estando em reta final de seu curso, a discente não tem ainda uma competência de escrita totalmente solidificada.

Vale ressaltar que ações pontuais foram realizadas a fim de expandir as habilidades de compreensão e argumentação da aluna. Para tanto, partiu-se de práticas de leitura de caráter interacional, nas

quais eram promovidas discussões acerca dos textos lidos, permitindo que a aluna exercitasse estratégias de leitura necessárias à compreensão e interpretação para então, formular/reformular o seu dizer por meio da escrita.

Portanto, a presente análise indica que a estudante em fase final da graduação ainda é iniciante na escrita acadêmica ao se posicionar criticamente através da linguagem apreciativa/argumentativa, mas o pouco posicionamento não desqualifica seu artigo científico, visto que o aperfeiçoamento foi ocorrendo ao longo do processo de mediação, tornando-se visível e significativa a transformação de seu texto.

6 CONCLUSÃO

Partindo da problematização desta pesquisa que visou verificar em que medida o projeto, no eixo LPT, contribui para a ampliação da competência em escrita de textos acadêmicos dos alunos da graduação, percebeu-se que os resultados foram positivos porque verificou-se, de certo modo, a ampliação na competência de escrita da aluna quando a ela foi proporcionada uma intervenção pedagógica personalizada, atendendo às suas reais necessidades de aprendizagem em contexto acadêmico com atividades pontuais.

No entanto, é preciso frisar que, embora os resultados tenham sido animadores, existem ainda aspectos que precisam ser melhorados, pois houve situações nas quais a aluna não apresentou avanços tão significativos quanto os esperados, mesmo depois das intervenções. Acredita-se que isso pode ter ocorrido devido à ausência de PS em alguns encontros formativos ou as atividades propostas precisam ser ainda mais pontuais.

Nesse sentido, conclui-se que é necessário trabalhar mais as estratégias argumentativas de escrita, de se operar sistematicamente com tarefas específicas no contexto de produção acadêmica e de se pesquisar mais sobre as particularidades desse contexto de ensino-aprendizagem.

Compreende-se também que as relações dialógicas imbricadas nas práticas languageiras dos discentes implicam – muitas vezes – êxito ou derrota deles em suas atividades acadêmicas. Portanto, o que se ressalta aqui em relação às competências em escrita – especificamente dos gêneros acadêmicos é que a aprendizagem da língua, quer por meio do contato com textos orais ou escritos, implica o exercício de ponderações sobre a linguagem. Atividades linguísticas são efetuadas e a língua, considerada sua essência também sociolinguística, se consolida como algo de que um indivíduo se apropria ao longo de seu percurso enquanto ser social que é, a língua é um recurso que o processo interlocutivo na atividade da linguagem, a cada vez, se reorganiza, reestrutura, reforma, renova, refunde – e é essa reconstrução que se tenta fazer (re)acontecer ao longo das atividades de mediação no projeto. Acredita-se: a competência linguística na produção de gêneros acadêmicos surge da interação dos sujeitos com o contexto no qual estão inseridos ao adentrarem a universidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, A. R. da. *O Gênero textual Artigo Científico: estratégias de organização*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE. Recife, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).

DE SOUZA, C. J.. Letramento acadêmico: da escrita à leitura científica. *Revista Anuário da Produção Acadêmica Docente*. v.6, n.15, 2012. p. 155-172. Disponível em <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1494/1/Artigo%2011.pdf>. Acesso em 06 jan. 2021.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROJO, R.. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7 ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

CAPÍTULO 8

ESCRITA ACADÊMICA: UM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rita de Cassia Damasceno Barbosa¹

Ecília Braga Oliveira²

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.8

1 Secretaria de Educação do Estado do Pará.

2 Secretaria Municipal de Educação- Município Acará

3 Instituto de Educação Matemática e Científica - UFPA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise de dados resultantes da produção escrita de licenciandos do *Laboratório de Produção Textual* – da Universidade Federal do Pará (UFPA), durante o ano de 2019. Constitui-se em um estudo de caráter qualitativo e interpretativo baseado nos estudos do Círculo de Bakhtin e estudos sobre o trabalho com o texto em sala de aula de Koch e Elias (2018) e Antunes (2003), na produção do gênero relato de experiência. Os resultados iniciais demonstram dificuldades nas produções textuais de acordo com o quadro avaliativo do projeto e apontam para estudos futuros relacionados aos processos de revisão e reescrita.

INTRODUÇÃO

O projeto “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia” – Núcleo de práticas e linguagens docentes – da Universidade Federal do Pará tem por finalidade investigar a trajetória formativa dos graduandos dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição, no campus de Belém e atua em três eixos: Letramento acadêmico, Laboratório de produção textual e Ensino-aprendizagem da língua materna. Dessa forma, o Eixo 2 do projeto, o “Laboratório de produção textual”, desenvolve atividades voltadas para a produção escrita, focada na relação leitura – oralidade – escrita, com atendimento mensal, no intuito de possibilitar a ampliação dos letramentos, compreendendo a língua como um fenômeno social da interação e a escrita como trabalho de interação entre professor-mediador e aluno.

Os instrumentos para produção de dados e composição do corpus para pesquisa foram implementados no primeiro atendimento. Posteriormente, os dados foram analisados, para a diagnose individual de cada orientando, a qual vem sendo a base para o planejamento das ações do projeto; assim, a cada encontro, realizou-se uma

etapa do atendimento, como as orientações para a reescrita, oficinas e minicursos.

A partir dessa perspectiva metodológica, este artigo teve, inicialmente, como objetivo apresentar o comparativo de desenvolvimento da escrita dos licenciados durante o processo de produção textual, o que não foi possível devido ao período de recesso escolar e, logo a seguir, a pandemia da Covid-19. Em virtude desse acontecimento, apresentamos a análise dos dados iniciais da diagnose, coletados ainda durante o atendimento inicial.

No início da vida escolar, o indivíduo chega à escola produzindo textos orais coerentes, é um produtor textual por natureza; e a escola é o lugar da escrita por excelência, pois é lá que aprendemos a ler e a produzir textos, a partir do encontro com diversos gêneros orais e escritos que se dá na sala de aula. desse modo, para que esse aluno desenvolva a leitura e a escrita, constata-se a necessidade de criar eventos que envolvam diferentes gêneros discursivos, não só aqueles que circulam na esfera acadêmica, mas também nas esferas sociais, nas quais exercem as mais variadas funções sociais.

No primeiro atendimento, é realizada a coleta de dados por meio da primeira produção escrita, que se constitui de um relato sobre o tema “Minha trajetória estudantil: avanços e dificuldades no contexto da UFPA”, realizada pelos orientandos, sobre a qual será realizada a diagnose, que comporá o relatório de acompanhamento individual. No relatório de acompanhamento, constam dados da escrita, como: gênero discursivo, circulação do gênero, poder de síntese, pontuação, acentuação, paragrafação, autoria, outros itens observados e sugestão de oficinas e minicursos a partir das análises das produções. Após a diagnose, os textos são encaminhados para reescrita juntamente com o relatório, no qual constam as orientações para a reescrita e indicações de leitura para ampliação temática.

A atividade da escrita envolve aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-histórico e culturais e é entendida de acordo com a concepção de língua assumida: com foco na língua, voltada para o domínio das regras gramaticais e para o vocabulário; com foco no escritor, para expressar o pensamento; ou com foco na interação entre escritor e leitor (KOCH; ELIAS, 2018). Acerca da produção escrita desenvolvida no ambiente acadêmico, é necessário levar em consideração que a concepção de escrita adotada na maioria das instituições escolares frequentadas pelos alunos tem ainda como foco o estudo das estruturas da língua, a escrita consiste em um exercício mecânico, apenas para avaliação do uso da língua padrão.

Este trabalho de produção textual desenvolve-se em uma perspectiva interacionista, com o foco na interação entre escritor e leitor, em que a língua é compreendida como um conjunto de práticas sociais e de linguagem, em contextos determinados sócio-historicamente. Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, entende que é nas relações dialógicas entre os sujeitos que se estabelecem os sentidos do discurso, pela função do papel político que deve exercer, influenciado pelas forças sociais.

“O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados.” Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 16. Grifo do autor).

A educação, assim constituída, estará em diálogo com as demandas sociais mais imediatas, pela relação dialógica que estabelece a partir da formação dos sujeitos com as demais instâncias e esferas sociais, substituindo a neutralidade, o isolamento e a fragmentação do ensino, que levavam à constituição de um sujeito menos crítico.

Assim, constitui-se uma opção política inclusive a escolha da metodologia de ensino a ser desenvolvida em sala de aula (GERALDI, 1999), pois envolve uma teoria de compreensão da realidade e esse comprometimento político considera o letramento como meio de resistência e compromisso social com o mundo, o que exige também um conhecimento linguístico mais amplo.

Nessa perspectiva de letramento como prática social, o trabalho pretende colaborar com atividades de escrita e reescrita, proporcionar uma mediação que busque auxiliar o aluno na apropriação dos diversos gêneros discursivos com os quais mantém contato no meio acadêmico, ampliar seus conhecimentos de mundo, bem como sua formação e, conseqüentemente, propiciar o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (2019), escrever é um processo contínuo e complexo, que envolve planejamento, execução, revisão e modificação do texto por meio da reescrita, logo, o ato de escrever representa um esforço do indivíduo. Menegassi (2016), por sua vez, assevera que um trabalho com escrita, por meio da revisão durante a execução, faz com que o texto deixe de ser um produto acabado, tornando-se um processo do qual participam tanto o professor com orientações, quanto os alunos, comparando versões, refletindo e selecionando estruturas e informações que melhor correspondam às suas necessidades comunicativas.

Escrever ainda é a habilidade menos praticada na escola e, quando praticada, tem sido pouco eficiente conforme indicadores de qualidade descritos no PNE¹ (BRASIL, 2014), estes revelam, estatisticamente, que a aprendizagem da escrita, já no primeiro ciclo do ensino fundamental, mostra-se deficitária. Dos estudantes, apenas 65% saem

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

com a escrita adequada ao seu ano escolar. Outro ponto é que comparada à leitura, está em desvantagem de 12.3%. Possenti (2005, p. 6) defende que “a escrita e reescrita são as formas de dominar normas de gramática e textualidade”, portanto, só há uma forma de aprender a escrever: escrevendo. A escrita, como outras atividades, tem seus processos e teorias, mas exige o exercício e uma prática sistemática, que a escola deve proporcionar.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem está presente em toda nossa vida, é a partir dela que nos constituímos enquanto sujeito. Diante disso, refletir sobre as diferentes concepções que conduziram e conduzem o ensino de Língua Materna (LM) deve ser uma tarefa de todos que utilizam a língua e a linguagem não apenas como instrumento de ensino, sobretudo, como objeto. Portanto, cabe discutir sobre as concepções de linguagem e os conceitos subjacentes a tais concepções, sempre que se pretende delinear processos teórico-metodológicos com a língua, os objetivos atrelados à concepção que o trabalho pedagógico pretende alcançar.

Para Geraldi (1999), com a linguagem aprendemos, refletimos, construimos sentidos, é nessa capacidade reflexiva que não se aprende uma língua apenas estudando léxico e regras gramaticais, todavia, a aprendizagem se dá em um ato de reflexão:

As ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos compreender à sua palavra uma série de palavras nossas [...] (GERALDI, 2013, p. 17).

Entretanto, por anos, a escola percorreu um longo caminho até que o ensino da língua tivesse essa percepção sócio-histórica, in-

terativa e dialógica; antes dessa concepção, passamos por outras, as quais nos deteremos a compreendê-las.

- a) A língua como expressão do pensamento: Associada ao subjetivismo psicológico, o sujeito é visto como único, autônomo, detentor de todo o conhecimento, controlador de todo o dizer. Dito isso, para essa corrente teórica “quem não escreve bem é porque não pensa bem”. Segundo Travaglia (2009), esse pensamento assenta-se em um raciocínio de que:

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Nesse silogismo, não se ponderou que a língua e a linguagem, conquanto, sejam “expressão do pensamento”, não se constituem exclusivamente nele, sobretudo internalizam-se e exteriorizam-se a partir da interação verbal.

- b) A linguagem como instrumento de comunicação: Partindo do objetivismo abstrato, a linguagem é apenas transmissão de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente. O sujeito é determinado e assujeitado pelo sistema, tem uma intenção e, ao codificar a mensagem, espera-se que o receptor a decodifique de acordo com a intenção do emissor. Em relação à escrita, pensa-se na produção de textos, a partir de modelos preexistentes, baseados em tipologias textuais narrativas, descritivas e dissertativas.
- c) A linguagem como forma e processo de interação: Com estudos sobre a linguagem, a partir dos anos 1980, começa-se a traçar novas possibilidades ao ensino da LM. “Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação de variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa [...]” (TRAVAGLIA, 2009, p. 29). O viés de ensino passa a ser outro, abrindo-se espaço para se refletir a língua em uso, em situações reais do falante.

Por essa perspectiva, é relevante pensar em outras variantes da língua e/ou o assunto que se pretende trabalhar. O ensino reflete não apenas o que ensinar, mas o como trabalhar – com os elementos linguísticos relacionados aos discursivos, levando-se em consideração as múltiplas variantes. Conforme Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p.

128, grifo do autor), “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”, a interação verbal é um fenômeno inerente à língua.

Acreditando-se que a última concepção é a mais completa para se trabalhar com a linguagem, sem abrir mão da história do ensino da LM e do longo caminho percorrido até aqui, apresentar-se-á um quadro síntese de conceitos importantes que estão relacionados às concepções de linguagem, como: língua, gramática, sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual.

O objetivo é melhor sintetizar as discussões, considerando que as concepções permeiam todo o trabalho com a linguagem (Quadro 1), conduzindo a possibilidades de resultados dos processos de ensino e de aprendizagem de língua, especificamente, no gênero discursivo relato de experiência, ao qual este trabalho se deterá.

Quadro 1 – Concepções de linguagem e atividades básicas de ensino de Língua Portuguesa

Conceitos relacionados	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Sujeito	Consciente e individual, controlador do êxito com a linguagem, considerada um dom.	Assujeitado ao código e à mensagem. O interlocutor deve compreender exatamente de acordo com a intencionalidade do emissor. A linguagem é uma competência.	Psicossocial, ativo, construtor de sentidos. Assume posições de acordo com o contexto situacional. A linguagem é interativa e social.
Texto	Pronto e acabado, com sentido único, ligado à retórica e à capacidade individual do falante.	Um modelo a ser seguido. Sentido único.	É o lugar da interação verbal. Sentido polissêmico e situacional.
Tipos de gramáticas	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, cujo objetivo é garantir o êxito na fala e na escrita.	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. O objetivo é adequar o código à situação.	Internalizada: conjunto de regras que os sujeitos dominam em situações reais de comunicação, contextualização.
Funções da linguagem	Exteriorizar um pensamento com o predomínio do eu.	Transmitir informações codificadas. Atenção para o código.	Realiza ações, agir sobre o outro. O domínio está nas interações sociais.

Leitura	Decodificação dos sinais linguísticos. Unidade básica: a palavra.	Interpretação: reconhecimento do código da comunicação. Unidade básica: a frase.	Compreensão: relação texto-contexto. Unidade básica: o texto e os fatores pré-textuais.
Escrita	Redigir o pensamento em forma de linguagem, seguimento de regras da gramática tradicional.	Seguir modelos existentes, baseados na tipologia textual: narração, descrição, dissertação.	Interação entre sujeitos, a partir de gêneros discursivos em situações de uso reais da língua, com finalidades.

Fonte: Geraldi (2009; 2013), Possenti (2005), Travaglia (2009).

Como se observa, a teoria enunciativo-discursiva de linguagem se opõe às duas correntes que a antecederam. Elas concebem a enunciação monológica e não sociocultural. Entretanto, não há como trabalhar a linguagem sem conceber o processo de interação dos sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos; conhecidas as três concepções pelas quais passam o estudo e o ensino da linguagem, Geraldi (2013, p. 4) alerta, “navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas”.

CONCEPÇÕES DE ESCRITA

No que se refere à escrita, de acordo com Geraldi (1999), toda prática de ensino decorre da compreensão e da interpretação que se tem da realidade, do que decorre uma postura diante da educação e uma concepção de linguagem, ambas determinantes para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que se tome conhecimento dos estudos desenvolvidos sobre essa modalidade de interação verbal, os quais apontam as concepções de escrita em que se insere o ensino de língua materna.

A primeira concepção de escrita, concebida com foco na língua, segundo Koch e Elias (2018), tem suas atividades relacionadas aos conhecimentos das regras gramaticais, os quais devem ser demonstrados na produção textual, pois nessa concepção a língua é um sistema

completo e acabado, em que o aluno “[...] realiza números exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional” (MENEGASSI, 2010, p. 76). A proficiência em redigir textos está subordinada aos conhecimentos das regras desse sistema.

Na segunda concepção de escrita, com foco no escritor, a escrita reflete o pensamento do autor, descontextualizada e não resulta da interação entre sujeitos, “o texto é visto como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do escritor” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 33), articulação de ideias, sem levar em consideração o leitor e a interação em que está envolvido.

A terceira concepção leva em consideração o contexto social no qual o sujeito está inserido, em interação com outros sujeitos, conhecimentos que traz de suas experiências e com propósitos definidos. Segundo Antunes (2003, p. 46), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”. O sentido da escrita é construído a partir dessa interação entre os interlocutores, afinal, quem escreve precisa empregar estratégias como:

- ativação de conhecimentos sobre componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2018, p. 34).

Nesse sentido, “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47); neste caso, a escrita acadêmica, ao mesmo tempo é

uma necessidade e um desafio no nível superior, visto que os licenciandos, em sua maioria egressos da escola pública, apresentam grandes dificuldades na produção textual, foco deste projeto.

Assim, concebendo a linguagem como ação e interação social, são elaborados conjuntos de atividades que envolvem atividades prévias, escrita, revisão e reescrita textuais. Nesse processo, a reescrita, segundo Fiad (2006), assume um papel essencial no ensino e na aprendizagem da escrita, na qual se desenvolve a reflexão sobre a linguagem escrita, uma prática presente nos usos sociais da escrita. Essas atividades têm por finalidade o ensino de gêneros discursivos relevantes para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita nas quais se inserem os sujeitos no ambiente acadêmico.

O GÊNERO DISCURSIVO RELATO

Entendidas as concepções de Linguagem e de Escrita, observa-se que o ensino da LM, à luz da linguagem, concebe as interações de formas singulares que se dão em contextos social e histórico específicos, cujo sujeito da interlocução se constitui como um ser social; a língua é inacabada, construída no processo interlocutivo em si.

Dessa maneira, ao se considerar a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua (GERALDI, 2013), vislumbra-se essa escrita com cerne em gêneros, porque é por meio deles que há interação verbal, que os discursos tomam formas e se constituem.

Assim, uma vez trabalhados na escola, contribuem para o desenvolvimento da linguagem na educação básica e, posteriormente, no ensino superior. Os gêneros discursivos são um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY,

1999, p. 7). Portanto, sistematizá-los, conforme suas esferas de circulação social, tanto do cotidiano quanto os acadêmicos e profissionais, possibilitará que os sujeitos se tornem proficientes no uso da linguagem. Assim,

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

Ainda que os gêneros sejam infinitos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 59) propõem a divisão dos gêneros em cinco agrupamentos: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor e gêneros da ordem do instruir ou do prescrever. Neste artigo, deter-se-á ao gênero da ordem do relatar como de domínio social da memória e da documentação das experiências humanas.

Sob esse olhar e nessa concepção, surge o relato de experiência como um gênero que faz parte do mundo do trabalho e do mundo acadêmico, sendo, por isso, didatizado como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262), uma das possibilidades de escrita textual e um dos tipos de textos acadêmicos, que pode adquirir forma mais robusta e complexa como o memorial.

Quanto às características do relato de experiência, são apresentadas de acordo com o que Bakhtin (2003[1979]) assinalou como elementos constitutivos dos gêneros discursivos em suas relações dialógicas – o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Na enunciação, o conteúdo temático está relacionado à finalidade do enunciador, ao “conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87). Infere-se, pois, que ele

não é o assunto principal do texto como alguns pensam, mas uma posição de valor do relator sobre ele. Está relacionado com a ideologia, o que o torna único, pois cada autor/relator aborda esse aspecto de um lugar sociocultural.

No gênero discursivo relato de experiência, a finalidade é relatar de forma clara as experiências vividas pelo autor- narrador- personagem e mostrar o sentido valorativo das experiências de acordo com a visão do autor. Para Severino (2007, p. 245), este gênero se “constitui, pois, em uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”, na qual se torna interessante tratar de modo mais qualitativo a vida profissional e acadêmica. Daí a importância de se trabalhar esse gênero na academia que, mesmo sendo de aspecto menos formal, instrumentaliza os discentes a chegar a outros mais formais.

A construção composicional é um elemento a ser ponderado na construção discursiva, normalmente, são padrões já estabelecidos socialmente. Não se pode esquecer de que, quando se trata de gênero, não há modelos fixos, embora convencionais, são tipos relativamente estáveis, logo a flexibilidade é inerente a eles.

[...] o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos (BAKHTIN, 2003[1979], p. 274).

Em sua composição, o relato de experiência apresenta um título (opcional), introdução que traz um apanhado do contexto geral: tempo, espaço, problema ou fato, personagem; desenvolvimento, sequenciação das ações; conclusão, reflexão, desfecho e a consumação do texto.

O estilo é o aspecto que se preocupa com o discurso propriamente dito, com as escolhas necessárias à interlocução, na relação dialógica dos interlocutores. Está relacionado com a expressividade, o projeto de dizer, o estilo de escrever, as escolhas lexicais, entre outros. Para o linguista russo,

[...] o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266).

No relato de experiência, é um consenso o uso da 1ª pessoa, o narrador ou relator é o protagonista, com predomínio do subjetivismo; geralmente, por se tratar de um texto de circulação acadêmica, a linguagem usada é tanto a coloquial quanto a culta, isso depende do nível do letramento acadêmico do discente. Expressa a vivência do ponto de vista do enunciador sobre o que é relatado, ou seja, sobre o fato ocorrido no passado, portanto, o tempo verbal incide no pretérito perfeito e/ou pretérito imperfeito, com verbos de ligação no presente, frequente uso de adjetivações e descrições, e advérbios ou termos circunstanciais para marcar a sequência das ações.

De acordo com Vieira e Yasmin (2016), relatos de experiência integram corpus de estudos, os quais são analisados quanto ao seu papel na formação de professores em formação, visto que futuramente serão agentes de letramento. Há, portanto, evidências de que esse tipo de gênero circula bastante nos cursos de formação, cujo objetivo é levar o licenciando a refletir sobre a prática docente e a experiência vivenciada no curso, bem como, a trajetória que trilhou até o momento acadêmico. Sendo assim, geram dados para o currículo do curso porque fornecem pistas e estratégias sobre o assunto.

Dessa forma, as atividades com gêneros discursivos nos níveis de ensino, educação básica e educação superior, devem ser pensadas, além das características composicionais do gênero, sobretudo, aliar a essas as de ordem social e histórica. Diante disso, é preciso pensar no processo de escrita de forma dialógica, ponderando sobre os objetivos pretendidos, quem escreve, para quem se escreve, focalizando no contexto sócio-histórico-cultural e nos possíveis lugares de circulação do texto.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, o entendimento dos fenômenos e processos socialmente situados num contexto. O atendimento no Laboratório de Produção Textual é mensal – sábado, realizado em parceria com mestrandos do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – UFPA. Os sujeitos da pesquisa foram três graduandos da UFPA, que buscam uma escrita acadêmica produtiva, com a intenção de desenvolver uma escrita mais elaborada, como os trabalhos de conclusões de curso.

A dinâmica inicial do atendimento é sempre uma proposta de leitura, pois, segundo Antunes (2003), se faltarem ideias e informações, faltarão também as palavras; seguida de debate, quando são realizadas as trocas de conhecimentos e experiências, é dada a voz aos orientandos, que manifestam seus posicionamentos sobre os temas abordados.

No primeiro atendimento, é realizada a coleta de dados por meio da primeira produção escrita, que se constitui de um relato sobre o tema “Minha trajetória estudantil: avanços e dificuldades no contex-

to da UFPA”, realizada pelos orientandos, sobre a qual foi realizada a diagnose, que compôs o relatório de acompanhamento individual.

No relatório de acompanhamento, constaram dados da escrita, como: gênero discursivo, circulação do gênero, poder de síntese, pontuação, acentuação, paragrafação, autoria, outros itens observados e sugestão de oficinas e minicursos a partir das análises das produções; após a diagnose, os textos foram encaminhados para reescrita juntamente com o relatório, no qual havia as orientações para a reescrita e indicações de leitura para ampliação temática.

No segundo atendimento, mediador e orientando realizaram revisão com foco no gênero discursivo ao qual pertence o texto e no direcionamento da escrita de acordo com as necessidades dos orientandos. A proposta didática é desenvolvida com base no projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008), composto por três módulos de aprendizagem: leitura, produção textual e divulgação ao público.

No módulo de leitura, foram trabalhados textos dos mais diversos gêneros, como os literários, científicos, didáticos, letra de canção, entre outros; o objetivo dessas atividades possibilitou o contato com a linguagem acadêmica e as discussões que permeiam esse meio. É importante que se proporcione na academia o conhecimento das propriedades discursivas, temáticas e composicionais dos gêneros discursivos, pois a escrita científica tem suas particularidades que exigem um exercício contínuo.

Neste módulo, buscou-se possibilitar ao orientando a reflexão sobre as características próprias dos gêneros que fazem parte dos protocolos acadêmicos, como artigo, resumo expandido, resenha, fichamento, até se chegar a uma escrita mais complexa como o trabalho de conclusão do curso, por exemplo. Os aspectos linguísticos, discursi-

vos e ideológicos presentes nos textos são essenciais na troca de informação entre os participantes. Afinal, é na relação com o outro que se constroem os sentidos, que se dão os aprendizados, segundo Bakhtin/Volochínov (2014[1929]).

No segundo módulo, em que se trabalha a escrita, Lopes-Rossi (2008) considera que nele devem ser desenvolvidas atividades, de preferência, em pequenos grupos, a fim de favorecer a interação, a socialização das informações entre os participantes e a divisão das tarefas; entretanto, optou-se em solicitar inicialmente que os alunos escrevessem um texto entre 20 e 30 linhas que falasse de sua trajetória estudantil. Como são alunos da graduação, de cursos variados, há uma discrepância de níveis, sendo assim, o processo da aprendizagem acontece de forma diferente para cada indivíduo.

Ainda no módulo escrita, é realizada a reescrita, pois, segundo Possenti (2005), a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas de uma prática que inclui seguir regras e a principal delas é o exercício contínuo e sistemático desse tipo de atividade na escola. O escrever exige, também, conhecimento do gênero, da exauribilidade temática proposta por Bakhtin (2003[1979]) e da atenção à intencionalidade comunicativa; nesse momento, o bilhete interativo é uma possibilidade para orientar o autor do texto durante a revisão para a reescrita.

Não menos importante, o módulo de divulgação ao público é de grande relevância para todos os envolvidos no projeto. Segundo Geraldi (2013), a circulação dos textos possibilita que os sujeitos definam seus interlocutores reais ou possíveis, reflitam sobre uso da linguagem direcionada, esses interlocutores e o texto deixa de ser apenas um produto para avaliação. É uma produção com marcas de quem o produziu, além de ser o momento em que os textos saem do confinamento do papel e ganham valor social, coletivo, lidos por outras pes-

soas terão a oportunidade de lê-los; no projeto de produção textual, os textos são arquivados na plataforma do projeto.

RESULTADO/ANÁLISES

As práticas de produção escrita têm se mostrado promissoras, como apontam as oficinas ministradas no Laboratório de Produção Textual, em que são trabalhados os gêneros discursivos, e requerem o conhecimento da teoria discutida por Bakhtin (2003[1979]). O objetivo maior de levar os participantes a superarem as suas dificuldades na escrita acadêmica, de forma processual, requer planejamento e práticas efetivas, que não se encerram em uma oficina (Tabela 1).

Tabela 1 – Problemas de Escrita em função do Gênero Textual Relato

Fatores	Textos (4)	%
Gênero discursivo	-	0
Poder de síntese	1	33,3%
Pontuação	3	100%
Acentuação	2	66,6%
Paragrafação	1	33,3%
Autoria	-	0
Outros (concordância verbal, regência, ortografia, períodos truncados)	3	100%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras, 2019.

A proposta de produção escrita inicial se constituiu de um relato sobre a trajetória estudantil dos sujeitos e, como podemos observar, dentre os textos analisados, nenhum apresentou inadequação ao gênero discursivo, nem à autoria. O fato de os sujeitos não terem apresentado dificuldades na produção textual durante a oficina, pode estar relacionado ao contato com gêneros discursivos como o memorial e o

diário de bordo – da ordem do relatar e de estrutura narrativa, que são gêneros frequentemente solicitados na academia.

Entretanto, 33,3% apresentaram dificuldades relacionadas ao poder de síntese e à paragrafação, uma dificuldade proveniente das limitações encontradas na educação básica, ainda refletidas na escrita acadêmica; desse universo de sujeitos, 100% têm problemas referentes à pontuação, concordâncias, regências, ortografia e períodos truncados.

Ao fazerem uso das diversas situações de uso da língua, segundo Dolz e Schneuwly (2004), os alunos mobilizam ao menos três capacidades de linguagem: capacidades de ação, relativas à representação mental da tarefa de comunicação; capacidades discursivas, ligadas à estruturação discursiva textual; e capacidades linguístico-discursivas, mobilizadas quando das escolhas das unidades linguísticas ou da construção da textualização; é nessa última capacidade que os produtores textuais mobilizam seus conhecimentos de gramática. A escrita acadêmica tem sua padronização na norma culta e, por meio da análise, fica evidenciada a dificuldade relacionada a essa variedade linguística, em todos os níveis de ensino.

Para Antunes (2003), o papel da escola também é ajudar os alunos a adquirirem níveis cada vez maiores de consciência em relação às normas gramaticais que especificam o uso da língua; dito isso, ainda há um longo caminho a percorrer para que a escrita acadêmica seja expressiva e produtiva, pois os discentes da universidade pública são, em sua maioria, oriundos da escola pública e de camadas populares, com dificuldades relacionadas à escrita não superadas na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da vida escolar, o indivíduo chega à escola produzindo textos orais coerentes, é um produtor textual por natureza; e a escola é o lugar da escrita por excelência, pois é lá que aprendemos a ler e a produzir textos, a partir do encontro com diversos gêneros orais e escritos que se dá na sala de aula. Assim, para que esse aluno desenvolva a leitura e a escrita, constata-se a necessidade de criar eventos que envolvam diferentes gêneros discursivos, não só aqueles que circulam na esfera acadêmica, mas também nas esferas sociais, nas quais exercem as mais variadas funções sociais.

Diante do exposto, a proposta está sob a égide da indissociabilidade da leitura e escrita apontada por Menegassi (2010), bem como a compreensão do texto e produção textual de acordo com o projeto pedagógico de leitura e produção textual de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008). Assim, a atividade desenvolvida no *Projeto Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia - Laboratório de Produção Textual* teve a coleta de dados realizada durante a primeira produção escrita, sobre a qual foi realizada a diagnose, que compôs o relatório de acompanhamento individual. Nesse relatório, ficam registrados dados da escrita, como: gênero discursivo, circulação do gênero, poder de síntese, pontuação, acentuação, paragrafação, autoria, outros itens observados e sugestão de oficinas e minicursos a partir das análises das produções.

Nos atendimentos seguintes, o mediador orientou na apropriação dos gêneros, ampliação dos conhecimentos de mundo por meio da leitura e indicações para os processos de revisão e reescrita dos textos produzidos, conforme informado na introdução deste artigo, não houve a possibilidade de análises e comparações entre as

escritas durante o processo de produção do texto em razão do recesso escolar, seguido da pandemia da Covid-19.

Neste novo contexto de ensino remoto emergencial, as orientações foram impossibilitadas por dificuldades de acesso à internet, visto que os alunos precisaram priorizar as aulas remotas da graduação. Assim, a partir dos dados aqui apresentados, a pesquisa poderá ser retomada e desenvolvida assim que as atividades forem retomadas, com a possibilidade de fundamentarem novos estudos e artigos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1929].

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In: MARTINS, M. H. (org.).* **Questões de linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: KARWOSKI, B. G.; KARIM, S. S. B. (Orgs.).* **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In: JORDÃO, C. M.* **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p. 123-230.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. *In: P. SALEH; S. OLIVEIRA (Org.).* **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa, UEPG, 2010, p. 77-90.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, J. F.; YASMIN, G. A. **O papel do gênero relato de experiência no processo ensino-aprendizagem de professoras em formação.** XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9803_36154.pdf. Acesso em 4 dez. 2020.

CAPÍTULO 9

VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES DO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA¹

Sabrina Freitas Da Costa²

Benedita Socorro Jesus Silva³

Elizabeth Gomes Souza⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.9

1 Este artigo é uma expansão do artigo intitulado “ **DIÁLOGOS E TRANSFORMAÇÃO : Vivências formativas no Clube de Ciências da UFPA**, ” enviado para o I Seminário do projeto “Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia” de autoria de Sabrina Freitas Da Costa, Benedita Socorro Jesus Silva, Sarah Fernanda Machado Mendes, Jorge Henrique Costa Alves dos Reis e Elizabeth Gomes Souza. Para este texto, a autoria se constituiu em virtude da inserção, ampliação e anuência de modificações.

2 Egressa do Curso de Licenciatura Integrada-IEMCI-UFPA

3 Egressa do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens-IEMCI-UFPA

4 Instituto de Educação Matemática e Científica- UFPA

RESUMO: Este trabalho é fruto de um estudo desenvolvido na Universidade Federal do Pará, no Instituto de Educação Matemática e Científica. Com o objetivo de propor atividades de práticas educativas de letramentos em Ciências e Matemática para/com os responsáveis das crianças participantes do Clube de Ciências. Os encontros ocorreram em etapas, quais sejam: 1. contação de histórias amazônicas e diálogos sobre temáticas abordadas; 2. Leitura e escrita; 3. Consumismo e Práticas Ambientais com reutilização de materiais na construção da composteira; 4. o uso de tecnologias; 5. Construção dos banners; 6. Culminância dos estudos no evento desenvolvido no Clube de Ciências. Os resultados apontam que as ações educativas realizadas com os pais são de grande importância para construção e trocas de conhecimentos de maneira social e acadêmica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se desenvolveu na Universidade Federal do Pará (UFPA), no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). A ideia do projeto, no primeiro momento, foi a de elaborar atividades para os pais dos alunos que participavam das ações do Clube de Ciências. O objetivo era o de otimizar o tempo em que os responsáveis aguardavam a saída de suas crianças. Esta ação foi realizada por meio do que denominamos de *práticas educativas de letramentos*, corroborando, assim, para a extensão da Universidade como fonte de educação e conhecimento para todos e contribuindo para o fortalecimento entre a relação da Universidade com a comunidade ao utilizar o conhecimento como elo entre alunos, pais e Universidade.

O projeto do Clube de Ciências se desenvolve com a colaboração dos alunos graduandos dos cursos de graduação da Licenciatura Integrada, Química, Física, Biologia, Ciências Sociais, Pedagogia, egressos, pós-graduandos e professores coordenadores. O referido projeto

é realizado apenas para as crianças e jovens com enfoque na iniciação científica infanto-juvenil.

Nessa direção, o projeto “Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia”¹ expandiu sua proposta com professores da rede básica de ensino, graduandos e egressos para a sociedade civil, com a proposta de letramentos para pais, mães e responsáveis dos estudantes do Clube de Ciências.

Nos momentos em conjunto, dispusemos do envolvimento de docentes egressos e graduandos do curso Licenciatura Integrada em Ciências e Matemática e Linguagem com a professora coordenadora. Mediante essa composição, surgiu a ideia de proporcionarmos momentos de debates, discussões e estudos com os pais e responsáveis das crianças.

As temáticas foram escolhidas pela equipe de formação integrada pela professora e egressos do curso de licenciatura integrada da UFPA. Assim, criamos um conjunto de temas relacionados à práticas de uso da tecnologia, práticas de leitura, práticas de consumo sustentável, práticas de matemática financeira. Nossos encontros com os pais e responsáveis ocorreram aos sábados, mensalmente, no período de Junho a Dezembro de 2019.

No decorrer dos encontros aos sábados, foi possível desenvolver momentos de diálogos no qual percebemos a importância de escutar suas diferentes ideias sobre a educação em meio ao contexto, através de cada temática, percebendo suas inquietações e curiosidades e propiciando saberes científicos. Na ocasião, foi possível perceber a importância da família ao promover momentos de conversas e a relevância de motivar seus filhos a novos conhecimentos e ao mesmo

1 Trata-se de um projeto de pesquisa intitulado “Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia” cujo propósito é desenvolver ações pedagógicas interdisciplinares que partem da estratégia de mediação de leitura e contação de história. Pela primeira vez, o projeto inseriu pais/responsáveis de estudantes que frequentam o Clube de Ciências-UFPA.

tempo participar e ter a chance de construir conhecimento. Em meio a essas trocas, foi nítida a percepção do afeto e da satisfação que naturalmente expressavam com os seus filhos com a perspectiva de contribuir ainda mais para suas formações.

PERCURSO METODOLÓGICO

A realização das ações com pais e responsáveis do Clube de Ciências ocorreu através de planejamentos, discussões e momentos de estudos, durante os sábados com os pais e egressos da Licenciatura Integrada do IEMCI. No decorrer dos encontros, tivemos contação de histórias amazônicas e diálogos a partir das temáticas abordadas nessas contações; leitura e escrita; reutilização de materiais no processo de construção da composteira; uso de tecnologias; matemática financeira; construção dos banners feitos pelos pais durante os momentos de estudos e, por fim, realizamos a culminância dos estudos no evento desenvolvido no Clube de Ciências para socialização das atividades das turmas do Clube. Esse evento teve pela primeira vez, a participação de pais e responsáveis como expositores de trabalhos. Em meio às etapas, destacamos o processo de construção e desenvolvimentos dos banners a partir dos estudos feitos durante os encontros, que ocorreu sob a orientação dos participantes da ação com os pais e responsáveis do Clube de Ciências.

Figura 1: Pais realizando leitura de livros literários



Fonte: Autoria das pesquisadoras, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer de nosso estudo, identificamos as relações entres as áreas do conhecimento em meio ao contexto através das discussões em sala de aula com os pais e responsáveis do clube de ciências. Para Souza, Reis e Rizzatti (2018, p.412).

A educação não é um processo que se dá somente na escola, ela pode ocorrer em qualquer lugar e em diferentes situações, as quais não exemplificam o modelo escolar formal. Nesse aspecto, o sentido de educação vem se ampliando e permitindo a inclusão de novos saberes, adquiridos em espaços formais, não formais e informais de educação.

Com isso, percebemos a importância de momentos no qual os responsáveis pudessem dialogar, expor suas ideias, dando seus próprios direcionamentos para cada temática tratada. Através dos conhecimentos prévios, criamos um amplo diálogo e oportunidades de troca de saberes. Chassot (2003, p.37) considera “a ciência como linguagem para facilitar a nossa leitura de mundo”. Assim, constituiu-se o processo ensino e aprendizagem científicas com os pais do Clube de Ciências, no qual a iniciação científica se deu a partir de suas vivências e experiências através de cada encontro, percebendo suas potencialidades no surgimento das temáticas, diante das reflexões construídas com os pais/responsáveis. No decorrer de cada oficina ocorriam hipóteses e muitas trocas de ideias. A figura 2 representa a orientação de uma egressa com os pais e responsáveis.

Figura 2: Aluna egressa orientando responsáveis na confecção de banners



Fonte: acervo das pesquisadoras, 2019.

Nos encontros, os membros do grupo organizaram assuntos apropriados para serem discutidos com os pais das crianças do Clube de Ciências; foram conteúdos propícios para serem discutidos com eles, já que se fazem presentes no cotidiano da comunidade, permitindo de forma mais concreta uma leitura de mundo.

Nas reuniões com os pais, propomos que escolhessem um dos temas dos quais estudamos, para que apresentassem nos eventos juntos com seus filhos; de imediato, logo aceitaram; marcamos outro encontro para aprofundarmos os estudos e confeccionarmos os banners, pois eles acompanharam todos os processos.

Diante de cada encontro em meio às temáticas, a contação de histórias dava início aos diálogos, possibilitando debates no contexto através dos voluntários que são graduandos e egressos da Licenciatura Integrada, sendo um momento de práticas docentes, mostrando novas interpretações sobre o mundo. As trocas dessas relações, por meio da contação, proporcionaram vivências, experiências e emoções que se expressaram através de cada contexto de vivências dos participantes.

Assim, buscamos contribuir para diferentes maneiras de olhar e promover a transformação do espaço, no qual se desenvolve a prática docente com as ações formativas por meio de oficinas com/para

os pais dos alunos do clube de ciências da UFPA. Ao fazer uso da construção da composteira, por exemplo, tivemos o levantamento de conhecimentos prévios sobre a relações entre conteúdos científicos em meio a reutilização de materiais e suas transformações no processo de produção de adubo, dialogando com as áreas do conhecimento em se constituir na composteira e o uso de biofertilizante natural.

Na figura 3 podemos observar os eventos em que os pais participaram, exposição dos trabalhos dos sócios mirins do clube de Ciências, no Instituto de Educação Matemática e Científica, e o Ciência na Ilha, ocorrido na Ilha de Cotijuba, na Escola Estadual Marta da Conceição.

Figura 3: Apresentação Oral de Pais e Responsáveis no Evento de Socialização das Atividades do Clube de Ciências



Fonte: acervo das pesquisadoras, 2019.

Os banners produzidos com os temas que foram expostos em nossos estudos, práticas de leituras, tecnologia, práticas ambientais e educação financeira são resultados das discussões realizadas em cada encontro, despertando para novas relações em meio ao contexto socio-cultural em que os participantes (pais/responsáveis) estão inseridos. Farias e Gonçalves (2007, p. 26.) expressam que “reconhecer que as aulas de ciências podem ser desenvolvidas por meio do exercício da pesquisa, por professores e alunos, implica considerar que ambos podem construir ideias, interpretações”, tais como quando as temáticas foram sendo discutidas, os responsáveis dos alunos no clube de ciên-

cias tinham a compreensão do quanto é importante esses momentos de estudo.

De acordo com Freire (1991), estudar não é um ato de consumir ideias, mas de construir ideias. Desse modo, cogitando as idealizações, houve participações nas oficinas e valiosas contribuições através do conhecimento e experiências de vida de cada um. Isso tudo revelou que ao fazermos essas trocas e discussões no decorrer dos encontros, percebemos a importância de cada temática, através de práticas desenvolvidas em sala, tornando-se, assim, hábitos em nossas vivências, compartilhadas com pais e alunos também, podendo modificar costumes arraigados na comunidade. Enfim, com esses conhecimentos apreendidos, transformando o sujeito com novas práticas para toda sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Clube de Ciências da UFPA é um ambiente que oportuniza aos educandos e aos educadores, a partilha de experiência e construção de conhecimento científico por meio de pesquisa, que hoje ultrapassa os muros da universidade. Permanentemente, o Clube de Ciências elabora eventos com a participação dos discentes, bolsistas, voluntários, professores coordenadores e crianças que participam do Clube. Nesse processo dos estudos os quais o grupo estava envolvido, houve a participação das crianças em dois eventos, os quais expuseram seus trabalhos feitos e orientados pelos discentes em sala de aula, aos sábados, no Clube, no horário em que os pais estão em reunião conosco no projeto.

A participação dos pais e responsáveis de crianças que participam do Clube de Ciências, proporcionada pelas ações do Projeto de “Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia”, possibilitou

que aos mesmos um engajamento ativo nas atividades do clube, bem como ampliou lhes tornou parceiros de seus filhos nas práticas de leitura e nas práticas científicas.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. 3ed. Editora Unijuí, Rio Grande do Sul (Coleção educação em Química), 2003.

FARIAS, L. N; GONÇALVES, T. V. O. *Feira de Ciências como espaço de formação e desenvolvimento de professores e alunos*. Science fairs as space of formation and development of teachers and pupils. AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemática V. 3 - n. 5 - jul. 2006/ dez. 2006, V. 3 - n. 6 - jan 2007/jun. 2007, p.26.

FREIRE, P. *Ação Cultura para a Liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro, PAZ e TERRA. 1981.

SOUSA, M. S. M; REIS, T. R ; RIZZATTI. I. M. *Parque ecológico Bosque dos Papagaios: uma proposta para o ensino de Ciências em espaço não formal*. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n2a2018-8>. Ensino Em Re-Vista Uberlândia, MG | v.25 | n.02 | p. 410-430 | maio/ag./2018 ISSN: 1983-1730.p. 412.

CAPÍTULO 10

EU JOGO, TU JOGAS: JOGAMOS PARA PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Helen do Socorro Rodrigues Dias ¹

Rochelle da Silva Batista²

Kassia Cristina da Silva Raiol³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.10

1 (Programa de Pós-Graduação em Educação- UEPA)

2 Batista (Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática-UFPA)

3 (Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática-UFPA)

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de elucidar o potencial dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem da Pessoa com Deficiência, a partir das vivências de três professoras do atendimento educacional especializado, buscando mostrar as possibilidades e as articulações dos jogos educativos a diferentes áreas do saber.

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa trata do uso das atividades lúdicas, por meio dos jogos educativos, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) de uma instituição com o objetivo de elucidar o potencial dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem da Pessoa com Deficiência (PcD).

Tendo em vista que é possível observarmos ainda no século XXI, que as questões que perpassam em torno da educação especial estão fortemente centradas no lugar em que estes sujeitos devem estudar, sendo que pouco e/ou quase nada se discute acerca do currículo e das atividades possíveis para o desenvolvimento destes sujeitos. Nesse sentido, na intenção de avançarmos, mesmo que de forma tímida, nas discussões de atividades práticas para o processo de ensino-aprendizagem da PcD, apresentamos as atividades utilizadas por três professoras do AEE, especificamente tratando do uso dos jogos educativos.

Os sujeitos envolvidos para esta pesquisa são três professoras do AEE, que desenvolvem suas práticas a partir do uso de atividades lúdicas, durante o atendimento de alunos que frequentam, no contraturno da escola regular, uma instituição especializada no atendimento da pessoa com deficiência.

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiências das práticas utilizadas pelas professoras ao longo dos últimos sete

anos, com alunos com deficiência intelectual, síndrome de down, autismo e paralisia cerebral.

Os estudos teóricos utilizados foram Steinle (2012), Rau (2011) e Vygotsky (1998) que discorrem acerca da importância do lúdico no ensino-aprendizagem; Dias e Rodrigues (2020) que tratam da importância dos jogos educativos no ensino-aprendizagem como um potencial para o sujeito PcD e Vygotsky (2012) abordando os aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

JOGOS EDUCATIVOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

No contexto educacional, a busca por estratégias que ampliem o ensino-aprendizagem para favorecer uma compreensão de mundo de forma crítica consolida-se com as demandas da sociedade e traz reflexões sobre a forma como ensinamos e aprendemos; nesse sentido, podemos apontar que as atividades lúdicas contribuem para esse processo em uma sala de aula regular de ensino, assim como no AEE e nos espaços não formais de ensino, dentre outros.

Dessa forma, Steinle (2012) considera o lúdico como um aspecto fundamental da ação humana que possibilita instantes de encontro consigo e com o outro, conhecimento de si e do outro, bem como o cuidar de si e o olhar para o outro, levando a compreensão de que podem contribuir para um maior envolvimento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito” (RAU, 2011, p. 31).

Desse modo, podemos compreender que a partir do jogo educativo é possível articulações, em práticas inclusivas, entre os saberes científicos e as vivências cotidianas dos docentes e discentes.

Os jogos educativos apresentam em sua essência possibilidades de potencializar o ensino-aprendizagem, a partir da liberdade proporcionada durante suas práticas, tendo como características oferecidas por estes recursos: a interação social, imitação, abstração, compreensão de regras, ampliação das diferentes formas de linguagens, valorações éticas e morais, dentre outras. Além de, na maioria das vezes, proporcionar momentos prazerosos para os sujeitos envolvidos.

Na concepção de Vygotsky (1998), o brincar dos jogos é fator importante no desenvolvimento da criança e, sobretudo, completam suas necessidades; entretanto, o autor ressalta que nem todos os jogos e brincadeiras levam o prazer para a criança, pois deve ser levada em consideração a maturação das necessidades, uma vez que, à medida que eles vão crescendo seus interesses vão se reorganizando.

Ademais, devemos considerar que além do processo de desenvolvimento de cada sujeito (com ou sem deficiência), o jogo educativo deve prezar pelo seu aspecto de liberdade, em termos que permita a participação ativa de todos. E nesse contexto, aos alunos devem ser possibilitados expressarem suas emoções, ideias, formas de pensar, agir, sua cultura, valores, realizarem as ações em seu tempo, com respeito para as limitações e potencialidades de cada um. Assim,

é o jogo educativo sendo utilizado como uma estratégia que pode contribuir para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem e para o amadurecimento de seu desenvolvimento, partindo dos conhecimentos já consolidados pelos sujeitos e buscando avançar para a construção de novos conhecimentos, mas agora conhecimentos científicos (DIAS e RODRIGUES, 2020, p. 7).

Corroborando com as reflexões supracitadas, podemos afirmar que o estudo na perspectiva dos jogos educativos podem oferecer

subsídios às práticas educacionais, tendo em vista que o brincar, presente nos jogos, proporciona muitos benefícios nos aspectos globais do desenvolvimento da criança, bem como sinaliza Abreu *et al* (2014, p. 299), que “[...] Ao brincar, a criança interage com as pessoas, compartilhando seus valores culturais, éticos e morais”.

Nessa perspectiva, tais recursos possuem características de flexibilidade em suas regras, podendo ser adequados de acordo com as realidades e necessidades apresentadas. Kishimoto (2014) enfatiza a importância de se levar em consideração as diferenças individuais para que se possa utilizar o jogo educativo na prática de ensino-aprendizagem.

Na compreensão de Dias e Rodrigues (2020, p. 7), a pessoa com deficiência possui “grande interesse em participar de atividades como jogos educativos, pois estas estratégias proporcionam espaço de ampliação das interações entre os estudantes”, que são envolvidos no contexto proposto pelo jogo, enredados no maravilhamento de poder participar e partilhar junto com os demais colegas seus saberes.

Assim, a partir da prática do jogo educativo é possível ao docente olhar com mais ênfase as potencialidades da PcD e articular ações educativas que fortaleçam as interações sociais necessárias ao ensino-aprendizagem desses sujeitos, e nesse sentido, Vygotsky (2012) destaca que o desenvolvimento de pessoas deficientes ou não é potencializado e constituído a partir da sociabilidade, ou seja, das interações com outros sujeitos, por meio de uma metodologia da educação social.

JOGOS EDUCATIVOS: PRÁTICAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A partir da perspectiva teórica apresentada sobre a importância do jogo educativo ao ensino-aprendizagem da PcD, discutimos

acerca de algumas propostas de atividades que desenvolvemos ao longo de nossos últimos sete anos de práticas no atendimento educacional especializado da PcD, em uma instituição especializada, localizada em Belém – Pará.

A dinâmica dos atendimentos ocorre objetivando atender alunos com deficiência intelectual, síndrome de down, autismo e paralisia cerebral, que frequentam a instituição no contraturno da escola regular de ensino e tem horários de atendimentos em grupo e individual, estruturados de acordo com a necessidade de cada sujeito.

As atividades realizadas no contexto dos atendimentos partem de estratégias lúdicas, como os jogos educativos; alguns jogos são adquiridos prontos, mas a maioria é construída pelos docentes ao longo do planejamento ou junto com os alunos durante as atividades, são eles: jogos de encaixe, pareamento, montagem, tabuleiros, memória e outros que são explorados de diferentes formas e objetivos.

Jogos de Encaixe

Os jogos de encaixe, Figura 1, têm potencial para pegar e transportar os objetos, pois contribuem para o fortalecimento da tonicidade muscular das mãos, que refletem na ação de pegar o lápis, caneta, borracha e outros, bem como para seleção e identificação de objetos e cores.

O objetivo é ampliar a atenção, concentração e coordenação motora fina, movimentos semelhantes de escrita, além de outras finalidades que serão determinadas pelo planejamento do docente e ao longo da interação com o aluno.

Figura 1: Jogos de encaixe



Fonte: acervo das autoras, 2018.

Logo, destacamos que os jogos de encaixe, a partir do que fora apresentado pelas professoras, contribuem e potencializam o ensino-aprendizagem a partir de estímulos de suas necessidades, estando em consonância com o que foi apresentado por Vygotsky (1998), ao destacar a fundamental importância dessas atividades do desenvolvimento das crianças.

Jogos de Pareamento

Os jogos de pareamento, Figura 2, podem ser explorados de diferentes formas como: pegar e transportar; identificação das formas e cores; sobreposição e contagem dos semelhantes etc.. O objetivo será determinado pela intencionalidade que se quer alcançar com o aluno, proporcionando estímulos para atenção, concentração, percepção e habilidades de coordenação motora fina.

Figura 2: Jogos de pareamento



Fonte: acervo das autoras, 2018.

É possível identificarmos que os jogos de pareamento supracitados contribuem para o desenvolvimento do sujeito segundo suas necessidades e potencialidades e, neste sentido, Dias e Rodrigues (2020) assinalam que no contexto da educação especial é de grande importância valorizar as potencialidades da pessoa com deficiência.

Jogos da Montagem

Jogos da montagem, Figura 3, apresentam possibilidades de estímulos à imaginação e abstração que são construídos em diferentes quantidades de peças e que vão aumentando, gradativamente, o grau de dificuldade com mais peças e diminuindo a cor de fundo da imagem que se quer sobrepor. O objetivo é ampliar a concentração, atenção, percepção e possibilitar um início para jogos de montar sem sobreposição, como o quebra-cabeça.

Figura 3: Jogos de montagem



Fonte: acervo das autoras, 2018.

A partir da explanação dos jogos de montagem, percebemos suas contribuições para o processo de imaginação e abstração da PcD e, neste sentido, Dias e Rodrigues (2020) apontam como fator fundamental a imaginação para o ensino-aprendizagem, pois o ato de imaginar é a base para a criatividade do sujeito.

Jogos de Tabuleiro

Os jogos de tabuleiro, Figura 4, apresentam diversas formas de utilização no processo ensino-aprendizagem da PcD. O objetivo depende do planejamento e intenções a serem alcançadas pelo professor, proporcionando possibilidades de ampliação da atenção, percepção, concentração, interação e letramento do aluno.

Figura 4: Jogos de tabuleiro



Fonte: acervo das autoras, 2018.

Jogos de tabuleiro, como os apontados, possibilitam o alargamento das interações e, na compreensão de Vygotsky (2012), o desenvolvimento de pessoas deficientes ou não, são potencializados e constituídos em momentos de sociabilidade e interação com o outro.

Jogos da Memória

Os jogos da memória, Figura 5, consistem em ampliar com o aluno o processo de pareamento, sendo um jogo que permite explorar diversas temáticas de ensino-aprendizagem em diferentes faixas etárias e séries, além de potencializar a ação de copiar do quadro, pois funciona a partir da identificação de figuras ou números iguais. O objetivo deste jogo é delineado a partir das intenções do docente e da interação dos alunos.

Figura 5: Jogos da memória



Fonte: acervo das autoras, 2018.

É importante destacar que os jogos da memória, bem como os de tabuleiro, fortalecem a interação entre os sujeitos que participam das atividades, possibilitando um ambiente prazeroso que ativa as emoções e o afeto entre os envolvidos. Para Dias e Rodrigues (2020), no contexto do ensino-aprendizagem, a emoção e afetividade são elementos necessários para o desenvolvimento, participação e entrega dos sujeitos em todo o processo.

Os jogos apresentados acima são utilizados ao longo das dinâmicas de atendimentos do AEE, com os alunos das faixas etárias de 6 até 17 anos de idade, quase sempre com objetivos específicos diferentes e determinados pelo potencial de aprendizagem de cada aluno, buscando sempre uma maior interação entre professor, aluno e atividade.

JOGOS EDUCATIVOS: REFLEXOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PCD

Ao longo da execução das atividades com os jogos, os docentes buscaram manter a liberdade que é proporcionada por essas práticas lúdicas, permitindo ao aluno tomadas de decisões, bem como um ambiente propício para se expressarem de acordo com as condições das regras de cada jogo.

A partir das práticas com os jogos de encaixes e jogos de pareamento, os alunos demonstraram grande interesse em participar, iniciando seguindo as orientações do professor, na pega e encaixe, mas sempre trazendo novas formas de seguir a atividade, com aspectos lúdicos que refletem na ampliação da atenção e concentração, corroborando com a proposição de Kishimoto (2014) que defende que os jogos educativos devem apresentar flexibilidade e sempre considerar as diferenças e perspectivas individuais dos envolvidos. Assim, os sujeitos realizam de diferentes formas os movimentos, buscando continuamente reorganizar a coordenação motora fina, bem como a maneira de pegar o objeto usando toda a mão ou escolhendo alguns dedos para a realização da atividade.

Ao observarmos os sujeitos nas práticas com jogos de montagem, destacamos que ocorreu um alargamento nos estímulos da imaginação e abstração, levando em consideração que são atividades que

fomentam de forma gradativa uma compreensão do todo, partindo de pequenas partes, além de possibilitar e incitar o início de diálogos a respeito do que foi montado; por vezes contaram histórias inventadas e/ou de seus cotidianos, ampliando assim, a interação com todos os participantes. E nesta direção, os estudos de Dias e Rodrigues (2020) apontam para a grande relevância que as atividades lúdicas apresentam para a ampliação da interação com reflexos positivos para o processo ensino-aprendizagem das PcDs.

Os jogos de tabuleiro e jogos da memória, em geral, estão muito presentes nas brincadeiras do cotidiano dos alunos envolvidos, assim, no momento da utilização destes, a maioria dos sujeitos sempre quer acrescentar suas experiências, fato que proporciona uma ampliação da interação. Ademais, a partir desses jogos é possível explorar e tratar de conteúdos relacionados ao currículo escolar que propicia uma maior atenção, percepção e concentração para participar. Nesse sentido, os jogos educativos como estratégia lúdica, proporcionam e ampliam diferentes articulações de interações sociais e dialógicas com os sujeitos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos últimos sete anos de prática das educadoras, no atendimento educacional especializado da pessoa com deficiência, fazendo uso de jogos educativos é possível observarmos que estas atividades possibilitam fortes articulações com diferentes áreas do conhecimento: letramento, matemática, ciências, histórias e outras, em termos que o docente consegue em um mesmo jogo tratar de diversos saberes e alcançar diferentes objetivos que refletem de forma positiva ao processo de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Assim, queremos dar destaque aos jogos educativos como estratégia que propicia ao desenvolvimento da PcD, uma maior interação, envolvimento e inclusão dos alunos com as atividades oferecidas no ambiente do AEE e podem ser amplamente exploradas no contexto da sala regular de ensino.

Desse modo, consideramos relevante que os jogos educativos possam ser considerados como uma estratégia possível de ser realizada tanto no AEE quanto na sala regular de ensino, pois o trabalho com essas atividades contribuem para o avanço e desenvolvimento intelectual dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Aline; et al. **A ludicidade no desenvolvimento da criança: uma experiência de iniciação científica.** Revista Produção on-line. Edição 8, N. 11 (2014), p. 297-312. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/index>. ISSN 1806-0560. Acesso em: 06/09/2018.

DIAS, H. S. R. e RODRIGUES, I. C. F. S. **Contar e recontar histórias no ensino-aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil.** Espacios en Blanco, Buenos Aires, n. 24, p. 81-106, jun 2014. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46356>. Acesso em: 15/09/2017.

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba, Editora Ibpex, 2013.

STEINLE, M. C. A. **A importância do jogo para aprendizagem e o desenvolvimento da criança.** In: SUZIKI, J. T et al. Ludicidade e educação. São Paulo: Pearson educação do Brasil. 2012. P. 01-42.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI L.S. *Obras Escogidas - Fundamentos de defectología.* Madrid. Espanha. Editora Anti-Machado Libros, 2012.

CAPÍTULO 11

MEDIAÇÃO DE LEITURA E O JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Ana Julia Franco Gell ¹

Patrícia Emília Fonseca Milomes²

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.11

¹ (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

² (Secretaria Estadual de Educação-PA)

RESUMO

O trabalho tem por objetivo discutir alguns resultados preliminares da pesquisa desenvolvida no projeto *“Imaginação, saberes e performance nos Anos Iniciais: processos de aprendizagem de alunos com deficiência”* (PIBIC/CNPq/UFPa). O recorte apresentado se refere ao segundo semestre de 2019. O público envolvido foi constituído por alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em específico, dois alunos que têm deficiência intelectual, de uma escola que atende a duas comunidades ribeirinhas-quilombolas, no Baixo Acará-Pará. A investigação partiu de estudos desenvolvidos por Relvas (2012), Gomes (2010), Dias (2019) e Abramovich (1997).

INTRODUÇÃO

Tivemos objetivo de discutir acerca das maneiras de receptionar as atividades com jogos, contação e mediação de leitura, escrita e oralidade por parte dos sujeitos da pesquisa. Os resultados iniciais indicam que as atividades de contação e mediação de leitura criaram um ambiente mais receptivo aos conhecimentos apresentados, verbalização e associações, pois os alunos relacionaram alguns momentos das narrativas às atividades propostas com o auxílio de jogos pautados nas singularidades da deficiência intelectual.

É importante mencionarmos que uma das dificuldades encontrada em trabalhar com esses alunos é manter a atenção em função de a memória de curto prazo ser afetada na deficiência intelectual. No entanto, muitos docentes não possuem formação para a educação especial, infelizmente isso vem desde a graduação e falta de recursos para trabalhar atividades direcionadas para estes alunos, pois, como aponta Relvas (2012, p. 79),

O conhecimento não possui nenhum sentido na vida do educando, contudo, se o educador criar novas metodologias visando à integração do educando com o conhecimento, poderá ocorrer uma melhora significativa na qualidade de suas aulas, bem como no resultado final do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) precisa ser um ambiente que auxilie os docentes que possuem alunos com as diferentes deficiências. E as atividades propostas precisam estar articuladas ao coletivo da turma também para que os colegas possam ajudar, não apenas na interação maior dos alunos com deficiências, mas os apoiem nos desafios propostos pelos docentes de ambos espaços. Dessa maneira, o trabalho com a mediação de leitura assume uma estratégia de convergência das ações pedagógicas criando um espaço mais dialógico, articulado e no qual os alunos se apoiem em termos de discussão e ampliem as temáticas tratadas em outras áreas do conhecimento, independentemente de terem ou não algum tipo de deficiência.

Vale ressaltar a importância da educação inclusiva na formação docente e como ainda existem barreiras para esses professores lidarem em sala de aula com esses alunos com deficiências. Smolka (2001, p. 16) coloca que “começou a surgir o mito da incompetência do professor: era ele, então, o mal-formado, mal-informado, desatualizado e “por isso”, mal pago.”. Todavia, o único material que disponibilizam para o professor trabalhar é o livro didático e esse material não contém atividades especializadas para o trabalho efetivo do professor com essas questões. Smolka (2001, p.17) aponta, como um aspecto importante, que o livro didático é apresentado como única fonte de conhecimento para aquele aluno.

Assim, foi sendo resgatado, ao longo dos anos, o ato de contar histórias. Porém, foi visto como proposta apenas “acalmar” a turma ou apenas um passatempo para esses alunos, bem como para a media-

ção de leitura, que, em alguns casos, torna-se obrigatória e acaba não instigando o aluno a ler por prazer. Assim, “o ato de contar histórias significa oferecer mais uma possibilidade de recursos para a realização da inclusão, porque contar história representa entrar em relação, interagir, estabelecer contato, olhar o outro em várias circunstâncias” (FREITAS, 2016, p. 61).

OPÇÕES TEÓRICAS

A tarefa de ensinar tem se tornado cada vez mais difícil. O professor deve trazer atividades inovadoras, especialmente na sala de aula, que é um lugar de diversidades. Com isso, surge a neuroeducação – campo formado pela Neurociência, psicologia e educação- para entender os processos formativos, cognitivos e emocionais, visando à construção de melhorias e de evoluções no processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. As pesquisas acerca do cérebro humano têm se mostrado bastante eficientes para diversas áreas do conhecimento. Segundo Relvas (2018, p. 30), “o estudo da evolução da inteligência humana é muito interessante, pois nos promove o entendimento sobre nós mesmos, e como a seleção natural construiu o cérebro humano e sua capacidade em tão curto tempo”.

Desse modo, essas novas possibilidades de compreender o cérebro e suas ações foram de suma importância para o trabalho com os alunos com deficiência intelectual. Mesmo os pesquisadores não tendo um resultado efetivo do que causa essa doença, a neuroeducação nos possibilitou entender o processo de aprendizagem desses alunos e ir diretamente às suas dificuldades. Nesse caso, utilizamos jogos, mediação de leitura e contação de história para auxiliar esses alunos no seu processo de alfabetização:

Assim, é possível observarmos e compreendermos que os conceitos utilizados para diagnosticar a pessoa com deficiência vem do contexto médico e está fortemente marcado por condições de limitações, déficits e incapacidades, em que a ênfase está nas características biológicas e cognitivas destes sujeitos, em nossa compreensão estes aspectos possuem fortes relevâncias, mas não podemos considerá-los como sendo os fatores exclusivamente determinantes para o desenvolvimento humano (DIAS, 2019, p. 55).

No entanto, ainda são pouco discutidas as dificuldades que o docente enfrenta para lidar com os alunos deficientes. Isso ocorre desde a graduação quando não se ofertam disciplinas referentes a tal assunto, ou, quando são ofertadas, não chegam a contemplar totalmente esse professor, fazendo com que, futuramente, ele tenha dificuldades em sala de aula com esses alunos. O professor necessita do auxílio da escola e, principalmente, da família, mas, em diversos casos, a escola não possui os recursos e, em algumas situações, a família se recusa a aceitar a dificuldade que o aluno possui. Para Melliti e Kassar (2013, p. 25), “para analisar o conceito inclusão é necessário ter em pauta também o seu suposto contrário, o conceito de exclusão”.

Antigamente, o termo utilizado para deficiência intelectual era o de “deficiente mental”, como se a pessoa fosse incapaz de realizar e entender atividades do cotidiano, com o passar do tempo foi tendo novas denominações. De acordo com Dias (2019, p. 54),

Os conceitos de deficiência intelectual adotados no Brasil são os propostos pela Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). A AAIDD (2010, p. s/n) pondera a deficiência intelectual como sendo “uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas.

No entanto, em alguns textos mais antigos, ainda é utilizado o termo “deficiente mental”, justamente pela recente mudança do conceito.

O trabalho de contação de histórias nos Anos Iniciais também traz o uso da performance. Segundo Zumthor (2007, p. 31), “performance é reconhecimento. A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade”. Algo de extrema relevância na história é o contador/professor conhecer a sua história, pois não adianta realizar uma performance impecável e fugir do tema da sua história.

Objetivando trabalhar a tríade oralidade, leitura e escrita, articulamos juntamente a interdisciplinaridade, permitindo ampliar o conhecimento do docente e do aluno principalmente na forma em apresentar as atividades de maneira diferenciada ou lúdica. Isso é fundamental para a didática do professor, pois mostra que as matérias estão interligadas, trabalhar dessa maneira é mostrar que o conhecimento seja significativo para o aluno, assim Fazenda (199, p. 23) reflete que “viver a prática da interdisciplinaridade e observá-la-eis o que considero hoje um fato indispensável a qualquer pesquisador que pretenda refletir sobre ela”.

Trabalhar o jogo ou lúdico no ensino-aprendizagem desses alunos deve ter como intuito estimular o aluno a compreender o que está sendo ministrado, pois, por meio da brincadeira, o aluno sente várias emoções e aprende a lidar com questões, exemplos: dividir, ganhar, perder e entre outras. Para isso, o professor deve ter um planejamento, principalmente pelo fator que o jogo deve ter um foco, e, para os alunos com deficiência, é um instrumento de aprendizagem que venha estimular as suas emoções:

O conhecimento não possui nenhum sentido na vida do educando, contudo, se o educador criar novas metodologias visando à integração do educando com o conhecimento, poderá ocorrer uma melhora significativa na qualidade de suas aulas, bem como no resultado final do processo de ensino e aprendizagem [...] (RELVAS, 2012, p. 79)

PERCURSO METODOLÓGICO

O encaminhamento metodológico se deteve nos encontros quinzenais para elaboração dos planos de trabalho semanais nas articulações com as escolas. Assim, foi selecionada a obra “Flicts” (Ziraldo), no acervo do grupo “EncantArtes¹”. Em seguida, foram produzidos vídeos de contação de histórias e de mediação de leitura para que a coordenadora fizesse as considerações para a versão final. Construímos o jogo a partir das perspectivas apresentadas nos livros e das atividades integradas que a docente da turma sinalizou que poderia ser desenvolvida com os alunos com deficiência intelectual. No caso em questão, o jogo utilizado foi a “Caixa das cores”². Ela tinha o objetivo de potencializar a motricidade dos alunos com deficiência intelectual, sem desconsiderar o trabalho de mediação de leitura com a turma. Assim, o jogo proposto era indicar a tampinha com a cor correspondente na caixa. Havia, ainda, a necessidade de encaixar.

Em função de procurarmos articular o trabalho oralidade/leitura/escrita, a mediação de leitura foi utilizada como estratégia para favorecer o processo de alfabetização desses alunos, pois eles puderam não apenas interagir, mas procuraram estabelecer relações com a narrativa, comentários dos colegas, tiraram dúvidas, mantendo um

1 O AEE foi criado para atender o público-alvo da Educação Especial, que são as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereça meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes.

Grupo de contadores e mediadores de leitura iniciantes cujos integrantes são licenciandos e/ou egressos do curso de Licenciatura Integrada (IEMCI/UFPa), participam das ações formativas específicas e as articuladas aos docentes dos Anos Iniciais lotados nas escolas da região metropolitana de Belém e comunidades ribeirinhas-quilombolas a partir dos diferentes projetos (pesquisa, extensão, monitoria) e programa ofertados às comunidades. <https://encantartes.wixsite.com/encantartes>.

2 Caixa de cores: A caixa foi adaptada para ser apenas para as cores. Ela consiste em tiras pintadas e, em cada cor, possui uma tampa. O aluno deve colocar a cor certa no seu devido lugar.

campo semântico para tais manifestações. Além disso, trabalharam aspectos mais ligados ao sistema alfabético e da leitura.

Figura 1 - Mediação de leitura



Fonte: acervo das pesquisadoras , 2019.

A mediação de leitura feita com a turma se pautou no que Abramovich (1997) aponta como um dos papéis da literatura, ou seja, criar condições para um contexto de interação com situações diversas. No caso dos alunos com deficiência intelectual, a interação associada aos objetos utilizados os trouxeram para discussão, mesmo com suas dificuldades de fala já mencionadas. A atenção deles redobrou, pois os colegas se posicionavam e manipulavam os objetos. Com o término da mediação de leitura com a turma, a etapa seguinte foi o trabalho na sala do AEE com os dois alunos sujeitos da pesquisa e a docente que os assessorava.

Foram construídas uma “caixa de cores” para cada um, com as cores que havia na história, tendo em vista que, para Gomes (2010, p. 9), “o aluno com deficiência intelectual constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional do professor”. Por isso, as atividades integradas eram elaboradas nas articulações com a professora do AEE. Assim, demos continuidade ao trabalho realizando atividades de retas e algumas concepções, em que eles deveriam pintar de acordo com o que eram

necessárias e seguindo as linhas pontilhadas. Elas consistiam em trabalhar a motricidade fina.

Figura 2 - Criança manipulando a caixa das cores



Fonte: acervo das autoras, 2019.

Nessas atividades, eles puderam ter mais autonomia. Algo interessante foi que eles se corrigiam sem a interferência da bolsista ou da professora. Sinalizamos isso, pois, apesar de serem irmãos, eles pouco interagiam nas atividades. Na atividade de linhas pontilhadas, o aluno que tinha maiores dificuldades procurou insistir mais e foi até o final da atividade. Em alguns momentos, solicitava ajuda à professora, mas não desistiu, como fez em outros momentos.

Figura 3 - Atividades de colorir realizada pelas crianças



Fonte: acervo das autoras , 2019.

As seguintes atividades do guarda-chuva faziam parte do cronograma da professora que os acompanhava, logo aplicávamos para reforçar o reconhecimento das cores, principalmente na oralidade. A atividade das retas era para reforçar a motricidade fina do aluno que possuía mais dificuldade em relação à escrita, para isso utilizamos as cores que foram trabalhadas no livro, sempre atentando à oralidade dos alunos.

RESULTADO/ANÁLISES

A mediação de leitura proporcionou momentos de interação com os alunos sujeitos da pesquisa. De acordo com Dantas (2019, p. 48 e 49), “deixe que as pessoas se expressem, troquem ideias, se sintam à vontade para falar ao final; isso é importante;”. É fundamental o professor ter o papel de mediador, no sentido de incentivar a leitura, criando sempre um ambiente favorável trazendo o aluno para sua leitura. Os alunos tinham contato com leituras infanto-juvenil às terças-feiras e, antes do início das aulas, os professores reuniam seus alunos no pátio da escola e realizavam mediação de leitura.

Nas duas situações de aprendizagens com os sujeitos, verificamos a relevância de se planejar estratégias pedagógicas levando em conta a deficiência intelectual deles, assim como de desenvolver um trabalho coletivo no qual a turma teve acesso à mediação de leitura, o que, de algum modo, também estimulou os sujeitos da investigação. Alguns momentos da narrativa foram mencionados ao longo das atividades, identificando as cores e falando o nome na atividade.

Por conta disso, a leitura assume um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que podemos intervir nas demandas enfrentadas pelos alunos com deficiência intelectual no processo de alfabetização e letramento nas articulações com jogos que potencializem as especificidades da referida deficiência.

Portanto, nessa fase da investigação, também se destaca o fato de os licenciandos terem acesso a ambientes escolares mais especializados, ampliando seus estudos no campo das deficiências, aproximando-se das realidades multifacetadas dos Anos Iniciais, via projetos desenvolvidos em um instituto que é inovador ao propor um curso voltado para os Anos Iniciais, convergindo profissionais com formação nas diferentes áreas do conhecimento em prol do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais e na EJA, o que favorece docentes da educação básica trocarem experiências e nos auxiliarem neste processo de formação inicial também.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

DANTAS, Goimar. **A Arte de Criar Leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Ed. SENAC, 2019. p. 48-49.

DIAS, Helen do Socorro Rodrigues. **Contar e recontar histórias no ensino- aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão.** 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FAZENDA. I.C.A. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual/ Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean- Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará. v.2 (Coleção A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação:** potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jesura Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo; EDUC, 2007.

CAPÍTULO 12

A ESCOLA COMO CRIAÇÃO: POTÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA MEDIÇÃO DE LEITURA¹

Jesuline Mendes Damasceno ²

Elizabeth Gomes Souza³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.12

¹ Este texto é uma expansão do artigo “A escola como criação: potências de aprendizagem em Matemáticas e em Linguagens” de autoria das autoras Jesuline Mendes Damasceno, Évila Roseanne Silva da Anunciação e Silva, Nádia da Silva Dória e Elizabeth Gomes Souza enviado para o I Seminário do Projeto “Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes. Para esta versão, a autoria está atrelada à reconfiguração, à edição e à anuência de publicação do texto pelas autoras para esta nova versão.

² (Instituto de Educação Matemática e Científica- UFPA)

³(Instituto de Educação Matemática e Científica- UFPA)

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 3º ano do município de Belém. Os objetivos eram incentivar o interesse pela leitura e escrita nas crianças, assim como sensibilizar quanto ao uso do dinheiro, ou seja, iniciar uma sensibilização para uma educação financeira. Para o desenvolvimento deste trabalho, contamos com teóricos como Ferreiro (2011) e Buaes et. al (2015) que tratam desse apelo ao consumo que vivemos na sociedade atual. Como resultado, tivemos que a maioria das crianças entenderam a importância de um consumo consciente e que a valorização da família é mais importante que o dinheiro.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido pelas integrantes do projeto Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal do Bairro do Marco em Belém do Pará. O projeto possui três eixos: Letramento Acadêmico, são minicursos voltados para formação acadêmica geral, seja para escrita de uma resenha ou um artigo científico ou para apresentação de um trabalho; outro eixo é a produção textual: eixo voltado para os licenciandos do curso de licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens; e o terceiro eixo, Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes na Amazônia, que está diretamente relacionado a este trabalho, no qual docentes da educação básica e discentes do curso de licenciatura integrada têm a oportunidade de integrar teorias e práticas.

A escola que será mencionada nesse trabalho estava desenvolvendo um projeto que tratava de educação financeira. Diante disso, estudantes de graduação voluntárias, sua professora orientadora da

universidade e a professora regente da turma resolveram desenvolver diversas atividades, nas quais foram trabalhadas temáticas relativas aos conteúdos matemáticos do ano de escolaridade da turma, bem como outros para além da referida escolaridade e muitos até não presentes na grade curricular dos documentos oficiais escolares nacionais. As atividades desenvolvidas pela parceria do projeto tiveram, então, a proposta de iniciar com a leitura de um livro, se enredar pelos mais diversos campos do conhecimento, sejam eles disciplinares ou não.

As atividades que iremos relatar aconteceram nos setes encontros que as licenciandas tiveram com a turma e objetivaram, principalmente, problematizar com as crianças como se constituíram as práticas financeiras da humanidade ao longo dos anos até às práticas financeiras mais contemporâneas. Concomitante e intencionalmente, visamos realizar interlocuções com os conteúdos matemáticos do tema e gerar produções no campo da linguagem na tríade escrita, oralidade e leitura.

Os objetivos do trabalho desenvolvido na escola eram ativar, nas crianças, o interesse pela leitura e escrita a partir de mediações de leituras e contação de história. Contudo, ao nos depararmos com o projeto que estava inicialmente sendo desenvolvido na turma e que posteriormente avançou para a escola toda, um projeto que tinha como base uma orientação da Secretaria de Educação do município de Belém, que era trabalhar com as crianças a Educação Financeira, acrescentamos, em nossos objetivos, sensibilizar as crianças em relação ao uso do dinheiro, ou seja, para uma educação financeira.

Dessa forma, foram realizadas, nos encontros, atividades de leituras, de pequenos textos, leituras de encartes de vendas, leituras de boletos, leituras de tabelas, interpretação de textos lidos pelas regentes do encontro e interpretação de vídeos apresentados. Como resultados,

podemos observar que a maioria das crianças conseguiram perceber que as atividades com dinheiro é coisa séria e que dinheiro não é tudo na vida, que valorizar o que possui e, principalmente, a presença da família em suas vidas é fundamental.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: IDEIAS BÁSICAS

Pensar em educação financeira no ensino fundamental é algo latente em nossa sociedade. O Brasil atravessa por tempos de mudanças, em que o consumo é exaltado nas mídias, em detrimento ao real poder aquisitivo da maioria da população, e, em especial, para as comunidades das escolas públicas. O plano diretor da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), do ano 2010, define educação financeira nas escolas como uma proposta “[...] para preparar as futuras gerações para desenvolver nelas as competências e habilidades necessárias para lidar com as decisões financeiras que tomarão ao longo de suas vidas.” Para Ferreiro (2001):

[...] As crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam o aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. (FERREIRO, 2001, p. 98)

A oferta de uma educação pautada na equidade de direitos, com fins em diminuir as desigualdades sociais é a única forma de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade. No Brasil, em meados dos anos 1980, o processo de alfabetização passou a colocar o aluno no centro, e as metodologias adotadas começaram a mudar e basear-se em estudos de Emilia Ferreiro, os conteúdos aproximaram-se do cotidiano, tornando-se úteis e práticos. Segundo Becker (1993, p. 88),

“a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais [...]”

É nessa perspectiva que esse trabalho foi pensado, planejado, elaborado e realizado, buscando relacionar o conteúdo de sala de aula, conteúdo extra curricular e o que as crianças pensavam sobre educação financeira e como elas observam isso no seu cotidiano escolar e familiar. Afinal, Buaes et. al (2015) afirma que “o apelo ao consumo, a instabilidade financeira e a centralidade do dinheiro na nossa sociedade produzem a necessidade de falar sobre finanças”.

Em alguns programas curriculares estaduais e municipais, a educação financeira foi inserida como um programa de ensino que deve ser abordado nos currículos escolares oficiais, como, por exemplo, o Estado do Pará¹, que aderiu a um projeto nacional de educação financeira organizado em parceria pelo Ministério da Economia e o Banco Central do Brasil.

As atividades desenvolvidas, no entanto, não seguiram as prescrições curriculares linha a linha, pois escolheram mover-se para além das cercanias disciplinares e padronizadas, na primazia de escuta e percepção dos interesses das crianças, criando, assim, uma maneira própria de tratar o tema educação financeira, uma criação nossa.

AS ATIVIDADES

Neste trabalho, iremos descrever as atividades que foram desenvolvidas nos encontros realizados ao longo do segundo semestre de 2019². A partir do projeto da escola sobre educação financeira, as

1 <https://agenciapara.com.br/noticia/16188/>

2 Os encontros tematizaram as diferentes moedas existentes nas transações financeiras mundiais, como o dólar, o euro, o real, o soles peruano, peso chileno, entre outros. As crianças realizaram produções escritas sobre o objeto de desejo e de consumo delas, estimando seus preços. Desenvolvemos com as crianças a leitura, oralidade e escrita envolvendo os encartes, explicando para elas a configuração estética dos encartes e os objetivos que eles possuem para captar consumidores. Os estudantes realizaram cálculos

estagiárias reuniram-se semanalmente com uma das coordenadoras do projeto para realização de planejamento e adoção de estratégias didáticas para a abordagem do subtema “Matemática & Consumo” de uma maneira interdisciplinar e até mesmo não curricular. Nossos planejamentos e execuções eram reprogramados semana a semana, em função do interesse manifestado pelas crianças em cada um dos temas específicos trabalhados. Orientamo-nos, ainda, pelas dúvidas e possibilidades de abordagem dos conteúdos matemáticos ainda que não previstos para aquele determinado ano de escolaridade.

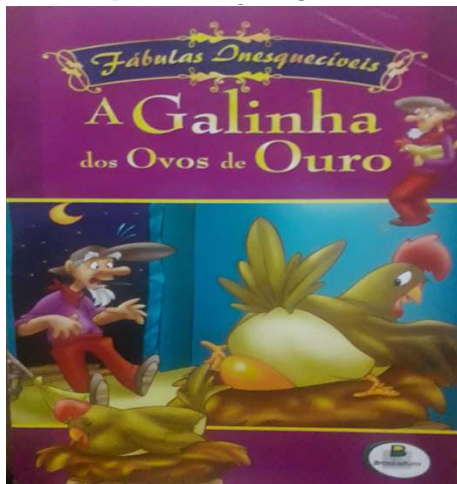
No primeiro encontro com as crianças para abordagem de nosso planejamento, iniciamos com uma mediação de leitura da história clássica da literatura infantojuvenil, denominada “A galinha dos ovos de ouro”, do autor Esdras do Nascimento (capa do livro - Figura 1). É uma história curta, porém, com um significado muito forte para o objetivo central da pesquisa que é conscientizar os alunos para a importância de economizar. A história que o livro traz é de um homem pobre e ganancioso que possui uma galinha que bota ovos de ouro, porém, por não saber economizar, no final da história, volta a ser pobre. As crianças ouviram a história de maneira atenta e, em um outro momento da aula, foi realizada uma roda de conversa sobre o que a história tratava, o que elas entenderam da história e personagens etc.

Em um terceiro momento, mostramos imagens de diversas cédulas adotadas em diferentes países. Discutimos que o dinheiro de um país se relaciona ao de outro país, através do câmbio de equivalências e mostramos que o dólar é a moeda de referência mundial. Também, mostramos cédulas em desuso, e mudanças de nomenclatura das mes-

matemáticos envolvendo juros simples, após esclarecermos a eles sobre o surgimento dos bancos, suas funções e sua adequabilidade ao mundo contemporâneo, com os bancos e as moedas digitais. Nesse momento, também mostramos o significado dos juros e suas variabilidades em função do valor aplicado para cálculo. Ideias iniciais de juros compostos também foram mencionadas. Ressaltamos que muitos conceitos e temáticas tratadas no decorrer do semestre não se encontravam no currículo disciplinar do ano-escolaridade, todavia, nós, estudantes de graduação, docente, professora universitária e crianças nos envolvemos muito nas atividades e todas atingiram seus objetivos e nós pudemos exercer a criatividade e a autoria das atividades escolares.

mas ao longo do tempo (Figura 2). Sobre a origem do dinheiro, mostramos para as crianças um vídeo que abordava como eram realizadas as trocas de mercadorias, a invenção de um papel na substituição de mercadorias e, por fim, a criação de uma instituição para guardar o dinheiro, no caso, os bancos link da história sobre a origem dos bancos³.

Figura 1: Capa do livro “ A galinha de Ouro”



Fonte: acervo das autoras (2019)

Figura 2: Cartaz com as cédulas

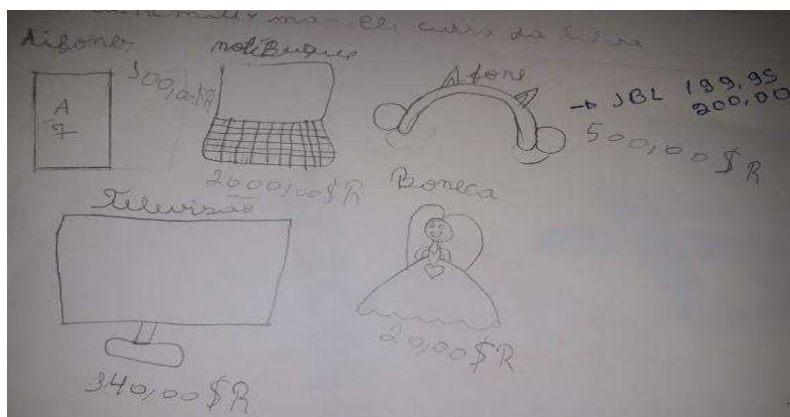


Fonte: acervo das autoras, 2019.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=yTxWFVPMUOw>

Na sequência, realizamos uma produção textual pelas crianças. Solicitamos que as mesmas desenhassem, escrevessem o nome e o valor de objetos que elas gostariam de ter. Nesta produção, foi possível identificar que o celular e computadores foram os objetos mais desenhados pelas crianças. Além disso, pudemos constatar o perfil da produção escrita das crianças na descrição dos objetos e na inserção dos preços dos mesmos, conforme podemos constatar na Figura 3.

Figura 3: Desenho, escrita do nome e valores de produtos desejados pelas crianças



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No segundo encontro, foram selecionados para um comparativo com os valores reais dos objetos, ou seja, se os valores que eles tinham colocado ficaram próximos ou distantes do real e as crianças perceberam que alguns valores eram maiores que os valores escritos no trabalho, porém alguns se aproximaram mais.

A partir dessa identificação, abordamos com as crianças o gênero textual “encartes”. Aqui, discutimos com as crianças: a apresentação dos produtos e dos preços, a semiótica deles, o tamanho da fonte, as cores escolhidas etc. Fomentamos com as crianças a leitura dos encartes enquanto sujeitos críticos. Também destacamos o uso de letras pequenas para descrição das formas de pagamento e detalhes

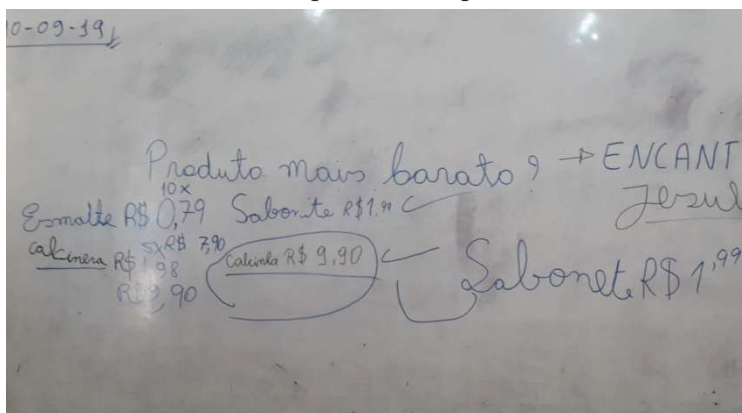
sobre as promoções, uma estratégia usada na confecção dos encartes. Para esta atividade, a turma foi dividida em 5 grupos de crianças.

Encerrado o tempo da atividade, um representante de cada grupo foi ao quadro escrever o nome do produto, valores, forma de pagamento, promoção e data da validade do encarte (Figura 4 abaixo). Nesse momento, as crianças puderam oralmente descrever os produtos e contextualizar os preços dos mesmos. Com isso, elas mesmas puderam identificar que as letras grandes usadas para informar os preços dos produtos, muitas vezes se referem aos valores das parcelas, e não o valor do produto final. Duas equipes de crianças confundiram essas informações, gerando uma discussão sobre a importância de uma leitura atenta dos encartes.

Essa discussão também gerou a abordagem das operações do campo aditivo e multiplicativo, uma possibilidade suscitada pela presença de valores das parcelas e o indicativo de quantas vezes esse valor resultaria no valor total e real do objeto.

Em seguida, as respostas foram analisadas por eles e chegaram à conclusão de que alguns grupos confundiram o valor da parcela com o valor do produto. Das 5 equipes, 3 colocaram os valores reais do produto, 2 confundiram os valores reais com os da parcela e das três que colocaram os valores reais, apenas duas colocaram o valor menor do encarte. Trabalhou-se cálculos de adição e multiplicação relacionando os produtos que eles mais queriam, conforme podemos identificar na figura 4.

Figura 4: Imagem do quadro com os valores encontrados nos encartes apresentados pelos alunos



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No terceiro encontro, levamos vídeos que contavam a origem dos bancos, perguntamos quais os bancos eles conhecem, se sabem a diferença entre bancos públicos e privados, falamos sobre novas tecnologias, os bancos online acessados pelo celular, cartões de crédito, os caixas eletrônicos e conversamos sobre as atuais moedas virtuais. Também mostramos um boleto de banco e perguntamos se eles entendiam, conversamos brevemente sobre juros. Para registro do encontro, pedimos que eles fizessem um pequeno texto sobre a importância de economizar.

No quarto encontro, trabalhamos com os bancos e juros simples. Embora não seja um tema prescrito para o ano série, abordamos ele de uma forma bem criativa. É importante ressaltar que os encontros possuem ligações, a atividade posterior tem sempre a ver com a anterior, como no encontro passado trabalhamos a origem dos bancos, nesse encontro trouxemos os bancos, retornamos a conversa e voltamos a falar sobre juros. Apresentamos duas tabelas de juros simples, uma com o valor principal de R\$100,00 reais e outra com valor de R\$200,00 reais e conversamos até eles entenderem para resolverem as questões (Figura 5). Após isso, dividimos as crianças em grupos e

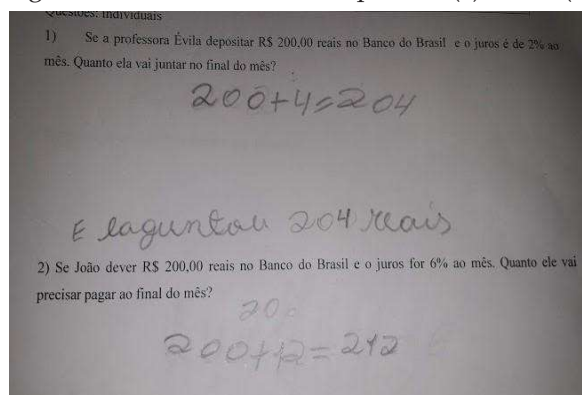
cada grupo era hipoteticamente um banco. Cada grupo emprestava dinheiro a um determinado grupo e, assim, viam quanto pagariam de juros. As crianças consultavam a tabela e faziam cálculos simples de soma e de subtração. Também levamos dinheiro não comercializado para eles perceberem melhor os juros. Levamos algumas questões envolvendo juros simples e colamos as tabelas no quadro para eles resolverem as questões, muitas crianças conseguiram entender a relação entre a porcentagem e juros (Figura 6).

Figura 5: Cartaz de juros simples

Juros Simples		Juros Simples	
1% de 100 reais	R\$1,00	1% de 200 reais	R\$2,00
2% de 100 reais	R\$2,00	2% de 200 reais	R\$4,00
3% de 100 reais	R\$3,00	3% de 200 reais	R\$6,00
4% de 100 reais	R\$4,00	4% de 200 reais	R\$8,00
5% de 100 reais	R\$5,00	5% de 200 reais	R\$10,00

Fonte: acervo das autoras, 2019.

Figura 6: Atividade realizada por um (a) aluno (a)



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No quinto encontro, lembramos à turma sobre as aulas anteriores e como tudo tinha começado, a partir da ideia do cofre para o cinema e do livro da Ruth Rocha apresentado pela professora, o livro a galinha dos ovos de ouro, falamos dos bancos, dos juros, encartes de lojas, boletos, objetos de desejos e seus valores e para a culminância do tema, solicitamos a turma a escrita de um texto, no qual eles pudessem registrar os seus conhecimentos sobre o tema abordado. As crianças foram criativas, algumas delas escreveram a importância de economizar, outras escreveram como conseguiram economizar para irem ao cinema, outras porque não economizaram ou porque não conseguiram economizar. Na figura 7 podemos identificar uma das crianças contando as moedas que economizaram e inseriram no cofre confeccionado por elas.

Figura 7: Crianças contando as moedas que economizaram



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No dia 10 de outubro, foi realizada a culminância do projeto da escola “Educação financeira: um consumo consciente no dia das crianças”. O cofre que as crianças fizeram foi justamente para ida ao cinema e o projeto do cofre para o cinema surgiu nessa turma e depois acabou envolvendo toda a escola. A turma idealizadora do projeto

na qual estamos acompanhando ficou bastante animada e se divertiu bastante. Eles assistiram ao filme TOY STORY 4 (figura 8).

Figura 8: Crianças no cinema



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No sexto encontro, foi realizada a primeira etapa do encerramento, para esse dia pensamos em uma feira de frutas. Na semana anterior, a professora da turma conversou com os alunos sobre a proposta. Eles concordaram com a ideia. Pensaram em um nome para a barraca: Fruteira Alper, em que a inspiração foi o nome da escola. Também escolheram as frutas que seriam vendidas: banana, maçã, laranja, abacaxi, uva e outras, bem como definiram os valores. No dia, organizamos a sala, colocamos as frutas que foram levadas pelas estagiárias da escola, não bolsistas do projeto, professora e, principalmente, alunos. Surgiram duas frutas diferentes, a pitaya e o abiu, e colocamos os valores. A turma foi dividida da seguinte forma: oito crianças se revezaram como vendedores; 4 na primeira rodada e 4 na segunda; 3 banqueiros (os que emprestavam o dinheiro para os clientes) e os clientes que eram toda a turma, as estagiárias, a professora regente e também professoras de outras turmas e coordenadoras que apareceram..

A primeira etapa da aula foi fazer a lista das compras. Todos os alunos tinham que escrever sua lista e o valor de sua compra não poderia passar de 10 reais. Após a elaboração da lista, os clientes foram às compras. Os vendedores tinham que ficar atentos, principalmente, na hora de passar o troco, pois, no final, eles teriam que prestar conta com o banco. Dos oitos vendedores, apenas um deles não prestou atenção na hora do troco e ficou enrolado com o dinheiro. Após a venda, os vendedores foram no banco para realizar um depósito e ver qual seria o lucro real da sua venda. Retomamos as tabelas dos juros simples. Os banqueiros orientavam os vendedores quanto a questão dos juros. Quanto maior for o juros de rendimento, maior será o valor de cobranças. Apenas um vendedor se atentou a isso e, então, recebeu de lucro o valor maior do que depositou, já os outros acabaram perdendo. Todas as crianças conseguiram compreender um pouco de juros, letramento financeiro, economia, poupança e outros conhecimentos. Abaixo, estão as figuras 9 e figura 10 retratando as crianças na feira ALPER.

Figura 9: Crianças na feira da escola



Fonte: acervo das autoras, 2019.

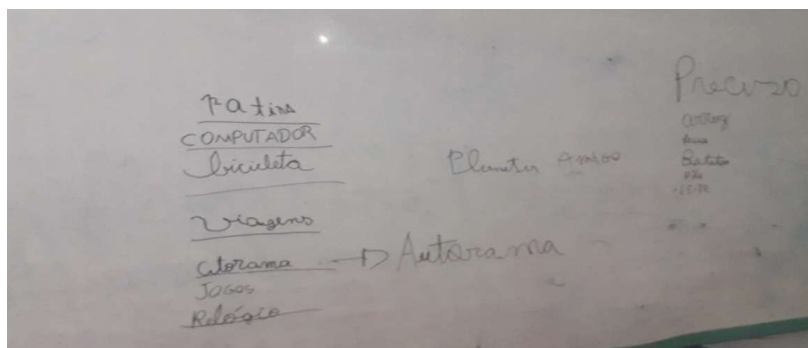
Figura 10: Crianças no caixa



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No sétimo e último encontro, foi planejada uma atividade e, ao perceber a dinâmica diferente da turma, desenvolvemos outra. Li para eles algumas histórias de uma revista em quadrinho, que fala de educação financeira. Depois da leitura, as crianças realizaram 4 atividades que estão na revista | : 1ª atividade - desembaralhar as letras e formar as palavras (A maioria das crianças conseguiram encontrar a maior partes das palavras, apenas duas crianças encontraram todas); 2ª atividade - marcar as palavras que o dinheiro não compra (nessa atividade, só algumas crianças não conseguiram compreender); 3ª atividade - listar corretamente os produtos; de um lado, os produtos que precisa e, de outro, os produtos que quer e a maioria das crianças acertaram; 4ª atividade - foi realizada a seguinte pergunta para as crianças: o que a tua família precisa comprar para ser mais feliz? Algumas crianças colocaram na sua lista objetos, outras escreveram sentimentos, entenderam que não precisamos de muita coisa para sermos felizes, que o objeto só traz felicidade momentânea (Figura 11), que mostra no quadro a resposta de uma das últimas atividades.

Figura 11: Respostas escritas pelas crianças de uma das atividades



Fonte: acervo das autoras, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os livros de Literatura Infantil despertam grande interesse das crianças devido a diversão que proporcionam, e para a escolarização auxiliam no estímulo à imaginação, no desenvolvimento do raciocínio e permitem uma melhor compreensão do mundo. E é através deles que o princípio básico das ações dentro da educação formal, o domínio da leitura e a formação de leitores, pode ser alcançado.

As pessoas acham que ser alfabetizado é saber escrever. Mas, isso é um engano. A leitura é mais importante e é através dela e somente por meio dela que alguém pode dizer que sabe escrever por iniciativa própria, não apenas copiando. O professor que concentra suas primeiras atividades na leitura (entenda-se: decifração) tem uma enorme vantagem e poupa tempo, alfabetizando muito rapidamente (CAGLIARI, 2016, p. 79).

Diante dessa compreensão, pode-se observar que, após a mediação de leitura da história clássica da literatura infantojuvenil “A galinha dos ovos de ouro”, do autor Esdras do Nascimento, as crianças conseguiram entender o contexto da história, significaram a palavra “ganância” a partir de suas vivências em uma roda de conversa e, em seguida, puderam comparar com o conceito definido no dicionário. Nessa mesma proposta de atividade, relataram a importância de economizar, pois observaram que Pepe, o homem da história, com sua

ganância, acabou ficando pobre novamente. Destacaram que a atitude de “abrir a galinha” era errada, que se ele fosse juntando ficaria cada vez mais rico e poderia fazer o que quisesse. Após essa compreensão da literatura, os educandos passaram a imaginar suas atitudes diante da situação e relataram a importância de economizar para alcançar seus objetivos.

No cotidiano escolar, podemos perceber que as falas sobre economia estavam apenas no campo das teorias, já que era perceptível e corriqueiro observar, durante os horários livres na escola, que a merenda escolar e o parquinho eram trocados pelo consumo exacerbado de produtos alimentícios industrializados ou brinquedos, colares, jogos que seriam supérfluos após um certo tempo. Tal conduta despertou a necessidade de proporcionar novas reflexões sobre educação financeira. Segundo Gallery et al. (2011, p. 288), educação financeira é “a capacidade de fazer julgamentos inteligentes e decisões eficazes em relação ao uso e gestão do dinheiro”. E, como o objetivo principal era conscientizar as crianças para a importância de economizar, buscou-se favorecer uma reflexão a partir de um olhar para cada comportamento.

Buscando alinhar educação financeira aos conteúdos e às Diretrizes da Educação Básica, a proposta seguinte foca no ensino de unidade monetária, seu contexto histórico e ampliação desse olhar para as moedas internacionais que interferem direta ou indiretamente na vida dos brasileiros, o que despertou a curiosidade dos alunos e foi demonstrado nas suas falas, além de possibilitá-los mostrar ou construir habilidade no uso do sistema monetário brasileiro, agrupando moedas e trocando por cédulas, representando valores com o uso de jogos de moedas e cédulas. Ferreiro (2004, p. 22) destaca que

“[...]as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente, transformam o conteúdo rece-

bido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam [...].”

Com isso, foi proposto a criação da imagem de um objeto de desejo através de um desenho e o registro do valor que acreditavam que o mesmo tivesse. Na análise coletivamente, com a ajuda de pesquisa em tempo real, concluímos que os valores atribuídos pelos alunos, em sua maioria, eram díspares aos valores reais. Isso demonstra que os desejos pelo consumo os mantêm ingênuos e os afastam da conscientização social. Freire (1980, p. 26) define conscientização com o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

A pesquisa em tempo real nos aproximou da relação custo-benefício e do valor do trabalho humano, gerando breve discussão e reflexão quanto à diferença entre desejo e necessidade, o essencial e o supérfluo. A maioria da turma começou a ter uma noção de valores, o custo das coisas, ou seja, uma consciência financeira.

Fazendo uso de uma visão construtivista, buscamos, através da atividade com encartes de jornal e revistas, aproximar as práticas escolares da vida em sociedade, valorizando os saberes e a leitura de mundo tão necessários à formação da cidadania. Os alunos reconheceram de imediato a função daquele tipo de texto, sua linguagem, a quem atendia e para quem era destinado. Mais da metade da turma conseguiu observar e responder corretamente às questões propostas, tais como: qual o tipo de loja, quais mercadorias fornecia, qual endereço estava localizada a loja, se existiam promoções sendo ofertadas, qual o período de duração das mesmas, entre outras. Além de uma produção escrita de lista de produtos que foram ofertados nos encartes.

Diante de uma atividade interdisciplinar, também foram propostas questões como qual o produto mais caro, qual o mais barato; identificou-se a possibilidade de uso de cartão de crédito, parcelamento, e a importância de fazer a leitura completa da propaganda, tendo em vista que poderia haver situação de divulgação enganosa de preço de mercadorias. Mesmo as equipes que não fizeram a leitura completamente da propaganda do encarte e equivocaram-se na resposta quanto ao produto mais caro e o mais barato, conseguiram perceber o erro no momento da correção. E refletiram sobre a importância de uma leitura atenta e clara de todo e qualquer tipo de texto.

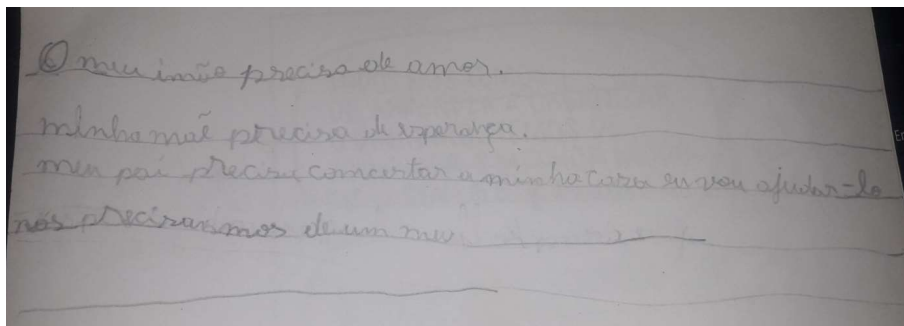
Toda esta ação proposta encontra embasamento nas políticas públicas vigentes em nosso país, tal como nos princípios da BNCC de língua portuguesa que busca incentivar o protagonismo desde as séries iniciais, contextualizando as práticas linguísticas e valorizando a vida cotidiana e os textos jornalísticos/ midiáticos com intenção de vendas, descrita como a habilidade EF01LP17, a qual está definida como:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

No campo da linguagem matemática, a BNCC estabelece que a escola precisa preparar o estudante para entender como a Matemática é aplicada em diferentes situações, dentro e fora do contexto escolar, propondo que o aluno pense a partir das informações recebidas, analise e as responda com uma postura ativa. Destaca, ainda, a educação financeira com um enfoque diferente e atual. Sai a matemática financeira pura e entra a preocupação em formar cidadãos mais capazes de tomar boas decisões quando o assunto é dinheiro – tanto na vida pessoal quanto no convívio social, oportunizando situações

do cotidiano do estudante como pano de fundo. Dentre as diversas dimensões, está a temporal, que consiste em decisões tomadas no presente que podem afetar o futuro. Na atividade proposta, as crianças conseguiram desenvolver cálculos com dinheiro, entenderam de juros simples, pensaram e repensaram sobre os gastos desnecessários e buscaram planejar objetivos e metas para o futuro. Abaixo temos a Figura 11, referente à última atividade desenvolvida por um aluno(a) da turma. Infelizmente, ele(a) não concluiu o texto.

Figura 11: Texto da última atividade resposta da pergunta: o que você e sua família precisa?



Fonte: acervo das autoras, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das atividades propostas para desenvolver as habilidades definidas nas áreas de linguagem e matemática curriculares e não curriculares, os resultados indicam que houve reflexão por parte dos educandos quanto ao consumo consciente, priorizando a economia em detrimento aos gastos desnecessários, bem como sobre o contexto histórico e contemporâneo de lidar com o dinheiro e de geri-lo.

Os estudantes contextualizaram as suas vivências e a relação com a atual situação financeira da sociedade em que estão inseridos, buscando diferenciar o mais barato e o mais caro, o mais necessário e

o supérfluo. Eles também puderam ler os encartes com o olhar de cidadão crítico que se questiona o porquê de existirem letras e números em relevo ou em caixa alta, enquanto os encartes informam os juros e valor final da compra, em letras quase impossíveis de se distinguir. Através de suas produções escritas, pudemos identificar que o aparelho celular é o principal objeto de desejo das crianças. O mesmo aparelho que hoje realiza transações bancárias online, dispensando idas físicas ao banco, mas evidencia uma sociedade digital e cada vez mais vigiada e dependente de equipamentos e operações digitais móveis.

Outro ponto de grande relevância foi o aumento do interesse dos educandos de realizarem leitura espontânea, tanto de textos de livros de literatura infantil quanto daqueles que se aproximam da vida cotidiana, como os encartes (os quais desvendam situação que fazem parte de suas vidas fora do ambiente escolar), e produção de textos – claros e coesos, os quais possibilitaram maior compreensão para o leitor, deixando evidente que ler e escrever é uma prática humana presente em diversas atividades do dia a dia e não se limita a notas ou aprovações em um ano letivo.

A importância de articular a Educação Básica com o Ensino Superior também foi destaque durante a execução do projeto, possibilitando trocas e construções de práticas didáticas com o viés de todos os sujeitos envolvidos. Todas essas questões demonstram que a criação em atividades didáticas pedagógicas permite a consolidação de um caminho de aprendizagem completamente novo e contemporâneo.

Quando se desloca e se movimenta para além do previamente estipulado e fixo para cada ano-idade, muitas potências de aprendizagem se materializam, sobretudo em consonância com as práticas da vida em sociedade. A história do dinheiro, a prática de guardar dinheiro em cofrinhos, até a reserva em bancos, a dinâmica das ati-

vidades bancárias, os juros, a venda por meio de encartes, o dinheiro virtual, os aplicativos bancários e muitas outras aprendizagens.

O desenvolvimento dessas atividades nos permitiram perceber os resultados e as problematizações geradas quando visamos na prática docente ensinar o que está presente nas práticas cotidianas relativas ao consumo e ao lidar com o dinheiro. Isso não seria possível se nos limitássemos somente às competências e habilidades já fixadas para cada ano-idade nas prescrições curriculares.

O prefixo “pre” criações já indica a sua natureza prévia e estipulada, por isso sua impossibilidade de mover-se e reconfigurar-se. Elas são prescrições fixas e homogêneas. O espaço para criação e movimentação se restringe. Contudo, nos dias de realização das atividades, foi possível sentir liberdade, orientadas, porém, pelo nosso propósito: discutir relações de consumo e práticas financeiras ao longo da história e na contemporaneidade. A cada semana, os passos das crianças foram o farol de direção do projeto. O que elas diziam, questionavam e propunham eram alvo das reflexões de planejamento. As falas das crianças e seus envolvimento nutriam e reafirmaram a direção a seguir diante de cada desafio que surgia.

Com isso, podemos dizer que o projeto é mais que um projeto institucional. É um espaço imaterial de criação, lugar móvel e dinâmico de produção de outras aprendizagens, para além daquelas previstas e exigidas aos professores meta a meta, descritor por descritor, embora também aborde e problematize tais metas. Contudo, identificamos que o espaço imaterial de criação possibilitado pelo projeto coloca toda a sua rede (professor universitário, estudantes de graduação, estudantes das escolas, pais, docentes e diretores das escolas, estudantes de pós-graduação, entre outros) em um lugar de fala criação, invenção. Lá nós fazemos a escola por nós, somos agentes de aprendi-

zagens e assim, as aprendizagens são vivas, dinâmicas e voltadas para os desafios da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcela Bandeira de Mello. **A literatura infantil na formação leitora no ensino fundamental 1**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-literatura-infantil-na-formacao-leitora-no-ensino-fundamental.htm>. Acesso em 07 de nov. 2019.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP, para graduação em Pedagogia, 2013.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n. 20, p.87-93, 1993.

BRASIL. **O plano diretor da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) do ano 2010**. Brasília. 2010. Disponível em: <https://www.aefbrasil.org.br/index.php/programas-e-projetos/educacao-financeira-nas-escolas/> Acesso em: em 10 de de julho de 2020.

BUAES, C. S. et al. **Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem**. Porto Alegre : Ed. UFRGS, 2015. 87 p.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Algumas Questões de Linguística na Alfabetização**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em 08 de jul. 2020.

DAMO, Andreisa et al. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 2011-01, 2011.

DA SILVA, Amarildo Melchiades; POWELL, Arthur Belford. **Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica.** 2013.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** 1. ed. Penso, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** (tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro). – 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GALLERY, N.; GALLERY, G.; BROWN, K.; PALM, C. **Financial literacy and pension investment decisions. Financial Accountability & Management.** EUA, v. 27, n. 3, p. 286-307, 2011.

MASIERO, Adriane. **A função social da leitura e da escrita.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-social-da-leitura-e-da-escrita/74541/>. Acesso em: 07 de nov. 2019.

CAPÍTULO 13

APLICATIVOS, PLATAFORMAS E SOFTWARES: FERRAMENTAS QUE POTENCIALIZAM O ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Driele Salazar Damasceno¹

Luís Paulo Carvalho Monteiro ²

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.13

1 (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

2 (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

3 (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

RESUMO

A motivação para realizar este trabalho partiu da oficina “*Novas tecnologias, aplicativos no processo de alfabetização e letramento*”, que abrigou aplicativos, plataformas e softwares para os processos de alfabetização e de letramento. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como o uso das novas tecnologias digitais pode ser aliado do educador dentro de sala de aula. Dessa forma, buscamos verificar os impactos dessa oficina, averiguando os relatos orais proporcionados na avaliação final realizada pelos participantes da oficina.

INTRODUÇÃO

As comunidades contemporâneas estão imersas na era globalizada das tecnologias digitais, relacionando-se com plataformas, softwares e aplicativos advindos dos espaços virtuais. As ações com essas ferramentas tecnológicas buscam contribuir para melhoria nas atividades do cotidiano. No contexto escolar, já se observa a chegada das novas tecnologias embalada pela mudança de comportamento dos alunos, que estão cada vez mais conectados no mundo virtual.

Nesse sentido, a escola precisa acompanhar as mudanças nos contextos de vida da comunidade escolar para entrar na conexão com as novas formas de aquisição do conhecimento, configurando o ensino para a inserção de práticas que envolvam as tecnologias digitais, que, por sua vez, podem tornar as aulas mais atrativas por despertarem, nos alunos, maior engajamento nas atividades, além de predispor um ambiente mais interativo nas interfaces professor-aluno-tecnologias digitais.

As tecnologias digitais proporcionam a alunos e professores apreciação da linguagem moderna digital, introduzindo-os ao uni-

verso das mídias tecnológicas contemporâneas, todavia, deve-se ter consciência do uso adequado de tais ferramentas para fins de cunho acadêmico, para que possa convergir nas aprendizagens a serem potencializadas.

De acordo com Smolka (1988), a alfabetização constitui-se um processo complexo e requer do educador uma visão desprendida acerca das metodologias e aspectos a serem empregados cotidianamente no exercício do ensino e das aprendizagens (SOARES, 2018). Assim, o ambiente escolar deve dispor das tecnologias digitais por meio das ferramentas tecnológicas para as práticas de ensino.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o uso das novas tecnologias digitais pode ser aliado do educador dentro de sala de aula, uma vez que vivemos a era dos nativos digitais e as tecnologias estão presentes em todos os espaços (PRENSKY, 2001), dentre eles, a escola. Sendo assim, buscamos verificar impactos da oficina *“Novas tecnologias, aplicativos no processo de alfabetização e letramento”*, averiguando os relatos orais proporcionados na avaliação final realizada pelos participantes da oficina, professores da educação básica e licenciandos de um curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este trabalho faz parte da articulação entre os projetos de pesquisa *“Práticas pedagógicas decoloniais e novas tecnologias nos processos de alfabetização e letramentos em comunidades quilombolas-ribeirinhas da Amazônia paraense”* (PROEX/UFGA) em parceria com *“Práticas pedagógicas decoloniais nos processos de alfabetização e letramentos em comunidades quilombolas-ribeirinhas da Amazônia paraense”* (CNPq/ UFGA).

A motivação para realizar este trabalho partiu de uma oficina temática que abrigou aplicativos, plataformas e softwares para os processos de alfabetização e letramento, ofertada no seminário de socia-

lização de resultados do projeto “*Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia*” (CNPq/ UFPA). Optamos pela realização do trabalho com as novas tecnologias digitais ao levarmos em consideração a circulação delas no cotidiano e nas práticas do aluno fora do ambiente escolar.

Desse modo, nosso entendimento é que o professor deve estar habilitado para o novo momento, sendo capaz de dominar técnicas e tecnologias e compreender o mundo científico e tecnológico para orientar crianças, jovens e adultos no uso adequado das novas tecnologias nos diálogos com as práticas socioculturais em que estão inseridos (NPADC, 2008), ou seja, para que o educador esteja apto a inserir as novas tecnologias digitais como recurso na práxis pedagógica.

Por fim, espera-se que o trabalho possa trazer contribuições para professores e licenciandos em formação inicial, ampliando a visão destes acerca das possibilidades de inclusão das novas tecnologias digitais nas práticas de ensino, lançando mão de aplicativos (NASCIMENTO; MARTINS; VICTER, 2013), plataformas (OLIVEIRA; CARELLI; GRILLO, 2020) e softwares (SILVEIRA, 2018), como atrativo a mais para aguçar a curiosidade e o desejo, na busca por conhecimentos, nos educandos, contribuindo, dessa forma, para o processo de alfabetização (SMOLKA, 1988; SOARES, 2018) e Letramento digital (ROJO, 2012) nos anos iniciais do fundamental.

METODOLOGIA

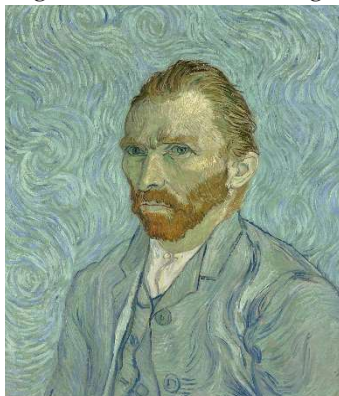
Realizamos uma oficina sobre novas tecnologias digitais e aplicativos no processo de alfabetização e letramento, no segundo semestre de 2019, destinada a professores e a licenciandos em formação inicial docente. Nessa oficina, socializamos aplicativos, plataformas e softwares disponíveis gratuitamente no *Google Play Store* e na internet,

no intuito de inspirá-los a, posteriormente, realizar uma atividade que abordasse o uso dessas ferramentas para o processo de ensino.

Para introduzir a temática sobre as novas tecnologias digitais, recitamos o poema de Cecília Meireles intitulado “Retrato”. Após isso, exemplificamos, por meio da forma como os pintores faziam seus próprios retratos no passado, comparadas às fotografias atuais em que os avanços tecnológicos incidiram sobre a estética delas. A seguir, apresentamos as imagens abordadas com os participantes da oficina (Figura 1 e figura 2).

“Autorretrato: pintura feita a óleo (fotografia no passado)”

Figura 1: Vincent Van Gogh



Fonte: Google Imagem

Figura 2: Frida Kahlo



Fonte:Google Imagem

Sendo assim, estabelecemos a relação entre o passado e o presente (Retrato x *Selfie*) a partir de uma dinâmica com a utilização do aparelho celular, considerando que a prática de tirar fotos e publicar nas redes sociais tornou-se um hábito para grande parcela da sociedade, na qual muitos de nós estamos inseridos (professores, alunos, entre outros). Desse modo, iniciamos a primeira proposta de atividade, convidamos os participantes a fazerem uma *Selfie* e falamos que ela é um autorretrato contemporâneo.

Em dupla, o desafio era que cada um avaliasse a *Selfie* do outro, destacando as principais características e, posteriormente, que todos falassem um pouco sobre seus retratos. As observações partiram da parte estética do rosto e geraram discussões a respeito do que gostam e do que não gostam em suas faces. Também, foram observados aspectos, tais como: cansaço, alegria, tristeza, preocupação etc.

As discussões proporcionaram problematizar a temática sobre cabelos. Desse modo, falamos da aceitação dos diversos tipos de cabelos, questão que deve ser trabalhada por professores, no âmbito da sala de aula, para desconstruirmos alguns preconceitos presentes entre alunos na identificação das identidades (indígenas, quilombolas), traços étnicos que recaem sobre os cabelos crespos e encaracola-

dos dos alunos. Nesse sentido, propusemos a escuta da canção “Olhos coloridos”, de Sandra de Sá, que reflete sobre a formação étnica brasileira e as implicações das características hereditárias reveladas por meio dos cabelos.

Após esse momento, lançamos um desafio: pedimos que os participantes elaborassem um plano de trabalho com as novas tecnologias. O trabalho exigia contemplar aplicativos, plataformas digitais ou softwares e considerar os distintos contextos das escolas ribeirinhos-quilombolas e da região metropolitana de Belém do Pará, assim como as estruturas físicas com possíveis limitações de equipamentos observadas por professores atuantes nesses estabelecimentos de ensino. No caso dos licenciandos, experiências nas escolas, no âmbito da participação no projeto *“Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia”* (CNPq/ UFPA).

Para a elaboração dos planos de trabalho, os ministrantes mostraram alguns aplicativos, plataformas digitais e softwares para os participantes (Quadro I— Recursos Pedagógicos Digitais), a fim de inspirá-los na construção das atividades. Sugerimos que, ao final, as produções fossem socializadas.

Em nosso entendimento, há diferença entre software e aplicativos, sendo o primeiro “um conjunto de informações digitais escrito em uma linguagem de programação” (SILVEIRA, 2018). No caso dos softwares apresentados neste trabalho (Tux Paint & GCompris), eles são “softs” suportados apenas em computador o que os diferem de aplicativos (Abc do Bitá & Lelê sílabas), que “carregam nos aparelhos eletrônicos funcionalidades específicas para facilitar certas aplicações” (NASCIMENTO; MARTINS; VICTER, 2013). Assim, os aplicativos aqui apresentados abrigam “softs” que podem ser utilizados tanto no computador quanto no celular, basta que os baixem nesses dispositivos.

Quadro I - Recursos Pedagógicos Digitais (aplicativos, plataformas e softwares)

JOGOS QUE AUXILIAM NA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL			
Aplicativos	Descrição	Faixa etária	Disponível
Abc do Bitá	Interessante para as crianças que estão iniciando a aprendizagem das letras e já começam a fazer as relações dos sons iniciais das palavras	A partir de 5 anos.	Iphone e Android.
Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.quartaDimensao.abc_completo			
	Descrição	Faixa etária	Disponível
Lele sílabas	Nesse app, as crianças começam a juntar sílabas e a formar palavras simples de forma bem didática.	A partir de 6 anos.	Iphone e Android.
Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.morgade.lele			
	Descrição	Faixa etária	Disponível
Treinar seu Cérebro: Jogos de Atenção	Uma imagem aparece e a criança precisa identificar onde está o nome do que ela acabou de visualizar, além de o jogo já mostrar algumas letras.	Classificação livre	Iphone e Android.
Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tellemewow.senior.attention			
PLATAFORMAS QUE AUXILIAM NA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL			
Plataformas	Descrição	Faixa etária	Disponível
Kahoot	Plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.	Classificação livre	Iphone e Android.
Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=no.mobilbitroll.kahoot.android			

Plataformas	Descrição	Faixa etária	Disponível
H-virtua	Plataforma de jogos e Atividades Educativas On Line, para crianças de	Livre para todas as idades	Internet
	todas as idades. Maternal, Jardim e Pré-Escolar.		
Link: https://jogoseducativos.hvirtua.com/			
Plataformas	Descrição	Faixa etária	Disponível
Escola Games	Plataforma digital destinada a jogos educativos disciplinares.	Classificação livre	Internet
Link: http://www.escolagames.com.br/			
SOFTWARES QUE AUXILIAM NA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL			
Softwares	Descrição	Faixa etária	Disponível
Tux Paint	É um programa de desenho premiado gratuito para crianças. O Tux Paint é usado em escolas de todo o mundo como uma atividade de desenho em informática. Ele combina uma interface fácil de usar, efeitos sonoros divertidos e um mascote de desenho animado encorajador que orienta as crianças enquanto usam o programa.	Classificação livre	Windows em Português Grátis
Link: http://www.tuxpaint.org/download/windows/			
	Descrição	Faixa etária	Disponível
GCompris	GCompris é um programa educativo de código aberto, é composto por 107 atividades lúdicas.	Classificação livre	Linux, Mac OS X, Windows Grátis
Link: https://gcompris.net/index-pt_BR.html			

Fonte: criação dos autores (2021)

Após a socialização dos aplicativos pelos ministrantes, os participantes elaboraram os planos de aula sobre jogos educativos que auxiliassem no ensino, seja por meio da língua portuguesa, da matemática, de ciências entre outras disciplinas. Diversos aplicativos foram encontrados e socializados entre os participantes como etapa para

finalização da oficina, que discutiram o ponto: **“tecnologias digitais: aliadas ou inimigas do professor no processo de ensino?”**.

Para avaliar como o uso das novas tecnologias digitais pode ser aliado do educador dentro de sala de aula, averiguamos os relatos orais proporcionados na avaliação final da oficina com os possíveis impactos evidenciados pelos professores da educação básica e licenciandos do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, público-alvo da oficina.

Como resultado, os professores entenderam a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e relataram o desprendimento de concepções negativas a respeito da introdução das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas em sala de aula. Nos relatos deles, foi possível concluir que “as tecnologias digitais não precisam disputar espaço com o professor em sala de aula, elas podem ser aliadas caminhando junto ao exercício da docência”. Prensky (2001) corrobora esse pensamento ao defender que as tecnologias precisam se aliar às práticas pedagógicas por potencializarem o aprendizado, tornando-se indispensáveis ao trabalho docente pela forte influência no cotidiano do aluno.

Nesse sentido, foram compartilhadas, pelos educadores, percepções a partir das pesquisas realizadas no âmbito da oficina, por meio das quais foram possíveis externar os achados, os jogos lúdicos, as plataformas digitais e os softwares, como possibilidades para inserção nas atividades de ensino, que poderão fomentar, nos alunos, habilidades de maior engajamento, envolvimento e interação nas interfaces professor-alunos-tecnologias digitais. Quem contribui com esse pensamento é Juliano (2018), trazendo seu entendimento sobre o perfil das crianças e jovens (nativos digitais) na utilização das ferramentas tecnológicas e o potencial delas se exploradas para o ensino ao afirmar:

Uma característica que se encontra nessas crianças e jovens da nova geração é a grande apreciação por games, sejam de computadores, de consoles ou de smartphones. Esses indivíduos então, desde muito cedo em contato com as tecnologias e jogos, desenvolvem habilidades interessantes que podem e devem ser exploradas pelos educadores (JULIANO, 2018, p. 25).

Ainda sobre as potencialidades das tecnologias digitais, alguns educadores relataram ter ficado surpresos com a abordagem da oficina, em que os licenciandos, para tratar do tema, iniciaram por um poema de Cecília Meireles (“Retrato”), o que possibilitou o manuseio do recurso digital (celular) não apenas para tirar uma selfie, mas também como fio condutor para desencadear as problematizações que estão por trás das selfies, que vai ao encontro das questões de identidade (indígena, quilombola), recaindo sobre os aspectos estéticos dos cabelos, que foram refletidos também por meio da música de Sandra de Sá.

A respeito dos recursos digitais, Oliveira, Carelli e Grillo (2020) afirmam que “as plataformas digitais são simplesmente modelo de organização empresarial”, ou seja, são meios criados nos ambientes tecnológicos para conectar produtores de serviços a consumidores. As plataformas digitais podem abrigar diversos softwares, que são definidos como um “conjunto de informações digitais escrito em uma linguagem de programação. A linguagem dos programadores também pode ser entendida como uma reunião coerente de centenas ou milhares de informações (SILVEIRA, 2018, p. 6).

Nesse sentido, “um software diz ao computador o que este deve fazer” (SILVEIRA, 2018, p. 6). Ainda segundo esse autor, os softwares funcionam de forma semelhante a uma receita ou a um manual de instrução, nos quais são dados os comandos para serem executados. Além dos computadores, os softwares também podem ser abrigados em aplicativos e hospedados em aparelhos celulares. Sobre a definição de aplicativos, Nascimento, Martins e Victor (2013) afirmam:

Os aplicativos, conhecidos genericamente como apps, são softwares que carregam nos aparelhos eletrônicos funcionalidades específicas para facilitar certas aplicações existentes ou novas atribuídas como por exemplo, a de um aparelho celular que além das funções originais de fazer e receber chamadas também exibe vídeos e serve como leitor de livros (NASCIMENTO; MARTINS; VICTER, 2013, p. 5)

Para Prensky (2001), nossos alunos hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital de computadores, videogames e internet, sendo um público distinto em relação aos de algumas décadas atrás, que não tinham acesso aos meios tecnológicos presentes na contemporaneidade. Hoje, os nativos digitais já nascem imersos nas mais variadas tecnologias e adquirem com rapidez habilidade para manuseá-las. Segundo Prensky (2001), os educadores ainda vislumbram os alunos com o perfil de décadas passadas, mas essa é uma visão equivocada:

Os professores imigrantes digitais presumem que os alunos são os mesmos de sempre, e que os mesmos métodos que funcionaram para os professores quando eram alunos irão trabalhar para seus alunos agora. Mas essa suposição não é mais válida. Os alunos de hoje são diferente” (PRENSKY, 2001, p. 3).

Diante de um público diferenciado (nativos digitais), os educadores precisam estar aptos a dialogar em sala de aula com os recursos digitais, todavia, o que se tem observado são educadores com dificuldades em relação ao manuseio de equipamentos de informática nos estabelecimentos de ensino, pois eles afirmam ter a necessidade de capacitação para inserir as ferramentas digitais com segurança nas práticas de ensino.

Outro ponto levantado por muitos educadores refere-se à estrutura física das escolas, pois, para eles, as instituições de ensino não dispõem de laboratórios de informática para instalação de computadores, o que acaba por limitá-los na inserção de práticas com recursos digitais na escola.

Para os licenciandos, a oficina possibilitou o conhecimento de novas formas de ensinar, através de aplicativos que estão disponíveis, gratuitamente, na internet, via *Google Play Store*. Tais aplicativos poderão auxiliá-los na proposição de planos de aula objetivando o uso das novas tecnologias digitais que servirão para o processo de alfabetização (SMOLKA, 1988; SOARES, 2018) e letramento digital (ROJO, 2012) de crianças, jovens e adultos em sala de aula.

Por fim, os educadores e licenciandos avaliaram de maneira positiva os achados (jogos lúdicos, aplicativos, plataformas digitais e softwares) proporcionados pela oficina. Eles mostraram-se entusiasmados com as proposições apresentadas por meio da dinâmica que envolveram as tecnologias digitais (Retrato x Selfie) e afirmaram ter ressignificado a maneira de pensar sobre o fazer docente no que tange à inserção das tecnologias digitais, agora com um olhar potencializador sobre elas e seus possíveis efeitos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo analisar as aprendizagens de professores atuantes na região metropolitana de Belém e oriundos das ilhas e de licenciandos dos cursos de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, participantes de uma oficina ofertada por licenciandos bolsistas na articulação de seus projetos de pesquisa (PROEX & CNPq/UFGA-2019), no seminário de socialização de resultados do projeto “*Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia*” (CNPq/ UFGA).

A oficina impactou positivamente na visão de professores da educação básica e licenciandos no que se refere à implementação das tecnologias digitais (aplicativos, plataformas e softwares) nas práticas em sala de aula, podendo ser um recurso a mais, aliado do professor

no processo de ensino, o que desencadeou a desconstrução de concepções negativas dessas ferramentas no ambiente escolar.

Os professores vislumbram novas possibilidades, que incluem pesquisas de jogos lúdicos, de plataformas digitais e de softwares, gratuitamente, através do celular na *Play Store* para incorporá-los nas atividades em sala de aula, o que poderá contribuir para aproximá-los ainda mais do universo proporcionado pelas tecnologias digitais.

Além disso, a oficina permitiu refletir sobre a necessidade de formação complementar para licenciandos e professores, pois os relatos foram ao encontro das dificuldades enfrentadas no manuseio dos equipamentos digitais, que causam, nesses sujeitos, insegurança na inserção de atividades com as tecnologias digitais no ensino.

Mais um ponto a ser destacado diz respeito às estruturas físicas das escolas, que não dispõem de laboratórios de informática para instalação de computadores. Antes da oficina, as práticas de ensino com as tecnologias digitais eram inviáveis justamente pela falta de equipamentos tecnológicos. Após a oficina, os professores perceberam não haver necessidade de laboratórios de informática com computadores para trabalhar com as novas tecnologias digitais, sendo possível utilizar os próprios aparelhos celulares dos alunos para baixar aplicativos gratuitos na *Play Store*, o que contribuirá no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, os educadores e licenciandos foram impactados de maneira positiva pela oficina, pois tiveram oportunidade de pesquisar e, através das pesquisas realizadas, dispuseram de jogos lúdicos, de aplicativos, de plataformas digitais e de softwares que poderão ser introduzidos nas práticas de ensino. Logo, a oficina possibilitou a resignificação do pensar docente no tocante às tecnologias digitais, visto que as reflexões positivas estabelecidas no âmbito da oficina desenca-

dearam o olhar potencializador das ferramentas digitais e seus efeitos para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GOOGLE: Imagem. Wikipédia **Vincent van Gogh** – Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Pv7awd-ZPsPqrm9z9>. Acesso em: 15/02/2021.

GOOGLE: Imagem. **Frida Kahlo**, Selbstbildnis mit Dornenhalsband, 1940 | Kunst, Kün. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/CiX-pM5A8QoMCu7Q29>. Acesso em: 15/02/2021.

JULIANO, K. R. Q. **Uso de aplicativos em dispositivos móveis na alfabetização de educandos no nível pré-silábico do 3º ano do ensino fundamental**. 2018.

NASCIMENTO, Hugo José; MARTINS, H. M.; VICTER, Eline Flores. **Aplicativos para dispositivo móvel: entendendo o conceito de função matemática**. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância [Internet]. 2013.

NPADC: UFPA (2008). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências Matemática e Linguagens** Belém/PA Disponível em: www.femci.ufpa.br.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio; CARELLI, Rodrigo de Lacerda; GRILLO, Sayonara. Conceito e crítica das plataformas digitais de trabalho. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, n. 4, p. 2609-2634, 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On The Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES. M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre**. 2018.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

CAPÍTULO 14

CONTO DE FADAS E ATIVIDADES SEQUENCIADAS: UM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA DE LEITURA E ESCRITA

Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro ¹

Marta Inês Ferreira Lima ²

Elizabeth Gomes Souza³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.14

¹ (Escola Estadual de Ensino Fundamental Marluce Pacheco)

² (Escola Estadual de Ensino Fundamental Marluce Pacheco)

³ (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

RESUMO

Este artigo é fruto de um projeto de intervenção escolar com o tema “Conto de fadas e atividades sequenciadas: um suporte para o desenvolvimento literário e a consolidação do sistema de leitura e escrita”. Ele foi motivado pela necessidade de fomento do repertório literário e da apropriação do sistema de escrita convencional pelas crianças de duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belém. Como implicação, identificamos um avanço qualitativo na escrita, leitura e oralidade pelas crianças.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência com as atividades interventivas do projeto de leitura “Conto de fadas e atividades sequenciadas: um suporte para o desenvolvimento literário e a consolidação do sistema de leitura e escrita” em duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental da escola estadual Profa. Marluce Pacheco Ferreira, pertencente à rede estadual de ensino (SEDUC/PA), localizada no bairro do Jurunas, na cidade de Belém. Essa experiência foi articulada e desenvolvida pelo projeto de pesquisa e extensão “Alfabetização Letramento e docência na Amazônia” do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA).

O projeto de leitura surgiu após as reuniões da semana pedagógica realizada na escola Profa. Marluce Pacheco Ferreira, pela direção, pela coordenação pedagógica e pelo corpo docente. A iniciativa compõe o planejamento escolar desta unidade de ensino, bem como integra projetos de extensão pertencentes à escola. O objetivo de toda equipe da escola é fomentar a alfabetização e o letramento dos estudantes dos Anos Iniciais a partir de parcerias com projetos e grupos

de estudo e pesquisa de universidades públicas em conexão com a expertise da equipe escolar da escola Marluce Pacheco.

Nessa direção, o projeto “Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia” do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, ofereceu uma formação docente inicial, oportunizando diálogos sobre a Educação na atualidade entre docentes, licenciandos, estudantes dos anos iniciais, sociedade civil etc., o que fomentou em uma parceria colaborativa com esse mesmo público, em reuniões mensais realizadas no decorrer do ano; trocas de experiências fundamentais para o surgimento de propostas de ensino inovadoras e argumentações teóricas imprescindíveis para o desenvolvimento de novas práticas docentes.

Para implementação do projeto da escola articulado ao projeto “Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia”, iniciamos realizando um diagnóstico a respeito das dificuldades de leitura e escrita de nossas crianças. Esse diagnóstico abordou os contos de fadas que, por sua vez, foram a nossa inspiração para o desenvolvimento de atividades pedagógicas sequenciadas para a diminuição das dificuldades identificadas e elevar o índice de aprovação escolar. A escolha do conto de fadas se deu em virtude da necessidade urgente do fomento do repertório literário e a produção autônoma de textos individuais com a apropriação do sistema de escrita convencional e, fundamentalmente, pelo apelo folclórico de personagens encantados da literatura infantil.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

A concepção de alfabetização e letramento nos foi atravessada pela necessidade urgente, não somente de preparar o aluno para fazer parte do mundo dos códigos, da comunicação e da escrita, mas prin-

principalmente para o questionamento: de que forma fazer isso? Quais os caminhos a percorrer para alcançar tal objetivo? Norteados pelo fazer pedagógico no que permeia o pensamento de Weisz (2002), foi possível buscar reflexões acerca do papel do professor quando a autora afirma que:

[...] O papel do professor agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer. (WEISZ, 2002, p. 118).

Em nossa perspectiva, o processo de alfabetização e letramento, na educação brasileira, é enredado por diversas correntes pedagógicas e, muitos conceitos que apontam para alguns métodos com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita; tal fato é tratado em um contexto histórico, como um impasse, segundo Soares (2016):

[...] Um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior como “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente. (SOARES, 2016, p. 17).

Portanto, em detrimento da discussão sobre o método ideal de alfabetização, que até o presente momento, segundo a autora supracitada, não se chegou a um consenso, não é pretensão desta proposta de trabalho docente, trata como um conjunto de estratégias únicas e ideais para se atingir, inequivocamente, um objetivo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo principal da área de conhecimento da Língua Portuguesa para o terceiro ano é estabelecer possibilidades de domínio de leitura e escrita, produção e interpretação de texto envolvendo diferentes gêneros textuais. Então, é salutar que os instrumentos didáticos abordados contemplem, além da autonomia na interpretação e na produção de

textos, o desenvolvimento do conhecimento acerca do funcionamento do sistema de escrita convencional.

Ainda conforme a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus Princípios e Fins da Educação Nacional em seu Artigo 3º do Título II, que prevê a valorização da experiência extraescolar, consideramos salutar reconhecer os conhecimentos pré-existentes dos alunos para, a partir desses saberes, promover novos saberes.

Tais questões nos transportaram para a necessidade de desenvolver técnicas, considerando, principalmente, a vivência do aluno como ser social e histórico, de modo que favorecessem e contribuíssem para a efetivação do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e da escrita autônoma de acordo com a linguagem formal e as normas gramaticais, pois, em abordagens mais recentes, a ortografia passou a ocupar o segundo lugar na alfabetização, tendo sido até excluída muitas vezes, e tal atitude, com relação à ortografia, representa um retrocesso educacional (GAGLIARI, 2002).

Segundo Gagliari (2011), para que as produções autorais sejam realizadas de forma produtiva pelos alunos, é necessário explicar o que a escola espera de cada criança, agora e depois e por que o professor deve usar sempre a norma-padrão, assim como treinar os alunos a usá-la, sobretudo nas leituras; destacando, dessa forma, a importância da escrita de acordo com as normas da linguagem aceitas no contexto escolar como legítima.

Belintane (2010) apresenta relatos de uma pesquisa de ensino de leitura e escrita, realizada em duas séries nos primeiros anos do ensino fundamental, motivada pela dificuldade de aprendizagem de leitura, buscando a criação de um programa de ensino baseado na transição entre cultura oral e escrita, abordando dados, relatos de intervenções e reflexões que podem propiciar programas de ensino

infantil, o qual questiona, sobretudo, o foco excessivo que as metodologias construtivistas põem sobre o ato de escrever ou sobre a própria escrita, o que despertou profundo interesse em manter uma rotina de atividades, respeitando uma metodologia de ensino-aprendizagem personalizada, além do ritmo de aprender de cada um.

Desde o século passado, os contos de fadas têm sido objeto de estudo de várias correntes da psicologia, a exemplo de Sheldon Cashdan, que os sugerem como “psicodramas da infância” retratando “lutas reais”. Segundo Cashdan (2000) embora o atrativo inicial de um conto de fadas possa estar em sua capacidade de encantar e de entreter, seu valor duradouro reside no poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento. Esse tipo de narrativa foi percebido como um núcleo problemático existencial bastante comum entre as crianças, o que poderia despertar a realização de várias atividades didáticas envolvendo a contação de histórias.

E para corporificar esse gênero textual às situações de comunicação a uma proposta sistemática de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos, foram adicionadas as sequências didáticas, que segundo Nascimento (2009):

[...] contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita). (Nascimento, 2009, p. 68).

Buscamos, nas sequências didáticas, uma forma de sistematizar e contextualizar a habilidade de escrita dos alunos, tendo em vista que elas promovem o acesso às diversas práticas de linguagem, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois compreendem um conjunto de atividades que propiciam a transferência didática dos conhecimentos científicos em relação aos gêneros para o nível dos

conhecimentos a serem efetivamente ensinados, contemplando as capacidades individuais de cada aluno, bem como, suas necessidades e interesses.

Diante da observação da produção textual do aluno, é possível perceber a evolução da escrita a partir de intervenções sistematizadas. Assim, o processo de avaliação pode ter como base os princípios da teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1985), a qual apresenta os níveis de escrita que se divide basicamente em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Conforme essa teoria, o professor pode adotar estratégias que possam atender às individualidades e, conseqüentemente, à heterogeneidade da turma:

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é imensurável para avaliar os progressos das crianças, e mais importante ainda, para “ver” sinais da alfabetização ainda não observados. (FERREIRO, 1995, p.32.)

O projeto Conto de Fadas e Atividades Sequenciadas apresenta uma proposta docente, que se baseia em documentos oficiais da Educação Nacional para o 3º ano/9º do ensino fundamental, vinculado ao planejamento anual da escola estadual Marluce Pacheco Ferreira, com suporte teórico-metodológico discutido nos encontros do projeto Alfabetização Letramento e Docência na Amazônia da Universidade Federal do Pará e, principalmente, motivado pelas necessidades de aprendizagem dos alunos, de sua autonomia por meio da escrita, de sua consciência social e política, de sua formação cidadã.

MÉTODOS PARA PRÁTICAS DOCENTES POR MEIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DE ATIVIDADES SEQUENCIADAS

A participação nos encontros mensais do projeto Alfabetização Letramento e docência na Amazônia, do Instituto de Educação

Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, proporcionou um estudo teórico-metodológico que deu suporte para a construção do projeto pedagógico Conto de Fadas e Atividades Sequenciais. A observação das atividades desenvolvidas na escola aponta para uma pesquisa bibliográfica e de campo deste trabalho acadêmico.

As atividades referentes ao projeto da escola foram realizadas durante o decorrer do ano letivo, subdividido em contos bimestrais, com início no primeiro mês, e término no mês de encerramento das aulas escolares, nas turmas do 3º ano/9º dos turnos da manhã e tarde, sob a condução da professora da educação básica e orientação da técnica pedagógica e da vice-diretora da escola, com acompanhamento direto das docentes do grupo de estudo e pesquisa da universidade.

Em consonância entre o diálogo dos projetos da universidade e da escola, foram desenvolvidas metodologias que tivessem como objetivo maior a consolidação da prática de leitura e como envolver os alunos. Com a proposta de abordar os contos de fadas para alcançar tal propósito, foram escolhidas as seguintes histórias: Os Três Porquinhos, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm) e João e o Pé de Feijão (Benjamin Tabart).

No momento inicial do projeto, referente ao primeiro bimestre, foi feita a contação da história Os Três Porquinhos em sala de aula com o auxílio de fantoches, conforme figura 1. Em seguida, foi desenvolvida uma roda de conversa relacionada ao conto, na qual foram abordados que a dedicação e o trabalho valem a pena e os alunos puderam exprimir opiniões acerca de suas experiências pessoais. Foram trabalhadas, nas atividades sequenciadas, as diversas formas de moradia, as diferenças do campo e da cidade, os animais domésticos e selvagens, os números naturais, além das atividades de reconto oral da história, representações por meio de desenhos, texto lacunado, palavras-chave, leitura coletiva, e produção textual individual.

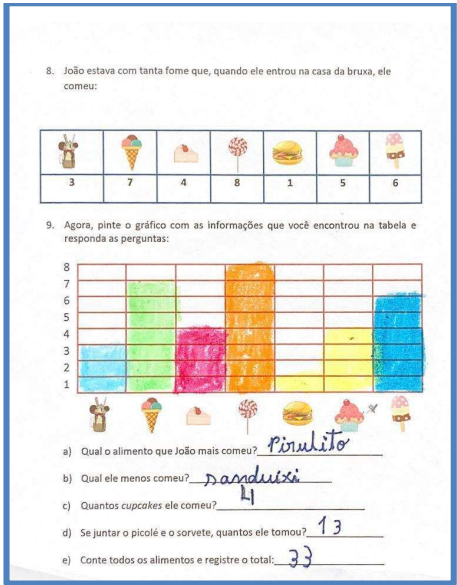
Figura 1: Professora regente contando história com fantoches



Fonte: acervo das autoras, 2019.

No segundo bimestre, foi realizada, primeiramente, a ornamentação da sala com balões e algumas figuras de doces, em cima de uma mesa coberta com toalha, foram dispostos docinhos variados, e os alunos foram recebidos com a contação da história de João e Maria. Ao final, todos saborearam os docinhos e conversaram sobre a aparência das pessoas, se é correto julgá-las pela forma como se apresentam externamente. Por causa da proximidade com as festas juninas, foi confeccionado um painel com o alfabeto dos doces e realizada uma receita de brigadeiro com a turma. Também foram trabalhadas, em atividades sequenciadas, a importância de se manter uma alimentação saudável, as partes das plantas, as operações matemáticas de multiplicação e de divisão, gráficos e tabelas, bem como produções de texto do gênero literário receita, reconto escrito da história, caça-palavras, jogo dos erros, cruzadinhas, etc. A seguir, um exemplo de atividade matemática abordada com as crianças, figura

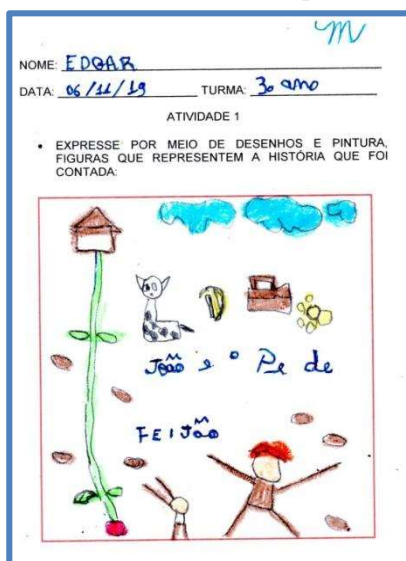
Figura 2: Uma atividade de matemática realizada pelas crianças



Fonte: acervo das autoras, 2019.

O conto de fadas da Chapeuzinho Vermelho foi apresentado no terceiro bimestre e com a utilização do projetor em formato de “cineminha com pipoca”, foi projetado o filme. Após esse momento, foram abordados valores morais relacionados à confiança e, diante dos ensinamentos da história, as crianças manifestaram suas opiniões sobre se relacionar com estranhos. Foi organizada uma gincana de reconto oral da história na área recreativa da escola, subdividindo a turma em grupos com livre interferência na história original, em que cada grupo contava de seu jeito. Foi confeccionada uma boneca de feltro, e as crianças a levavam para casa e escreviam, em uma ficha, como havia sido o seu dia com ela. Na sequência didática, foram trabalhadas as medidas de tempo e de comprimento, a consciência ambiental, o gênero literário receita, as produções textuais com escritas coletivas e individuais, representações gráficas da história (figura 3), os estudos gramaticais e morfológicos etc.

Figura 3: Atividade realizada pelas crianças



Fonte: acervo das autoras, 2019.

Essas atividades sequenciadas foram trabalhadas duas vezes por semana, contemplando todas as áreas de conhecimento, seus campos de atuação e unidades temáticas, e antes das culminâncias avaliativas bimestrais da escola. A exemplo na figura 4, podemos observar uma atividade na área da Língua Portuguesa, com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho:

Figura 4: Atividade realizada pelas crianças

9. Continue o resumo da história a partir das sílabas iniciais:

CHA _____ VER _____

Era uma vez a Cha _____
Ver _____, ela foi le _____
do _____ pa _____ a vo _____.
No meio do ca _____,
en _____ o Lo _____ Mau, mas
con _____ fu _____.

Quan _____ che _____ à ca _____ da
vo _____, o Lo _____ Mau
es _____ dis _____, mas o
ca _____ che _____ e sal _____ elas duas.



Fonte: acervo das autoras, 2019.

O “I Seminário do Projeto Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia: Criações, Afetos e Letramentos na Formação Docente”, realizado no final do ano letivo, organizado pelo projeto Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia, foi o encerramento dos encontros mensais mencionados anteriormente. Representou um grande momento para socializar os resultados obtidos durante todo o ano, e teve a ampla participação da comunidade científica da universidade, da comunidade escolar, bem como de entidades colaborativas. As crianças participaram se credenciando e apresentando junto com as docentes regentes as atividades desenvolvidas durante o ano, conforme podemos ver nas figuras 5 e 6.

Figura 5: Professora, Gestora e crianças da turma socializando experiência no I seminário realizada pelas crianças



Fonte: acervo das autoras, 2019.

Figura 5: Crianças da turma realizando a contação de história no I seminário



Fonte: acervo das autoras, 2019.

Portanto, a estratégia metodológica se baseou em um trabalho multidisciplinar e multifacetado, que envolveu vários profissionais imbuídos em promover a alfabetização e o letramento, protagonizando os alunos como agentes modificadores de sua própria realidade, por meio do domínio da leitura e da escrita.

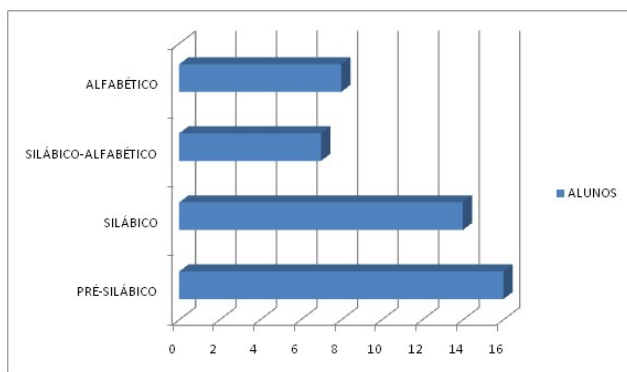
ALGUNS RESULTADOS

Durante os frequentes conselhos de classe da escola, em que estão reunidos a coordenação pedagógica, a técnica, a direção e os professores de turma, de Artes e de Educação Física, embasados nas culminâncias avaliativas e nas tarefas realizadas na escola e fora dela, é registrada, em um quadro diagnóstico de progressão, a condição atualizada dos alunos em todos os aspectos que envolvem o seu desenvolvimento intelectual e físico.

A escola utiliza, como método de análise e de parâmetro para o desenvolvimento da leitura e escrita individual, o modelo da psicogênese da língua e suas hipóteses, conforme Ferreiro e Teberosky (1985) propõem em seus estudos, subdividindo esse processo em níveis pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos.

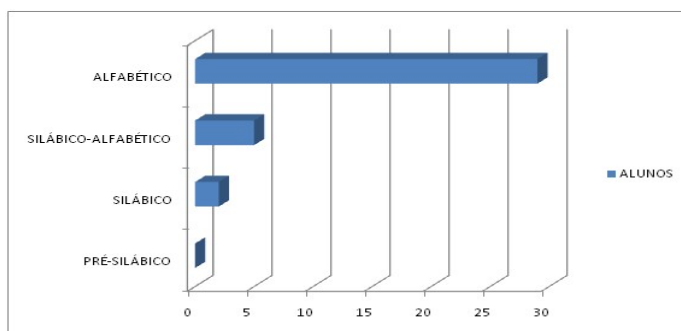
A partir da análise destes dados, é que são apontados os resultados desse trabalho em conjunto, mais especificamente no que se relaciona à escrita. Diante desse projeto, foram perceptíveis o avanço e a apropriação gradual da linguagem e o seu aprimoramento constante por parte dos alunos, indicando que a maioria dos que pertenciam ao nível pré-silábico alcançou para o nível alfabético ao final do ano letivo, como mostram os gráficos:

Gráfico 1: NÍVEIS DE ESCRITA DA TURMA- MARÇO/2019



Fonte: Diagnóstico e relatório realizado pela professora, 2019.

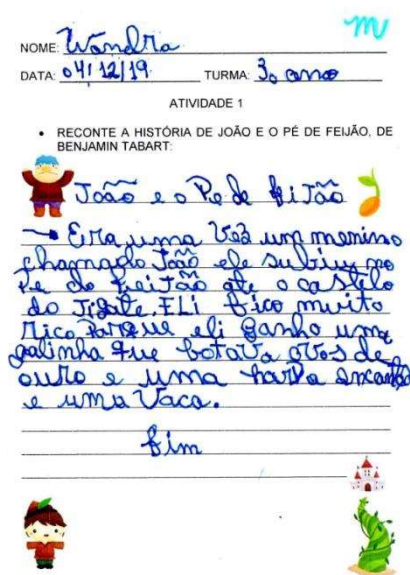
Gráfico 2: NÍVEIS DA ESCRITA - DEZEMBRO/2019



Fonte: Diagnóstico e relatório realizado pela professora, 2019.

As culminâncias foram baseadas nos contos, permitindo, assim, que o aluno estivesse “familiarizado” aos mais variados termos e palavras utilizados nos contos. Isso facilitou a compreensão do sistema de escrita pelas crianças e, por conseguinte, o alcance de um bom resultado avaliativo, que ficou claro no avanço progressivo das produções textuais autorais, como mostram a figura 6.

Figura 6: Produção escrita das crianças após atividade interventiva



Fonte: acervo das autoras, 2019

Nesse sentido, embasados no que Ferrero e Teberosky (1985) propõem como critério para a construção do conhecimento da leitura e da escrita, ficou perceptível que os alunos passaram por um processo em etapas com avanços em sua maior parte, dominando o código linguístico e se apropriando do mesmo.

Fundamentados nas relações das crianças com a literatura fantástica dos contos de fadas, de acordo com Cashdan (2000) e atreladas às sequências didáticas no que se refere Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Nascimento (2009), como forma de contextualizar o conhecimento adquirido nos contos em uma série de atividades, é susceptível considerar que a reunião de todos esses recursos didáticos e a forma com a qual foram dispostos conduziram a um resultado positivo, além de ter alcançado os objetivos pré-estabelecidos para as turmas nas quais o projeto foi aplicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito se busca por uma educação de qualidade, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, que deve acontecer de forma significativa, considerando o contexto da criança e o seu conhecimento prévio quando chega à escola. As propostas de organização do trabalho pedagógico, por meio das sequências didáticas apresentadas, foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo e alcançaram o seu principal objetivo: aprendizagem significativa dos alunos e a formação de leitores. Portanto, os contos de fadas e as sequências didáticas são propostas ricas para se desenvolver em sala de aula, pois permitem, ao professor, visualizar o conhecimento inicial do aluno, seu desempenho e perceber o que ainda necessita ser trabalhado para que se concretize a aprendizagem como um todo.

Para finalizar, destacamos a relevância da participação de professores da escola básica em projetos de parceria com centros universitários, no sentido de fortalecimento entre os professores de leituras e textos teóricos e, por outro lado, os centros universitários podem se consolidar a partir das experiências práticas com professores da rede básica de ensino. Essa atividade também evidencia que o trabalho colaborativo entre coordenação pedagógica e professores na execução de práticas pedagógicas de sala de aula consolida a perspectiva de um trabalho educativo em rede e em parceria.

Destacamos, ainda, a importância de nossas propostas de sequências didáticas se moldarem e se refinarem a partir dos interesses e ideias das crianças e não apenas pelo conteúdo a ser desenvolvido. Assim, construiremos propostas que integram crianças, professores, professores universitários e demais atores do contexto escolar na construção coletiva e colaborativa de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: base-nacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: dez de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Revista Educar**, Curitiba. n. 20, p. 43-58. 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno de formação**: formação de professores, São Paulo. v. 02, p. 83. 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **Contos de Grimm**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989.

CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas**: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

NASCIMENTO, E. L. 2009. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz. p. 51-90.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SOUZA, Flávio de. **João e o pé de feijão**. São Paulo. FTD. 1 ed. 30 p. 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

CAPÍTULO 15

CONFABULANDO: CONVERSAS, FÁBULAS E APRENDIZAGENS

Rosiane Silva Soares¹

Cleide Maria Velasco Magno²

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.15

¹ (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

² (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

RESUMO: O artigo trata de uma pesquisa narrativa de cunho qualitativo, realizada em uma escola pública, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e sua professora, na qual foi desenvolvida uma ação pedagógica com o gênero textual fábula para desenvolver a formação leitora dos estudantes e promover entre os professores participantes uma prática reflexiva. Conclui-se que essa atividade foi potencialmente significativa na formação leitora dos alunos, além de ter contribuído com a prática dos professores envolvidos nesse nível de ensino.

INTRODUÇÃO

O presente texto contempla uma unidade do ensino da língua portuguesa que considera os gêneros textuais, suas diversidades e seus usos na sociedade. O ensino em sala de aula com esse enfoque considera as diferentes situações de comunicação e possibilidade de interação social.

As aulas de língua materna necessitam de instrumentos que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, que ajude os alunos a dominar progressivamente os recursos linguísticos. A exploração dos gêneros textuais, nesse caso, traz inúmeros benefícios, como as adaptações às mais diversas estruturas, conteúdos e linguagens de seu cotidiano, por meio da análise da língua em uso, da interpretação e da produção textual (BRASIL, 2015).

Dessa forma, contextualizada a temática, ao frequentarmos alguns dias uma escola comunitária em regime de convênio e interagir com os alunos do 3º ano do ensino fundamental e sua professora, percebemos que a turma era grande e havia alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. A professora era dedicada e trabalhava com os

diversos gêneros textuais para alfabetizar. Diante desse cenário, levantamos o seguinte questionamento: **em que termos o uso de atividades com o gênero fábula contribui para a formação leitora de alunos e a prática de professores do ensino fundamental?** Em conversa com essa professora regente, recordamos que atividades com esse gênero haviam nos marcados na infância, na fase escolar e agora no ensino superior, pois ao estudarmos a teoria sobre os gêneros textuais mais uma vez, ficamos impactados, além de percebermos possibilidades de seu uso para a formação leitora das crianças em fase de alfabetização.

Assim, para responder à questão levantada, traçamos como objetivo interagir mais com os alunos para perceber o que eles conheciam sobre gêneros textuais, além de explicitar as metodologias utilizadas pela professora regente ao trabalhar a leitura e a escrita dos alunos. E, assim, desenvolver uma estratégia com uso do gênero fábula para trabalhar com os alunos a oralidade e a escrita.

OPÇÕES TEÓRICAS

O homem através do tempo tem procurado se comunicar por meio de expressões, gestos e fala. E a escrita tem sua origem no momento que o homem consegue comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos, tais como a pintura e o desenho (BARBOSA, 1994). Em sua evolução, buscando sempre “simplificação, economia e agilidade na representação, a escrita passa por três momentos históricos, a saber: o princípio sumério de fonetização; a escrita silábica semítica ocidental e o alfabeto grego” (BARBOSA, 1994, p. 37).

Assim nos primórdios dos tempos, tentou-se reproduzir um sistema gráfico que espelhasse a fala, estando esse sistema sempre ligado ao desenvolvimento político, econômico e cultural de um povo, originando-se assim todas as metodologias de alfabetização em uso até os dias atuais (BARBOSA, 1994, p. 40).

Essas metodologias evoluíram com o tempo, de acordo com as necessidades sociais e o acúmulo da área de leitura, produção de escrita e seus processos de aquisição. Em nosso país, essas técnicas são chamadas de métodos de alfabetização e se constrói com base em duas concepções: quanto à forma e a linguagem que a criança aprende (VALLE, 2013).

Valle (2013, p. 56) apresenta dois tipos de ações pedagógicas, nas quais foram sistematizadas a alfabetização das crianças: o método sintético, o método analítico e, ainda, um terceiro, que seria a combinação entre estes, denominado de método sintético-analítico ou misto.

O método sintético parte da menor unidade da língua (letras, fonemas e sílabas) para as maiores (palavras e frases). Nesse caso, a alfabetização ficaria restrita ao reconhecimento das letras e de seu valor fonético. Quanto ao método analítico, parte de uma palavra, uma frase ou uma história (palavra-chave) para a alfabetização, desencadeando o estudo das letras e dos sons da palavra escolhida, as técnicas de ensinar consideravam as habilidades dos alunos (ouvir, falar e escrever) (p. 57-58).

Esses métodos foram muito discutidos e criticados, uma vez que, ler e escrever são funções do aprender a codificar e decodificar. Assim, Soares (2009, p. 2) menciona que “ninguém aprende a ler e escrever se não aprender a relação entre fonemas e grafemas”, logo a relação entre som e escrita presente nas letras ocorre por meio de técnicas próprias, sem que se desconsiderem os usos sociais da mesma.

Para Valle (2013, p. 69), “o aprendizado das técnicas e função social da escrita são dois processos diferentes, que ocorrem dissociados um do outro, mas que são igualmente importantes”. Portanto, a alfabetização é muito mais que o domínio mecânico da leitura e escri-

ta. “É entender o que se lê e escrever o que se entende para se comunicar graficamente” (FREIRE, 1967, p. 111).

Nesse sentido, conforme Soares (2017, p. 184) a alfabetização, já apresentada por Freire anos atrás, é muito mais que um método, é uma nova concepção de alfabetização, na qual Freire é criador.

O aperfeiçoamento da leitura da criança, segundo Saraiva (2001), deve ocorrer na escola de modo paulatino para garantir-lhe o domínio de uma prática que não se esgota em si mesma, mas se torna imperiosa na vida do aluno. Entretanto, a análise da situação que se encontra a leitura comprova a ineficácia da escola e da ação pedagógica no que tange à formação leitora. Isso fica claro no excerto a seguir:

O pretenso leitor assume papel de decodificador e de eventual intérprete, sem almejar o desenvolvimento de atitudes críticas reflexivas, e limita suas experiências com textos literários às exigências pela escola, enquanto se restringe na vida cotidiana, à leitura de jornais e revistas. (SARAIVA, 2001, p. 22).

Por conseguinte, a concepção que os professores têm no que diz respeito à função, finalidade e usos da literatura demonstra a pouca bagagem de referenciais que os permitem juízo críticos diante de modismos e aprisionam e até moldam comportamentos preconcebidos e contraditórios da realidade, distorcidos de questões humanas e de interesse das crianças. (SARAIVA, 2001, p.25).

Da mesma forma, a leitura e troca de experiências leitoras também não fazem mais parte do contexto familiar, pois cederam lugar aos programas televisivos e jogos midiáticos, empobrecendo ainda mais os padrões culturais e de comportamentos sociais e individuais. Saraiva (2001), nos termos a seguir, menciona o fato:

O encantamento oriundo das fábulas e de lendas, de narrativas fantásticas ou realistas, das histórias de vida marcadas por fracassos e sofrimentos ou sucessos e alegrias, bem como o ludismo de jogos poéticos não mais agregam a família em torno de círculos solidários (SARAIVA, 2001, p. 24).

Outro fator preponderante para o enfraquecimento das práticas leitoras são as condições socioeconômicas das famílias, uma vez que exigem dos pais jornadas duplas de trabalho, impedindo-os de tempo e disposição necessária à tradição oral e de leitura de narrativas, jogos e brinquedos com e para as crianças (SARAIVA, 2001, p. 27).

Desse modo, um aspecto considerado para a prática leitora é a interação dos indivíduos no dia a dia por meio dos gêneros textuais que estão disponíveis num acervo de textos construídos pela prática social ao longo da história (KOCHE; MARINELLO, 2015, p. 9). Isso significa dizer que gêneros não são fixos, que podem ser modificados, adaptados e inventados, conforme o tempo, o espaço e inúmeras situações em que seja necessário seu uso. Para Marcuschi (2002), são eventos bastante maleáveis e plásticos e decorrem das necessidades socioculturais e das inovações tecnológicas.

Existe uma diferenciação entre gênero textual e tipologia textual. O gênero é o texto materializado no cotidiano e apresenta característica sócio comunicativa, tais como conteúdo, função, estilo e composição. Já a tipologia diz respeito às suas estruturas linguísticas, que podem ser descritivas, dissertativas, injuntivas, explicativas, preditivas e dialogais ou, ainda, um conjunto dessas características a partir de uma base (KOCHE, MARINELLO, 2015, p. 10).

O gênero textual fábula é uma composição literária em que os personagens são animais que apresentam características humanas. Geralmente, termina com um ensinamento moral de caráter instrutivo, tais como valores essenciais às relações sociais, como ética, amizade, respeito às diferenças, humildade, generosidade. São importantes instrumentos didático-pedagógicos, já que abordam conflitos inerentes à vida dos seres humanos em sociedade de maneira lúdica. (ARAÚJO, 2019).

Do latim, fábula significa “história, jogo ou narrativa”. É gênero discursivo de tipologia narrativa, cujos elementos são personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante), narrador (personagem, observador ou onisciente), foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa), tempo (cronológico ou psicológico) e espaço (onde acontece a história) (ARAÚJO, 2019).

Muitos estudiosos acreditam que as primeiras fábulas tenham sido criadas oralmente, no século 6 A.C., por um escravo da Grécia Antiga chamado de Esopo. Grande parte das fábulas de Esopo é conhecida, sobretudo, em virtude das contribuições de Jean de La Fontaine, um escritor francês que se dedicou a passar para o papel as histórias de Esopo, eternizando-as (ARAÚJO, 2019).

Baseado nesses pressupostos teóricos, traçamos um percurso investigativo, os quais apresentamos a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é qualitativa, de abordagem narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2011), com uso da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). Participaram da pesquisa uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública, a professora regente dessa turma, a pesquisadora em formação inicial e uma professora formadora, todas participantes do Projeto Alfabetização e Letramento da Universidade Federal do Pará (UFPA). O material produzido sobre as atividades desenvolvidas na escola foi escrito em forma de relato de experiências em um diário de bordo e juntamente com o material produzido pelas crianças, se constituíram no *corpus* dessa pesquisa e foram analisados e refletidos para encontrar significados novos, no que se refere à formação leitora dos participantes da pesquisa.

Em pesquisa narrativa, esse é um instrumento essencial, pois é preciso ter registro das experiências para saber melhor contá-las. Quanto às expressões, o pensamento narrativo leva em consideração a pessoa, o contexto, a ação, a temporalidade e a certeza. Isso tudo num campo de tensão (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 63).

Buscamos, no relato, percorrer entre passado, presente e futuro revelados em frases e parágrafos ao mesmo tempo em que as experiências eram contadas em retrospectiva, ou desveladas introspectivamente, assim como era descrito e assinalado o ambiente extrospectivamente, para compreendermos da e na experiência prospectivamente, em que termos ocorriam à formação dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, na construção deste artigo, os estudos e discussões nos fizeram compreender o que é a pesquisa narrativa como método, segundo Connelly e Clandinin (2008) nos termos que segue:

Narrativa e a vida são passageiras e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências de vida, tanto pessoais como sociais em formas relevantes e cheias de sentido (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 43).

Neste sentido, a caminhada para elaboração do trabalho e desenvolvimento em sala teve como objetivos conhecer e interagir com os alunos e saber como a professora trabalhava para a formação leitora dos seus alunos e ainda, construir um plano de aula para contribuir com o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dos estudantes desse nível de ensino. Queríamos responder **em que termos o uso de atividades com o gênero fábula contribui para a formação leitora de alunos e a prática de professores do ensino fundamental?**

Os alunos apresentavam uma boa integração com a leitura em sala de aula, pois toda semana, a professora regente, com a intenção de que eles aprendessem e gostassem de leitura, tirava um tempo para

leituras e produção de suas próprias histórias através dos gêneros textuais.

Assim, mediante uma conversa com a professora regente, decidimos abordar num plano de aula, algo que lembrasse a nossa infância e o ensino fundamental. A atividade escolhida foi o gênero textual fábula, mesmo já tendo sido trabalhada pela professora regente, pois consideramos interessante abordar e aprofundar, já que esse gênero proporciona um conjunto de fatores, entre os quais trabalhar dentro da realidade e do cotidiano dos alunos.

A professora participava ativamente do Projeto Alfabetização e Letramento, pois apresentava uma preocupação com os alunos, se de fato compreenderam e aprenderam os conceitos trabalhados nas atividades. Dessa forma, os estudos, as oficinas e os planejamentos de atividades oferecidos pelo Projeto foram fundamentais à sua prática, pois o que aprendia colocava em prática em sala de aula.

O livro selecionado para ser trabalhado foi “O cavalo e o Burro” (VANI, 2015) do gênero fábula. Dessa forma, no dia definido para a atividade, a professora regente retomou e lembrou aos alunos o que era fábula e os motivou a criarem, em uma folha de papel, a sua própria fábula. Na sequência, foi feita a contação de história do livro e os alunos fizeram atividades orais e de registro para recontar a história. O principal intuito foi desenvolver, com a turma, uma prática leitora consistente, instigando-os não somente a expressarem sua imaginação por meio da oralidade, escrita de palavras e desenhos, mas também que eles construíssem suas próprias fábulas de forma crítica e autônoma.

O percurso até o resultado final da atividade foi organizado em três momentos: o antes, o durante e após o desenvolvimento da atividade. O “antes” foi o planejamento em conjunto com a professora

e a retomada sobre o gênero em questão com os alunos; o “durante” foi a conversa sobre o gênero, o desenvolvimento da contação e os registros feitos pelos alunos e o “após” foi a produção deles e a reflexão sobre a atividade pelos pesquisadores envolvidos.

As análises dessas fases do trabalho foram de grande valor, já que possibilitaram a aprendizagem dos alunos e a reflexão da prática docente. Com os resultados, é possível repensar os pontos positivos e negativos do planejamento e da execução, para que, ao melhor desenvolver a atividade em outra ocasião ou a depender do resultado, fazer diferente a mesma atividade com intuito de melhorias. Segundo Freire (1996), o professor deve conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode torná-lo mais seguro no seu próprio desempenho.

Em síntese, antes da apresentação do livro, foi feita com a turma uma roda de conversa, na qual, com relação ao gênero fábula, foram feitas as seguintes perguntas: O que é uma fábula? Que fábula você conhece? E o que caracteriza uma fábula? Em seguida, foi feita a contação da história do livro e, ao finalizar, os alunos foram provocados a socializar suas interpretações, se eles perceberam a moral e ainda se havia alguma semelhança de fato com os personagens da história.

Depois dessa roda de conversa, foi solicitado que eles fossem o roteirista da criação de uma fábula diferente daquela que o texto trazia da história do “O cavalo e o burro”. A sugestão foi a seguinte: usem a criatividade e imaginação para criarem uma fábula de seu gosto, e assim foi feito.

Os registros sobre a roda de conversa com os alunos e as conversas com a professora regente foram feitos em diário de campo como relato de experiências. Quanto aos registros das atividades de

criação de fábula dos alunos e outras atividades, foram feitos em folha própria e, em seguida, recolhidos e anexados ao diário de campo, para posterior análise. Os resultados serão expostos na seção seguinte.

RESULTADO/ANÁLISES

Todo o processo, desde o primeiro contato com a turma até o resultado final das atividades, foi muito rico para todos os envolvidos. Pensar, desenvolver e executar atividade com o gênero textual fábula foi prazeroso, mas um tanto complexo.

Destacamos a interação com a professora regente, uma vez que desde o início ela se mostrou prestativa e contribuiu com seu conhecimento. A turma que conduzia era de fácil interação e os alunos se encontravam motivados por ela. O conhecimento que demonstrou e compartilhou sobre gênero textual possibilitou a proximidade das pesquisadoras com a turma e a didática planejada e executada ao longo do processo.

Nesse sentido, ao se referir sobre grupos colaborativos, Damiani (2008) considera o seguinte:

Ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

A participação no Projeto Alfabetização e Letramento da UFPA das professoras e pesquisadoras envolvidas contribuíram para esse modo colaborativo de agir e trabalhar com essa turma. Destacamos que isso foi essencial para o excelente desempenho das crianças e a para levar a termo a pesquisa.

Outro resultado relevante foi a participação de grande parte dos alunos no desenvolvimento do trabalho, do início até a constru-

ção final desse processo. Durante as três etapas, eles foram instigados a participação oral e a criação tanto individual, quanto coletiva para escrita autoral do gênero fábula.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola”, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária.

Nesse sentido, o que deixou os alunos mais motivados foi a liberdade que eles tiveram no segundo momento, pois eles foram donos de suas próprias fábulas e se utilizaram de todos os conhecimentos que possuíam sobre o gênero e suas próprias vivências. Assim, o trabalho foi além do planejado, ficou mais rico, mais criativo e alegre.

Segundo Mognon (2010), no processo de ensino e aprendizagem, a **motivação** deve estar presente em todos os momentos e explica que, para isso, é necessário um bom professor. Nesse caso, o bom professor é aquele que sabe **motivar** o aluno. Essa fala só reafirma que o papel da professora regente com seus alunos e o trabalho com o gênero foi benéfico para eles, pois deixou algo de positivo no processo de aprendizagem desses alunos, tanto em conhecimentos escolares, como para a vida.

Outro ponto agregador que colaborou foi o ambiente, no sentido de leitura confortável e acolhedor para os alunos; o uso de sua criatividade para dar vida aos personagens que eles mesmos criaram, permitindo que todos expressassem seus sentimentos e impressões a respeito da história, ou seja, dando “ouvidos e vozes” a eles.

Na recapitulação do gênero e no resultado da atividade de criação da fábula em casa, percebemos trabalhos que apresentaram claramente indícios de quem recebeu ajuda ou não da família, isso nos

fez aferir que a ajuda e colaboração dos pais e responsáveis é primordial para o bom desempenho dos alunos.

Desse modo, na perspectiva educacional, Santos e Toniosso (2014) mencionam sobre a função da família nos termos a seguir:

A família desempenha uma função importante na educação formal e informal. A instituição família, bem como a instituição escolar, são ferramentas primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo, ao mesmo tempo em que são transmissoras do conhecimento e dos valores éticos culturais (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 127-128).

Não existe dúvida sobre a importância do desempenho familiar no desenvolvimento do aluno, uma vez que as condutas e valores que permearão o comportamento dele, ao longo da vida, vem do convívio da família. A escola deve se preocupar com os conteúdos curriculares que assegurem a instrução e apreensão de conhecimentos em processos de ensino e aprendizagem.

A etapa de criação individual de suas fábulas foi rica. Eles não só escreveram fábulas de toda natureza, como também desenharam e fizeram pinturas do cavalo e do burro. Os resultados muito nos disseram de suas aprendizagens, seus pensamentos e comportamentos. A etapa da criação da fábula, em grupos, fez com que os alunos compartilhassem suas criações, a imaginação e o conhecimento já adquiridos, assim como também aprendessem a conviver uns com os outros de forma respeitosa e harmoniosa, como podemos perceber nas fotografias do mosaico (Figura 01) a seguir:

Figura 1: Contação de histórias



Fonte: acervo das autoras, 2019.

Essas fotografias registram alguns momentos das atividades realizadas em sala de aula. O trabalho com o gênero fábula foi edificante para todos os envolvidos, uma vez que surgiram questionamentos que envolveram os alunos e até alguns pais. Esse fato chamou muita atenção, pois sabe-se que o envolvimento dos pais sempre será algo extraordinário na trajetória educacional dos alunos. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que nem todos os pais se fizeram presentes e isso é recorrente na educação, haja vista que os pais têm seus trabalhos e outros compromissos e o acompanhamento/envolvimento na educação das crianças requer tempo e dedicação da parte deles.

Esse gênero possibilitou uma leitura de fácil compreensão para os alunos, ou seja, quando a imaginação é alimentada, a compreensão da oralidade e escrita torna-se facilitada e o entendimento fica melhor para eles. Assim, o livro de fábula utilizado com eles contou com uma história que tinha como finalidade instigar e incentivar os alunos por meio da imaginação, trabalhar a valorização de atitudes éticas em todos os momentos da vida. Portanto, de forma significativa,

os alunos refletiram sobre o significado e a importância da verdade, sinceridade e solidariedade para com o outro.

Nesse sentido, considerando os objetivos da alfabetização, é necessário dizer que o gênero fábula, trabalhado a partir de um planejamento que possibilite vincular, no momento da leitura, o prazer e o aprender, o imaginário e o real, o lúdico e o poético, o saber e o construir, seria um caminho para consciência leitora, a busca de novos saberes, e um olhar mais atento ao trabalho necessário para alfabetizar as crianças.

Do mesmo modo, para nós professores em formação inicial e a professora regente mais experiente e em formação continuada, a experiência de trabalhar conjuntamente acrescentou muito no que diz respeito ao nosso modo de pensar e agir no que tange à alfabetização por meio do gênero textual que foi utilizado, corroborando com o que diz Damiani (2018, p. 218), quando destaca que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

A participação no “Projeto” contribuiu para a escolha dos livros e para o planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, além de saber como ler, contar, mediar e orientar uma leitura, pois, para isso, existe um conhecimento próprio, técnico. Da mesma forma, antes de ser executada uma atividade ou até mesmo levar um livro para a sala de aula, é necessário que haja um conhecimento prévio dos alunos e do trabalho exercido pela professora regente. Isso foi ensinado por meio das atividades desenvolvidas ao longo das formações recebidas no “Projeto” e ficou claro na pesquisa por meio do contato com a professora e os alunos, as conversas e a observação em sala.

As trocas são importantes no percurso educativo e poderá ser sempre aprimorada. Outro aprendizado essencial adquirido para abrir caminhos agregadores foi a forma de ensinar com uso dos conhecimentos do cotidiano, associados aos conhecimentos formais necessários à formação integral do aluno, de maneira que fortaleça aquilo que eles já sabem, sem deixar de lado o que precisam aprender foi potencialmente significativo para todas as professoras envolvidas.

Destacamos que a interação entre os envolvidos (alunos, professora e pesquisadora) era dinâmica e participativa, o que serviu para a articulação de como poderiam ser feitas as atividades e que os alunos respondessem também de forma bem participativa tanto das leituras como das atividades que vieram depois da leitura. Para tanto, o planejamento foi essencial, pois permitiu antever o que poderia ocorrer durante as atividades, até mesmo dificuldades do aluno, facilitando a forma de avaliar o seu entendimento e desempenho, possibilitando uma flexibilização do plano inicial e o resultado foi positivo, tanto para o aprendizado do aluno quanto para prática docente dentro de sala de aula.

O livro e as atividades abordadas com o gênero fábula, desenvolvidas em sala de aula, mostraram-se adequados para o aprendizado de leitura e escrita dos alunos no decorrer da proposta. E, para além disso, o reforço da professora fortaleceu ainda mais a avaliação esperada. As atividades foram tão dinâmicas que a professora regente resolveu dar continuidade e adotar como atividade complementar o uso do gênero em outros planejamentos.

Destacamos, ainda, a relevância do “Projeto Alfabetização e Letramento”, que foi de grande relevância para a construção não somente dos aspectos de abordagem de ensino escolar, mas em contribuição do processo formativo do professor. Os encontros anteriores com os discentes que são criadores do projeto e os demais envolvidos

foram e são muito importantes uma vez que as trocas de experiências em sala de aula sempre terão um peso enorme para prosseguir com a melhor eficácia de aprendizagem dos alunos. Então, o projeto trabalha com um olhar voltado para inovações que colaborem com o cenário atual da educação escolar, pois as relações de proximidade com os alunos e professores são benéficas para acrescentar melhoria no processo de alfabetização dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais são importantes para todos que convivem em sociedade, pois são meios eficazes de comunicação, interação, entre outros pontos. Com intuito de instigar a imaginação e a criatividade dos alunos e, principalmente, que eles tivessem a compreensão da importância de se expressarem através das palavras ou desenhos, para atuarem em seus cotidianos e serem capazes de se comunicar e conviver em sociedade, desenvolvemos e executamos um de plano de aula, cujo objetivo foi alcançado de forma gradativa, com a colaboração da professora regente, os estudos do Projeto Alfabetização e Letramento, além da professora do projeto, responsável pela orientação e pelo acompanhamento do planejamento integrado de atividades para a escola.

Diante do exposto, sabemos que o ensino da leitura passa por degraus, no qual o professor precisa fazer um trabalho minucioso, paciente e, acima de tudo, eficaz. Dessa maneira, fazer trabalhos que colaborem com a leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização, com uso dos gêneros textuais, são de grande valia, pois eles abordam assuntos diversos que enriquecem o vocabulário e o conhecimento da nossa língua materna, entre outros aspectos.

Dessa forma, os alunos aprimoraram e desenvolveram seus conhecimentos referentes à oralidade, à escrita e à interação social, à medida que as etapas foram sendo realizadas, confirmando o processo de formação leitora individual e coletiva da turma. O avanço dos alunos, ao longo de todo o processo, foi importante. Ter a dimensão que eles podem aprender qualquer gênero, desde que a explicação não venha ficar somente na teoria, mas que eles possam saber usá-los em seu cotidiano, é essencial. Além disso, como professoras em constante formação, tanto aquela em formação inicial, como a professora regente, e a professora formadora, foram todas contempladas pelo processo. Concluímos que atividades colaborativas com uso do gênero textual fábula são potencialmente significativas no processo escolar dos anos iniciais e na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. K. **Fábula**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasil-escola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>. Acesso em 11 de dezembro de 2019.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, 2015.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente* - Ensayos sobre narrativa y educación. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, Curitiba, 2008.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCHE, V. S. MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais**: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOGNON, J. F. **Motivação para aprender na escola**. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v.15, n.2, p. 273-275. Mai./ago. 2010.

SANTOS, L. R. DOS; J. P. TONIOSSO A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 1 (1): 122-134, 2014.

VALLE, L. L. D. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

VANI, M. **Fabulas Divertidas - O Cavalo E O Burro**. CEDIC. Santos, 2015. Disponível em

<https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/91P5yZAT-1DL.jpg> Acesso em 20/10/2019.

CAPÍTULO 16

ATTITUDE RESPONSIVA EM ESCRITA E EM REESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS

Adriano Nascimento Silva ¹

Josyan Wesley da Silva Soares ²

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues³

DOI: 10.46898/rfb.9786558894360.16

¹ (Secretaria Estadual de Educação-PA)

² (Secretaria Estadual de Educação- PA)

³ (Instituto de Educação Matemática e Científica-UFPA)

RESUMO

O presente artigo apresenta as práticas de interação com alunos da graduação no projeto *Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes na Amazônia: Criações, Afetos e Letramentos na Formação Docente*, no ano de 2019, UFPA-Belém. Nesse sentido, temos como objetivo desenvolver atitudes responsivas pelos alunos a partir de bilhetes orientadores e possibilitar a produção textual consciente. Este trabalho ancora-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e em autores dessa linha de pensamento.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a produção escrita perpassa por um processo que envolve preparação prévia, domínio e identificação de gêneros discursivos, planejamento da escrita, revisão, reescrita, etc. Não há que se negar, entretanto, que algumas situações são corriqueiras, como, deparar-se ao momento inicial de produção textual ou com a tela do computador em branco.

Esse pode ser um grande dilema para muitos, afinal as decisões a serem tomadas por quem se propõe a tarefa de escrever deparam-se, inevitavelmente, com algumas definições, tais como: definição do gênero, organização do texto, seleção vocabular, tema a tratar, adequação linguística etc. Isso tudo para evidenciar as nossas ideias com clareza, precisão, objetividade e bom estilo.

Embora não seja simples dominar a complexa arte de escrever, consideramos possível superar muitas dificuldades com as quais se deparam aqueles que escrevem, principalmente quando conhecida a estrutura composicional do gênero discursivo em foco, bem como auxiliados pelas práticas de interação, como recursos de produção textual.

No presente trabalho, desenvolvemos um estudo sobre a construção da escrita por meio de um processo sistematizado de produção com o gênero discursivo Resumo de artigo científico, no projeto de pesquisa *Alfabetização, Letramento e Práticas Docente na Amazônia: Criações, Afetos, e Letramentos na Formação Docente*, pois acreditamos que é possível, no âmbito do Ensino Superior, incentivar práticas de Letramento.

Bakhtin (2019 [1979]), na obra *Os gêneros do discurso*, ressalta, no estudo com o gênero discursivo, a possibilidade de uma análise mais ampla, pois, segundo o autor, essa abordagem “é absolutamente indispensável para a elaboração eficaz de todas as questões da estilística” (BAKHTIN, 2019[1979], p. 21).

Ao encontro dessa concepção, Ohuschi (2013) sustenta que o ensino da língua materna, no âmbito dos enunciados concretos, orienta-se por meio das condições de produção. Da mesma forma, os documentos oficiais, dentre estes, destacamos a BNCC (2017), também versa sobre os gêneros discursivos (enunciados concretos) como eixo de progressão e de articulação curricular.

A justificativa para a escolha de uma proposta de produção escrita e de reescrita, com base na interação, caracteriza a relação existente entre a escrita dos alunos e as particularidades aplicáveis aos gêneros discursivos, com evidência nos estudos do Círculo de Bakhtin, cuja abordagem para a definição de gênero extrapola a estrutura interna do texto que passa a ser caracterizado por sua constituição dialógica, tal como evidencia a obra *Gênero do discurso* (BAKHTIN, 2016[1979]). Acreditamos que os processos de produção escrita, para que se atinjam o propósito da eficácia comunicativa, hão de se constituir por etapas consolidadas na interação.

Para tal, a proposta foi desenvolvida nos conceitos de linguagem, interação social e atividade discursiva segundo os princípios dialógicos do Círculo de Bakhtin e, no que tange aos processos de escrita e reescrita interativa de produção escrita, nos estudos de Menegassi (2010, 2016), além de Menegassi e Gasparatto (2020).

Nessa lógica, o ensino e a aprendizagem da escrita não se reduzem à apresentação de uma classificação dos gêneros aos alunos de licenciaturas de forma exaustiva, como uma fórmula vazia de sentido. O que nos interessa é aguçar atitudes responsivas pelos discentes a partir de bilhetes orientadores nas suas produções e possibilitar produção textual consciente.

Logo, as análises e definições, nos âmbitos sociais, nos quais ocorrem grande parte das práticas discursivas, são condições para oferecer recursos necessários e, assim, que os sujeitos possam participar delas, compreendê-las e produzi-las.

A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA EM TEXTOS ACADÊMICOS

No presente estudo, nosso entendimento recai sobre a valorização das relações dialógicas e suas marcas presentes no enunciado concreto, neste caso específico (gênero discursivo Resumo de Artigo Científico), uma vez que esse gênero foi mediado no trabalho desenvolvido no projeto *Alfabetização, Letramento e Práticas Docente na Amazônia*.

As análises partiram do contrato firmado entre o sujeito da enunciação¹ e o mediador dessa relação, com a possibilidade de constatação dos possíveis usos conscientes da retórica e da linguagem acadêmica aos moldes do dialogismo do Círculo de Bakhtin. Nessa lógica, a linguagem é um fenômeno social, em que as relações se cons-

¹ Protagonista enunciador, locutor/autor (SOBRAL, 2009, p. 96).

tituem, sob uma base de inter-relação fundamental para a constituição do indivíduo (saberes e identidade) (BAKHTIN, 2019[1979]).

Na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2017 [1986]), no que tange à compreensão, o autor versa sobre o pensamento participativo que se fundamenta num essencial vínculo valorativo, assim, segundo o Círculo, sumariamente, a responsividade implica a relação entre duas consciências que não se fundem, o autor e o ouvinte.

Como exemplificação, em nossa proposta, buscamos evidenciar a responsividade ativa, segundo o Círculo de Bakhtin, por meio do uso consciente das adaptações necessárias às produções de textos acadêmicos com a inserção de bilhetes orientadores, denominação utilizada por pesquisadores da Linguística Aplicada, a partir da definição de correção textual-interativa (RUIZ, 2010) diante os aspectos globais do texto. A interação passa a ser um elo, em que:

O discurso alheio é internalizado e integra-se a todos os outros discursos já ouvidos e lidos. Desse modo, Bakhtin (2010) explica que, ao receber a palavra *alheia*, o sujeito exerce sobre ela um juízo de valor, reelabora, reacentua e, então, a exterioriza, já em forma de palavra *minha* (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 110).

Dessa forma, essa proposta trata das considerações que o professor efetiva e aquilo que o aluno absorve e utiliza em novos textos de forma consciente (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020). Para isso, é importante observar as sugestões dos autores para esses bilhetes interativos, por exemplo: por questionamento, por apontamento, por comentário. Nessa lógica,

Destacam-se: a) o conhecimento linguístico do aluno, b) o gênero discursivo solicitado no comando de produção, c) o tema sobre o qual se escreve, d) as valorações pertinentes ao tema e ao contexto de produção, e) a compreensão por professor e aluno da escrita como processo, f) a compreensão pelo aluno de o professor ser um colaborador, g) o auto reconhecimento pelo aluno como

autor, h) a construção do sujeito revisor de seu próprio discurso, i) a motivação do aluno para a qualidade do projeto de dizer e j) a adequação do bilhete de revisão docente ao contexto de ensino (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020, p. 1437).

Ressaltamos que o trabalho em perspectiva dialógica requer um cuidado especial nesse tipo de abordagem para não efetuar práticas tradicionais que não contribuem efetivamente para os objetivos almejados neste trabalho.

Ao efetivar o trabalho com a escrita, evidenciamos as várias possibilidades para uma prática que valoriza etapas de análise dos elementos discursivos inseridas em um processo de planejamento de atividades prévias (como veremos adiante no percurso metodológico) que servirão de norte para as fases de (escrita, revisão, análise e reescrita). Dessa forma, linguisticamente, o indivíduo passa a ser um produto social, porém sem o apagamento de suas particularidades valorativas (sócio-histórico-ideológicas). Para Volóchinov (2018 [1929], p. 106), “nessa relação, o importante não é tanto a natureza sógnica da palavra, mas a sua onipresença social”. Logo, para o autor, a palavra é presente em todas as manifestações de interação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha do gênero discursivo Resumo de Artigo Científico apresentado na seção que trata sobre a perspectiva dialógica, motiva um esclarecimento presente na obra *Estética da criação Verbal*, de Bakhtin (2000), que assevera:

As formas estáveis do gênero do enunciado. O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 301).

Com efeito disso, adotamos uma postura que considera a complexidade das atividades humanas. Dessa forma, submetemos o respectivo gênero em análise de modo a desenvolver um processo de abordagem sob viés dialógico. Para isso, efetuamos o seguinte percurso metodológico: qualitativo-interpretativo, de caráter experimental.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Pará (UFPA), com atividades que ocorreram no ano de 2019, em encontros realizados aos sábados pela manhã uma vez ao mês. Os sujeitos da pesquisa eram alunos de distintas graduações, juntamente com os professores/mediadores, em estreita associação com uma ação ou resolução de problema coletivo no qual esses sujeitos estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A respeito da metodologia de coleta de dados, realizamos um diagnóstico, a partir da produção inicial de Resumo de Artigo Científico, com o intuito de identificar os elementos discursivos no âmbito da construção composicional do gênero, tema e estilo do gênero em análise pelos alunos. Somado a isso, elaboramos uma proposta teórico-metodológica com a utilização dos postulados do Círculo coadunados às estratégias dos bilhetes orientadores propostos por (MENE-GASSI; GASPAROTTO, 2020).

Além disso, eram implementadas apresentações de canções, de poemas, de curta metragens, de propagandas etc., com o propósito de uma reflexão acerca desses gêneros, para uma motivação das necessidades e dificuldades (socialização das ideias em público, motivação para apresentação dos conhecimentos prévios, escrita e reescrita dos alunos nessas atividades).

Após isso, identificado o *corpus*, analisamos os enunciados do ponto de vista da relação interlocutiva e da construção composicional, identificando um modo como elas se transformam ao longo das ativi-

dades mediadas sob a proposta dos bilhetes interativos (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020).

Após as atividades inseridas nas etapas de escrita/revisão/rescrita, esperamos identificar a constituição de um sujeito responsivo ativo com a escrita, conforme Menegassi (1998) ao considerar o discente de posse dos bilhetes orientadores do professor, e dessa forma, preencher as categorias:

Atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido; atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações; atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada; apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão; optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31).

Desse modo, fica evidente a importância dessa inter-relação professor/texto/aluno sob abordagem dos bilhetes interativos frente às possibilidades de expansão por meio desse processo, capaz de viabilizar a superação das lacunas do discente no que se refere à produção textual escrita.

A seguir, apresentamos uma subdivisão das etapas que eram efetivadas para a obtenção da coleta de dados, que acompanhou o percurso de um (a) aluno (a) nas atividades desenvolvidas no projeto.

1ª ETAPA: ENCONTROS

Inicialmente, todos os alunos das diversas graduações, uma vez que não é um projeto específico para discentes do curso de Letras, reuniam-se em um auditório para a participação do momento de socialização temática que era realizada uma vez por mês aos sábados pela manhã. Esse encontro era uma forma de escuta dos alunos (valorização da oralidade) e das apresentações dos professores, os quais preparavam uma aula dinâmica para que existisse bastante interação.

2ª ETAPA: INTERAÇÃO PROFESSOR/TEXTO/ALUNO

Esta etapa era realizada após a socialização temática. Nela, era apresentado um comando de produção para que os alunos fossem motivados a uma produção escrita. Para isso, cada professor se dirigia a uma sala de aula com seu orientando (o qual fazia uma prévia inscrição no projeto). Nesse momento, era destinado um tempo de 90 minutos para essa atividade. Ao término, o professor fazia a leitura com o aluno, ambos trocavam ideias sobre a experiência e dificuldade na elaboração.

3ª ETAPA: CONSTATAÇÃO E APROFUNDAMENTO DAS ANÁLISES

Para ampliar os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros da esfera acadêmica, era solicitado, pelo professor/mediador que o acompanhava, uma demanda durante as aulas em seu curso de origem (Artigo, Resenha, Fichamento etc.). Dentre as dificuldades apresentadas pelo aluno na produção de gêneros acadêmicos, no interior das quatro dimensões constitutivas do enunciado, segundo versa o Círculo de Bakhtin: “1) relação interlocutiva, 2) construção composicional 3) conteúdo temático e (4) estilo” (DESTRI; LIMA, 2019, p.113). Para isso, priorizamos, neste capítulo, os itens 1 e 2 de acordo com a proposição de revisão e reescrita de Menegassi (2016).

Cientes das proposições e pesquisas de abordagem interacionistas, destacamos que “Ruiz (2010) propõe uma abordagem de revisão que chamou de textual-interativa. Sua proposição veio suprir uma demanda identificada no trabalho de Serafini (2004), a interação no processo de revisão” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2019, p. 118).

A revisão, portanto, seguiu a linha dos bilhetes interativos na própria produção textual analisada. Por meio desses bilhetes, o diálogo criado objetivou a constituição do sujeito responsivo ativo com

a escrita; sem desprezar fatores do âmbito dos desvios gramaticais, além da análise do próprio processo em si.

A demanda apresentada que ilustra as etapas seguidas e analisadas no gênero Resumo que priorizam a interação, foram importantes para os apontamentos efetivados a partir dos bilhetes orientadores na primeira versão do Resumo de um Artigo científico em construção pela aluna. Aqui denominada A1.

Com o intuito de mediar e contribuir para o processo de escrita de A1, recebemos a versão inicial de um resumo de artigo científico. Este momento priorizou uma relação professor/texto/aluno presencial em um dos encontros. Optamos por inserir o bilhete orientador por escrito na produção textual da aluna, uma vez que não enviávamos as orientações por um meio digital, sendo entregue à A1 no término dessa orientação. Para Menegassi e Gasparotto (2020),

Para ser dialógica, a revisão precisa ser tomada em sua totalidade, por meio do reconhecimento do processo de interação existente entre aluno-texto-revisão-professor, a possibilitar, por exemplo, o uso de bilhetes sucintos, mas, ainda assim, dialógicos, haja vista a completude de sentido possível por meio do diálogo que se estabelece nas retomadas, nos vocativos, nos questionamentos que, no todo, têm a função de apontar ao aluno que a revisão se efetiva no âmbito discursivo, isto é, a forma fragmentada de abordar os desvios é apenas um caminho estratégico para a revisão global do texto (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020, p. 1442).

Concordamos com os autores acerca dessa interação aos moldes do dialogismo do Círculo de Bakhtin. A seguir apresentamos a orientação destinada à A1, referimo-nos a ela com essa nomenclatura para não a identificarmos.

1ª Versão do Resumo de A1

CENAS DE LEITURA: POR ALUNOS DE TURMAS MULTISSERIADAS DO MOVIMENTO DE EMAÚS

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no Movimento de Emaús: história de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bangui e da Amazônia (UFPA). Por isso o presente trabalho tem por objetivo geral a importância de desenvolver no estudante o interesse pela leitura interligando a tríade oralidade, leitura e escrita por meio da contação de história e mediação de leitura. Apresentamos como aporte teóricos que norteia este trabalho

Bilhete orientadores I, II e III apresentados à A1

BILHETE I

Perceba que em seu texto há a referência ao Objetivo geral, porém você não faz uso de verbos no infinitivo, forma verbal exigida segundo ABNT também para os objetivos específicos, os quais você também não sinalizou quais eram. (Por comentário)

BILHETE II

Quais teóricos você utilizará para nortear seu trabalho? É importante, nesse primeiro momento, você mencioná-los. Reveja também a pontuação do período e os conectores, pois, são recursos importantes para sinalizar alternância de ideias e a progressão textual. (Por questionamento)

BILHETE III

As normas da ABNT apresentam-se como guia fundamental para os que se lançam à árdua tarefa de escrever textos científicos, você as domina?

Se não, de posse da ABNT identifique os componentes restantes de um resumo expandido e os inclua ao seu texto, sendo eles:

Temática, b) Pergunta que trata da problemática da pesquisa, c) Hipótese, d) Justificativa, e) Metodologia e f) Possíveis resultados do diagnóstico. (Por apontamento)

A seguir, apresentamos os avanços presentes na segunda versão no que se refere ao bilhete orientador da versão 1.

RESULTADOS/ANÁLISES

A reflexão sobre procedimentos de revisão e avaliação do Resumo considera que a elaboração textual se constitui em um processo, não é adequado, no momento de revisão e avaliação, deter o olhar apenas no resultado, mas valorizar os conhecimentos prévios apresentados pelo aluno e os construídos ao longo da interação.

Na obra *A palavra própria e a palavra outra*, Bakhtin/Volochínov (2019[1929]), compreendem a avaliação social, a qual organiza a orientação da enunciação “na organização total do discurso, na escolha das palavras, na sua colocação. Justamente na sua ‘forma’ a enunciação é socialmente determinada” (BAKHTIN/VOLOCHÍVOV, 2019[1929], p. 35).

Nesse aspecto, há consequências da relação que se estabelece entre falante/autor e ouvinte/destinatário no campo das avaliações (subentendidas ou explícitas), pois a mediação/interação mostrou pontos positivos na segunda versão do Resumo de A1 que denotam por sua vez a presença marcante no material verbal do aspecto valorativo (juízo de valor, entonação, tons emotivos), mesmo que mudanças ainda sejam necessárias na 2ª versão, o que compreende fatores de responsividade efetuados no Resumo por A1.

Percebemos que avanços ocorreram na segunda versão, como: compreensão parcial, em respostas aos bilhetes, quando foi elaborada a segunda versão do Resumo, acréscimo de elementos que compõem esse gênero e a retirada de elementos que não eram necessários a essa produção. Porém, as informações apresentadas necessitam de uma atenção por A1 para que o processo seja satisfatório, dando-lhe uma condição para produção de outros Resumos seguindo as informações compreendidas.

No que se refere a um dos objetivos do processo de orientação para a produção de textos no projeto, a “- singularidade, integridade, autossuficiência, originalidade – são transgredientes em relação à mesma individualidade que está sendo determinada (...) se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo” (BAKHTIN, 2017 [1986], p. 61-62).

Conforme especificado, sobre os princípios do dialogismo, do Círculo de Bakhtin, o sujeito A1 apresentou evolução na produção da versão 2 do Resumo, entretanto, como a escrita é um processo de construção, respondeu ativamente, em partes, aos bilhetes, situação evidente nos avanços apresentados na escrita. A seguir, apresentamos a 2ª versão do Resumo de A1.

2ª Versão do Resumo de A1

Atualmente vivemos em uma era extremamente tecnológica e a leitura torna-se cada vez mais insuficiente perante o uso excessivo de aparelhos eletrônicos. Contemplar as cenas de leitura realizada por um aluno, que nesse viés se depara com um mundo de descoberta que há em cada livro, mostra que as possibilidades de leitura têm muito a acrescentar no seu trajeto educacional. Diante disso nota-se que em pleno século XXI ainda podemos vislumbrar o interesse e a busca pelo saber de alunos que descobrem que a leitura está imersa em um campo agradável que desperta a imaginação e a criatividade. Segundo Freire (2008), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Logo verifica-se que ambas são interdependentes e mostra a importância da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo exposto de uma maneira mais clara possível, pois é nesse período que as crianças estão começando a desenvolver o interesse por coisas novas. Quando colocamos em prática todo o seu potencial. Vinculado ao “Movimento de Emaús”: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Benguí e da Amazônia (UFPA) situado na cidade de Belém do Pará. Por isso, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver e utilizar a tríade, oralidade, leitura e escrita, o interesse como meio de constituição de identidade de seus usuários e da comunidade que pertencem. Nesse sentido usei alguns gêneros textuais para incentivar a leitura como trava língua e fábulas, dividindo a turma em grupos e fazendo a leitura individual e em conjunto abrindo uma discussão em torno das observações realizadas por eles. Segundo Carvalho & Ferrarezi JR (2018), “por essa razão, atividades com oralidade são construídas de maneira que todos os alunos possam participar (sejam em grupos menores, seja no grande grupo da classe)”. Isso nos mostra que em qualquer grupo a leitura associada a oralidade e a escrita torna o aprendizado muito proveitoso.

Diante das observações nesse trajeto de pesquisa verificamos a desenvoltura de um discente que possui o domínio da codificação da escrita, mas se sente inseguro em realizar as leituras oralmente, porém com o auxílio da mediadora ele consegue iniciar a literatura com tranquilidade. Notamos também que a criança precisa desse apoio e dessa aproximação do professor mediador, o que demonstra segurança à criança que se sente capaz de finalizar a história (O leão e o rato). E o fato de o aluno ter tanta resistência em se expressar oralmente é o ato de não permitir que o aluno se comunique e expresse as suas opiniões, por conta de um ensino sistemático e tradicional em que somente o professor pode falar. O grande momento foi o resultado do discente com autonomia na leitura e depois fazendo a mediação da mesma, e muito gratificante assistir um resultado tão grandioso.

É válido ressaltar que nessa perspectiva interacionista, por viés dialógico, a linguagem requer um processo de compreensão responsiva mediante a interação entre os sujeitos “este reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato” (BAKHTIN, 2017 [1986], p.97). Diante a proposta da inter-relação, vejamos a análise dos bilhetes interativos a seguir:

BILHETE I

“Perceba que em seu texto há a referência ao Objetivo geral, porém você não faz uso de verbos no infinitivo, forma verbal exigida segundo ABNT também para os objetivos específicos, os quais você também não sinalizou quais eram”.

O Bilhete I apresenta de forma central duas recomendações (verbos no infinitivo e mencionar os objetivos específicos com os verbos também no infinitivo). Observamos que em sua reescrita A1 atendeu em partes a recomendação segundo (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013). Notamos que A1 identificou a sugestão do verbo no infinitivo, porém não apresentou novamente os objetivos especificou e omitiu o objetivo geral e os específicos.

É perceptível que A1 fixou apenas na conjugação verbal e não atentou para as outras reformulações complementares, assim, atendeu parcialmente as sugestões do bilhete.

BILHETE I

“Perceba que em seu texto há a referência ao Objetivo geral, porém você não faz uso de verbos no infinitivo, forma verbal exigida segundo ABNT também para os objetivos específicos, os quais você também não sinalizou quais eram”.

Nesse segundo bilhete, é possível notar que o aluno “atendeu em partes à correção” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31), A1 demonstra, em resposta ativa, a menção dos autores norteadores, porém faz citações em resumo expandido o que não é previsto pela ABNT. Nesse sentido, essa construção precisava de uma reorganização para uso de elementos apenas essenciais ao gênero proposto

BILHETE III

As normas da ABNT apresentam-se como guia fundamental para os que se lançam a árdua tarefa de escrever textos científicos, você às domina?

Se não, de posse da ABNT identifique os componentes restantes de um resumo expandido e os inclua ao seu texto, sendo eles:

Temática, b) Pergunta que trata da problemática da pesquisa, c) Hipótese, d) Justificativa, e) Metodologia e f) Possíveis resultados do diagnóstico.

Nesse bilhete, nossa pretensão era a de conduzir o aluno a uma reflexão acerca da produção acadêmica científica, seu contexto de produção, e, por isso, a justificativa de uma retórica mais elaborada a ponto de ter uma fonte comum de recomendação (ABNT).

Diante dos aspectos sugeridos, observamos que A1 ainda precisa atentar para a dinâmica dos bilhetes, no que tange atingir os objetivos destes, assim constatamos que nesse bilhete A1 “opta por não atender às sugestões de revisão ou não reformular o que lhe foi proposto por não compreender a sugestão do revisor” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31). Nessa etapa também ocorreu a orientação oral e presencial com o intuito de que A1 perceba o que ainda precisa modificar para uma possível escrita final².

² Entregamos e orientamos à A1 uma outra versão, porém não tivemos acesso à versão final devido à

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reforçamos que a escrita/revisão/análise/reescrita é um processo que envolve muitas etapas e, assim, é um ato contínuo. Ressaltamos essa especificidade por obtermos posse apenas da 2ª versão, o que nos impossibilitou de acompanhar novos progressos do discente A1. Porém, é possível perceber o quanto é exequível a proposta de Menegassi e Gasparotto (2016).

O presente artigo apresentou um percurso de um trabalho de escrita do gênero resumo, cujo processo de interação foi importante para o acompanhamento das etapas desenvolvidas durante um projeto de pesquisa, o qual utilizou a 1ª e a 2ª versão de um Resumo de uma Artigo Científico de A1 para as análises. Para a observação da responsividade de A1, os estudos estiveram embasados a partir do Círculo de Bakhtin e de autores que seguem a mesma linha de pensamento, como Menegassi e Gasparotto (2020). Nesse sentido, os estudos desses autores foram importantes para o trabalho com os bilhetes orientadores, uma vez que, juntamente com as orientações orais, A1 interagiu com o professor, com o texto, a partir do processo de revisão e reescrita.

Diante disso, constatamos que houve avanços significativos na 2ª versão do Resumo de artigo científico, existindo pontos positivos de compreensão da orientação oral e da leitura dos bilhetes orientadores, como: diálogos e questionamentos sobre as dúvidas existentes, compreensão das orientações apresentadas nos bilhetes orientadores interativos e avanços na segunda versão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de Estilística no Ensino de Língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Org. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019 [1979].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. **A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação: Introdução ao problema da poética sociológica**. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2019.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. *In*: 2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Vol. 11, n1, Jan/abr 2013. UEM. Ed: **Calidoscópico**, p. 29-43.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de alunos de ensino médio. **Trabalhos em linguística aplicada**, São Paulo, V. 59, p. 1432-1454, 2020.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico- enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Mercado das letras, 2009.

VOLÓCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 143, 146, 148, 151, 155, 156, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 173, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 287, 294, 301, 302, 304, 308, 309, 312, 313

Atividades 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 143, 146, 148, 151, 155, 156, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 173, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 216,

218, 219, 221, 223, 224, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 287, 294, 301, 302, 304, 308, 309, 312, 313

E

Educação 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 143, 146, 148, 151, 155, 156, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 173, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 287, 294, 301, 302, 304, 308, 309, 312, 313

Ensino 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118,

119, 120, 121, 122, 123, 125,
126, 128, 130, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 139, 142, 143,
146, 148, 151, 155, 156, 160,
162, 167, 168, 169, 170, 173,
190, 191, 192, 194, 195, 196,
198, 199, 200, 202, 203, 205,
206, 208, 209, 215, 216, 218,
219, 221, 223, 224, 242, 243,
244, 245, 246, 248, 253, 254,
256, 257, 260, 261, 262, 263,
264, 266, 270, 272, 273, 274,
275, 277, 287, 294, 301, 302,
304, 308, 309, 312, 313

Escrita 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53,
56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65,
68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78,
79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
102, 103, 104, 112, 113, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 125,
126, 128, 130, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 139, 142, 143,
146, 148, 151, 155, 156, 160,
162, 167, 168, 169, 170, 173,
190, 191, 192, 194, 195, 196,
198, 199, 200, 202, 203, 205,
206, 208, 209, 215, 216, 218,
219, 221, 223, 224, 242, 243,
244, 245, 246, 248, 253, 254,
256, 257, 260, 261, 262, 263,
264, 266, 270, 272, 273, 274,
275, 277, 287, 294, 301, 302,
304, 308, 309, 312, 313

F

Formação 21, 22, 23, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52,

53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64,
65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77,
78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 112, 113,
118, 119, 120, 121, 122, 123,
125, 126, 128, 130, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 139, 142,
143, 146, 148, 151, 155, 156,
160, 162, 167, 168, 169, 170,
173, 190, 191, 192, 194, 195,
196, 198, 199, 200, 202, 203,
205, 206, 208, 209, 215, 216,
218, 219, 221, 223, 224, 242,
243, 244, 245, 246, 248, 253,
254, 256, 257, 260, 261, 262,
263, 264, 266, 270, 272, 273,
274, 275, 277, 287, 294, 301,
302, 304, 308, 309, 312, 313

L

Leitura 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53,
56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65,
68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78,
79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
102, 103, 104, 112, 113, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 125,
126, 128, 130, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 139, 142, 143,
146, 148, 151, 155, 156, 160,
162, 167, 168, 169, 170, 173,
190, 191, 192, 194, 195, 196,
198, 199, 200, 202, 203, 205,
206, 208, 209, 215, 216, 218,
219, 221, 223, 224, 242, 243,
244, 245, 246, 248, 253, 254,
256, 257, 260, 261, 262, 263,
264, 266, 270, 272, 273, 274,
275, 277, 287, 294, 301, 302,

304, 308, 309, 312, 313

Letramento 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 143, 146, 148, 151, 155, 156, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 173, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 287, 294, 301, 302, 304, 308, 309, 312, 313

P

Práticas 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 143, 146, 148, 151, 155, 156, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 173, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 216, 218,

219, 221, 223, 224, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 287, 294, 301, 302, 304, 308, 309, 312, 313

Processo 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 143, 146, 148, 151, 155, 156, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 173, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 287, 294, 301, 302, 304, 308, 309, 312, 313

BIODATA DOS AUTORES¹

Adalberto Brito Figueiredo

Graduando em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens – IEMCI/UFGA, campus Soure, Pará, Brasil; deadalbertobrito2011@gmail.com. A busca por desenvolvimento e melhor qualidade de vida passa obrigatoriamente por uma educação de qualidade, de melhores práticas pedagógicas, de aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento das capacidades e competências (Luck, 2011). A partir do pensamento de Luck, pode-se dizer que a formação de professores é essencial no desenvolvimento de uma sociedade, pois é por meio de suas práticas que crianças, jovens e adultos serão capazes de alcançar uma melhor qualidade de vida. O curso de Licenciatura Integrada, por sua vez, me dá suporte e condições para ser e fazer a diferença na vida de meus futuros alunos. Logo, todos os ensinamentos até aqui alcançados serão fundamentais em minha prática. Nesse sentido, o evento veio afirmar que estou no caminho certo dessa promissora carreira, que já tenho grande carinho.

Adriano Nascimento Silva

Mestre em linguagem e letramento- Profletras/UFGA Professor da Rede municipal de ensino; Graduado em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa - UFGA; Graduado em Letras - Habilitação em Língua Espanhola - UFGA; Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas - FIBRA; Especialista Educação Inclusiva - UNOPAR, Castanhal/Pará. adrianoportugues@yahoo.com.br

1. As instituições de vínculo foram informadas pelos autores e correspondem aos vínculos do ano de 2020-2021.

Ana Júlia Franco Gell

Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens - UFPA, 5 anos, bolsista PIBIC durante 2 anos, Belém, Pará, <http://lattes.cnpq.br/5637369249906317>, anajuliagell@gmail.com.

Ana Lúcia da Silva Brito

Professora-Formadora: CEFOR/SAEN/SEDUC-Pa. Formação continuada de Professores, Graduação em Letras e em Língua Francesa, 19 anos de docência. Mestre em Ensino-UFPA, Especialização em Estatística e Avaliação Educação (INEP/ UFJF), SEDUC. 04 anos no Projeto, Belém, Pará, Lattes (<http://lattes.cnpq/6413811290087983>).Email: anabrito076@gmail.com.

Benedita Socorro Jesus Silva

Egressa do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Linguagem e Matemática, da Universidade Federal do Pará, (UFPA). Atuei como bolsista no Projeto PAPIM, no Projeto intitulado Formação e desenvolvimento de professores para o ensino de Ciências, Matemática e Linguagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação no período de fevereiro a dezembro de 2016. Hoje integro o projeto de Alfabetização, Letramento e Docência na Amazônia, o qual faço parte desde 2016. Sou especialista em Educação Inclusiva e em Atendimento Educacional Especializado. Belém – Pará – Brasil. Js.benedita1967@gmail.com.

Carmen Lucia Braga da Conceição

Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens-(IEMCI/UFPA-2017), na Universidade Federal do Pará, com

ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Especialização em andamento em Neuropsicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Possui formação técnica em Reabilitação de Dependentes Químicos pela Universidade da Amazônia (UNAMA) 2015/2016; Participa do Grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia - GEPALPDA/2018(CNPq). Foi bolsista nos projetos (PIBIC-AF/UFGA-2019), onde desenvolveu práticas pedagógicas nas bibliotecas comunitárias que fomentam as ações de leitura, escrita e oralidade. E no projeto Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bengui e da Amazônia. Belém. Pará. Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0126-3104>.<http://lattes.cnpq.br/3020133224412023>. E-mail: carmenbragaufpa@gmail.com

Cláudia Telma da Cruz Lima

Com formação em Pedagogia, UFGA, 2001. Especialista UEPA 2003. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia - GEPALPDA desde 2019 através do trabalho voluntário na Biblioteca Comunitária Itinerante Bombomler com o projeto Pirão de Leitura. Atuo como Diretora desde 2015 numa Escola Estadual e professora de EJA nas séries iniciais, também na SEDUC/PA onde procuro repensar práticas relacionadas à tríade: leitura, escrita e oralidade buscando estas serem trabalhadas da primeira infância às turmas de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: claudiatelmalima@gmail.com. Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/5719355697082683>

Cleide Maria Velasco Magno

Professora colaboradora da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Doutoranda e Mestre (2017) em Educação em Ciências e Matemáticas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI) e licenciada (2015) em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI). Foi colaboradora do Projetos Integrados (2018-2019). Trabalha com Pesquisa Narrativa, Formação de Professores e Clubes de Ciências. Belém/PA/Brasil. CL: <http://lattes.cnpq.br/7428422346433907>; Contato: cleidevelasco@gmail.com.

Cristiane Rodrigues Silva

Formação em Pedagogia, UFPA 1999. Mestrado em Educação, UFPA 2013. Cofundadora, voluntária e mediadora de leitura da Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER, 2017. Rede de Biblioteca Comunitária (RBCAL). Professora da Rede Municipal de Educação de Belém desde 2000. Atualmente compõe a equipe técnica da COEJAI/SEMEC. E-mail: crisantemoscris@gmail.com

Diellen Neves

Graduação em Letras Língua Portuguesa, oitavo semestre, 12 meses participando do Projeto, Bolsista do Projeto de extensão “Ações para o desenvolvimento de competências de leitura e de produção escrita: vertentes do letramento acadêmico no campus de Castanhal”, Castanhal, Pará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1276387056108507>, Email para contato : diellencosta@gmail.com.

Driele Salazar Damasceno

Licenciatura Integrada em Ciências Matemáticas e Linguagens, 6º semestre. O tempo de pertencimento aos projetos é desde 2019 (3 anos). Sou Bolsista desde agosto de 2019, atualmente do Projeto de Extensão (Proex) intitulado: VOZES, LEITURAS, ESCRITURAS E OLHARES NA/DA (PÓS)PANDEMIA: POR MAIS INSURGÊNCIAS DAS CULTURAS DIVERSAS. Sou de Belém do Pará. Meu Lattes: Driele Salazar Damasceno. E-mail para contato: drickasalazar@gmail.com

Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro

Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia desde 2003. É servidora efetiva das redes municipais e estaduais de ensino . Atualmente assume a função de professora de Sala de Recurso Multifuncional na Escola Nestor Nonato de Lima e como Vice-diretora na escola Marluce Pacheco Ferreira, cidade Belém, Estado Pará , Brasil. Possui especialização em psicologia educacional com ênfase em psicopedagogia, Lattes Dulcilene Quaresma Ribeiro de Castro. E-mail para contato du.decastro22@gmail.com

Ecilia Braga de Oliveira

Mestre pelo curso do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFPA). Professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental SEMED Acará/ PA. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2010) e é Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2012). Integrante do GALPDA (IEMCI/UFPA/ CNPq) e do projeto de pesquisa Práticas Socioculturais, Linguagens e Processos de Ensino e Aprendizagem na Formação Docente. Tem publicações com temáticas:

Práticas pedagógicas Decoloniais no ensino de Língua Portuguesa, Educação do campo e a escrita como prática sociocultural em comunidades ribeirinho-quilombola. E-mail: eciliasim@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031575316580077>

Eric de Jesus da Silva

Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Pará. Professor de Língua Portuguesa SEMED- Aurora do Pará. Fui não bolsista do projeto de extensão “Ações para o desenvolvimento de competências de leitura e de produção escrita: vertentes do letramento acadêmico no Campus de Castanhal” durante o período de 09 meses, Castanhal, Pará, Brasil, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975986114771051>. E-mail: ericsilvamauro.39@gmail.com

Érica Emmanuelle Lima Santos

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2002), com Pós-Graduação Lato Sensu em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC- MG (2004). É mestra pela Universidade Federal do Pará, do programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na linha de pesquisa Linguagens e Letramentos. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Projeto Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia (UFPA). Docente na rede estadual de ensino (SEDUC), atuando em turmas de ensino médio há 25 anos, integrante do Projeto Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia, do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEM-CI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) desde 2018. Bragança-Pará, contato: ericammanu@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0909639661990652>.

Elicarla Feio Silva

Graduanda em licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens – IEMCI/UFGA; Soure, Pará, Brasil;elicarla65@gmail.com. No âmbito da prática docente a consciência do inacabado é o caminho aberto para a fonte do aprender, do pesquisar, do conhecer, do sentir, do experimentar, do pensar, do vivenciar, e do ensinar. Porém, para se chegar a esta fonte, é necessário adentrar a porta do inacabado e percorrer a estrada da formação continuada e permanente, fazendo o elo da teoria e da prática docente, pois é necessário superar a diferença entre teoria e prática a partir do conceito de práxis. Já que por si só os momentos de formação continuada e permanente comunicam a inconclusão humana e profissional. Nessa direção, Freire(1996,p.39) menciona: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática .É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.Com base nas palavras de Freire podemos afirmar que o curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens proporciona aos graduandos uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas,somando-se a uma auto reflexão sobre o jeito que são e a importância de estarem abertos às mudanças, as quais, muitas vezes, só acontecem quando passamos por momentos difíceis ou nos deparamos com algo novo que pode ressignificar uma prática antiga, tornando-a melhor.

Elizabeth Gomes Souza

Professora Doutora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “ Práticas Socioculturais, Modelagem Matemática e Decolonialidades” , Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelagem

Matemática- CNPq, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6420273024357999>,
Email: elizabethgs@ufpa.br

Giselle Bezerra

Professora de Língua Inglesa há 15 anos, Formadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Ananindeua - SEDUC - PA desde 2011, Mestrado em Educação - Formação de Professores- UEPA, Aprimoramento em Língua e Cultura Americana-CAPEs- Missouri State University - EUA, Especialista em Tecnologia Educacional - PUC-RJ, Especialista em Psicopedagogia - FIBRA-PA, Graduada em Letras - Hab. Língua Inglesa - UFPA. Estou no projeto desde 2018, Belém, Pará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6716801555083465>. E-mail para contato: cristianne.giselle@gmail.com.

Glauce Correa Antunes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, licenciada em Letras, atuando por dois anos no projeto, pesquisa relacionada ao eixo Letramento Acadêmico. Professora da rede pública municipal e estadual de ensino em Belém-PA (Brasil). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9947824423372279>. E-mail para contato: glauce.gca@gmail.com

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Mestra em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA (2019). Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011) pesquisa relacionada ao projeto Encarte. Professora SEDUC-PA, Belém, Pará, Brasil, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574452373716635>, E-mail: helensrdias@gmail.com.

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Formadora. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica. Doutorado em Educação, Mestrado em Linguística, coordenadora do projeto de pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* e vice-coordenadora do projeto de pesquisa *Práticas socioculturais, modelagem matemática e decolonidades na educação matemática*. Belém-PA, <http://lattes.cnpq.br/0226549641470972>. irodrigues@ufpa.br

Jesuline Mendes Damasceno

Egressa do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, FEMCI/IEMCI/UFPA, não-bolsista dos projetos integrados de 2017, bolsista de Iniciação científica agosto de 2020 a julho de 2021, Belém, Pará, Brasil, Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3505104444271888> e E-mail: jesuline@gmail.com

Josiane Benedito Vilarino

Atuo no 4º ano do Ensino Fundamental.; Formada em Pedagogia pela UFPA. 15 anos de docência. Especialização em Educação Inclusiva. Mestrado em Educação: 2 anos de projeto. Belém, Pará, Brasil. Lattes: josiane Benedito Vilarino. Email: josianevilar@gmail.com

Josyan Wesley Da Silva Soares

Mestre: linguagens e letramentos. UFPA. Castanhal/PA. Email: josyan.ufpa@gmail.com

Kássia Cristinine da Silva Raiol

Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA

(2020), licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), professora colaboradora. Professora SEDUC-PA, Belém, Pará, Brasil, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109330349373389>, E-mail: kassiacrsilva@gmail.com

Larissa Fontinele de Alencar:

Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do estado do Pará desde 2008; Doutoranda em Estudos literários pelo Programa de Pós - graduação em Letras, Universidade Federal do Pará (UFPA / 2018-2022); Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA / 2014); Especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas (UFPA / 2006). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8210128139171819>; E-mail: larissafontinelle@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-9279>

Laryssa Kelly Gomes

Graduado em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA-2017-2021). Atualmente sou integrante do projeto matriz “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia” (2018-2021) e do grupo de estudos e pesquisa “Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia” -GALPDA (CNPq). Faço parte do grupo EncantArtes de contadores de história e mediadores de leitura. Fui integrante do projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes (2017 -2018) e do projeto de extensão “práticas pedagógicas interdisciplinares em Alfabetização e letramento”, no período 2017 à 2018. Fui bolsista no projeto de monitoria “ Práticas de alfabetização e letramento na formação inicial docente: EJA e Ciclo de Alfabetização” (2019).Belém- Pará- Brasil.LATTES:<http://lattes.cnpq.br/1552352782367464>. E-MAIL: laryssakg@gmail.com

Luis Marcelo de Araujo Pedroso

Professor, AD-4, SEDUC, Língua Portuguesa. Possui especialização em Língua Portuguesa, UFPa, pós-graduação, Mestrado Profissional (Profletras), UFPa, 2016-2018. Bolsista pelo período do Profletras. Participante dos projetos de pesquisa do Iemci, desde 2016, ano de ingresso no mestrado. Vínculos profissionais com a SEDUC (professor) e TJPA (analista judiciário nível superior). Todos no Estado do Pará, cidade de Belém, local de residência. E-mail marcelopedros@gmail.com. Fone 991147170

Luis Paulo Carvalho Monteiro

Graduado em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPa-2017-2021). Atualmente sou integrante do projeto matriz “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia” (2018-2021) e do grupo de estudos e pesquisa “Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia” -GALPDA (CNPq). Faço parte do grupo EncantArtes de contadores de história e mediadores de leitura e do projeto de pesquisa “Práticas Socioculturais, Modelagem Matemática e Decolonialidade na Educação Matemática”.Fui integrante do projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes (2017-2018) e do projeto de extensão “práticas pedagógicas interdisciplinares em Alfabetização e letramento”, no período 2017 a 2018. Integrei o projeto de pesquisa “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na Formação docente” (IEMCI/UFPa) período de (2019 - 2020), fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), COTAS PIBIC 2019, vinculado(a) ao plano de trabalho “Práticas pedagógicas decoloniais nos processos de Alfabetização e letramentos em comunidades quilombolas-ribeirinhas da Amazônia paraense.”, no período de 1 de Agosto de 2019 a 31 de

Julho de 2020. Fui bolsista de ensino do projeto de monitoria PGRAD-MONITORIA, intitulado “Recursos Tecnológicos digitais em tempo de pandemia”. (2020-2021). Belém- Pará- Brasil.LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2768643352688246>. E-MAIL: lupamo22@gmail.com

Maria da Conceição Azevêdo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP / 2015), mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA / 2008) e graduada em Letras – Português e Inglês e respectivas Literaturas – pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN / 1992). Docente da Faculdade de Letras da UFPA no campus de Bragança (FALE-CBRAG / 2005). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (Gepelf). Coautora do livro “O que faz um ‘bom’ professor de Português?”, pela Editora Appris (2020). Professora da Universidade Federal do Pará na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e Linguística Textual, e de Educação, com ênfase em Formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9715229565151370>; E-mail: cazevedo@ufpa.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3648-5578>

Marta Inês Ferreira Lima

Atuação: 3º./4o. Ano do Ensino Fundamental (currículum continuum).Curso de graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia. Anos de docência: 15 anos. Área de especialização: psicopedagogia; relações étnico raciais. Escola de vínculo profissional: E.E.E.F. Marluce Pacheco Ferreira. Tempo de pertencimento ao projeto: 2 anos. Belém - Pará-Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1463976125584799>. E-mail: marta-lima34@gmail.com

Missilene Silva Barreto

Curso de Pós-Graduação em Letras - Doutorado (PPGL/UFGA). Graduação em Letras - Língua Portuguesa. Integrante do GALPDA desde 2019 e do Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente desde 2020. Não bolsista. Pesquisa de Doutorado vinculada ao Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFGA). Professora Formadora do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP/SEDUC). Belém. Pará. Brasil. Currículo Lattes (cnpq.br). missilenebarreto@gmail.com.

Pedro Otávio Martins da Silva

Graduado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFGA / 2020), na Faculdade de Letras, campus de Bragança (FALE-CBRAG). Voluntário do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC-UFGA / 2018-2019) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-UFGA / 2019-2020). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (Gepelf). Coautor do livro “O que faz um ‘bom’ professor de Português?”, pela Editora Appris (2020). Estagiário do Projeto Aprender Mais Ensino Médio, da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA/2017-2019).Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8869423467019148>; E-mail: pedrootavio174@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4781-7144>

Rita de Cassia Damasceno Barbosa

Mestra em Letras (PROFLETRAS-UFGA), Especialista em Linguística do Texto (UFRJ) e graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFGA),

atua como docente da Educação Básica na rede pública do estado do Pará há 18 anos nos ensinos Fundamental e Médio. Integrante do GAL-PDA desde 2019. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3142992724376515>. E-mail: rcassiabarb@gmail.com

Rita de Cássia Melém da Silva

Formação em Pedagogia, UEPA 1995. Mestrado em Educação, UFRN 2006. Cofundadora, voluntária e mediadora de leitura da Biblioteca Comunitária Itinerante BombomLER desde 2017. Professora da Rede Municipal de Educação de Belém desde 1996. Atualmente compõe a equipe técnica de professores formadores do SISMUBE//DIED/SE-MEC. E-mail: cheirodopara@gmail.com

Rochelle da Silva Batista

Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA (2020), licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), professora colaboradora. Professora SEDUC-PA, Belém, Pará, Brasil, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2309575744238856>, E-mail: rocka.silva@gmail.com

Rosiane Silva Soares

Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEM-CI-UFPA), 8º Semestre, Foi Colaboradora do Projeto Integrados (2018-2019), Atualmente Estágia Semec/Crie, Belém- Pa, Brasil. CL: <http://lattes.cnpq.br/7063488990607054>. Contato: rosiane_020@hotmail.com

Simone Negrão de Freitas

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Professora da UFPA desde o ano de 2002, atualmente lotada na Faculdade de Letras do Campus Castanhal. Coordenadora do Projeto de Extensão “Ações para o desenvolvimento de competências de leitura e produção escrita: vertentes do letramento acadêmico no Campus de Castanhal”, de 2019 a 2020, na cidade de Castanhal, Pará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7636553045346872>. E-mail para contato: negrao@ufpa.br



ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS E DOCÊNCIAS NA AMAZÔNIA

DIÁLOGOS ESCOLA-UNIVERSIDADE



RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065



9 786558 894360 >

