



APRESENTAÇÃO

Salatiel Ferreira de SOUSA¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

É com grande satisfação que apresentamos aos nossos leitores o dossiê temático *Amazônia Literária: Contação de Histórias e Mediação de Leitura como Ferramentas de Resistência e Transformação Social*, fruto das reflexões e discussões promovidas durante o V Seminário do Circuito de Leitura, realizado pelo Conexões de Saberes em parceria com a professora Isabel França dos Santos Rodrigues, Doutora em Educação e especialista em Língua Portuguesa, Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva.

Neste evento, o tema central girou em torno das práticas de contação de histórias e mediação de leitura nas comunidades amazônicas, destacando seu papel crucial na preservação das identidades culturais e na resistência frente aos desafios sociais e ambientais que marcam a região. A leitura e a narrativa, especialmente no contexto amazônico, são poderosos instrumentos de transformação social, promovendo a conscientização, o pertencimento e o empoderamento das vozes locais.

Este dossiê reúne uma série de artigos que abordam esses temas com profundidade e trazem contribuições significativas para a educação e mediação de leitura na Amazônia.

O debate regrado enquanto proposta didática para o ensino da oralidade

Letícia Gabriel Garcia do Amaral (UFPA)

Este artigo investiga a eficácia do gênero "debate regrado" como uma proposta didática para o ensino da oralidade no Ensino Médio. Letícia Gabriel Garcia do Amaral analisa o material didático proposto por Cereja (2016) e seu alinhamento com os

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Bolsista do PET Interdisciplinar Conexões de Saberes. E-mail: salatiel.sousa@ilc.ufpa.br



Parâmetros Curriculares e a BNCC. A pesquisa reflete sobre como o debate regrado pode ressignificar o ensino da oralidade, permitindo que os alunos desenvolvam competências orais adaptadas às demandas sociais atuais.

Escrita dialógica e de temática amazônica: relato de experiência da formação dos mediadores de leitura do Programa Conexões de Saberes

Larissa da Silva Costa Aviz (UFPA), Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA)

Neste trabalho, as autoras relatam a experiência da formação dos mediadores de leitura do Projeto Conexões de Saberes, que atuam em escolas públicas da Amazônia. O artigo destaca como o minicurso de formação promoveu a ampliação das práticas de mediação de leitura, possibilitando que as crianças desenvolvam sua criatividade e expressividade ao escrever sobre a cultura amazônica, utilizando-se dos gêneros discursivos propostos pelo Círculo de Bakhtin.

A formação de leitores nos anos iniciais: o ressignificar das práticas leitoras no pós-pandemia

Jefferson Luís da Silva Cardoso (UFPA), Rosângela Araújo Darwich (UFPA)

Este artigo explora os desafios encontrados por professores na promoção da leitura no contexto pós-pandemia. A pesquisa revela uma defasagem significativa nas habilidades de leitura dos alunos, devido ao ensino remoto, e sugere a necessidade de inovar as práticas pedagógicas. Atividades como a contação de histórias e a mediação de leitura são apontadas como fundamentais para recuperar o desenvolvimento leitor e formar alunos críticos e reflexivos.

Tecendo saberes de uma educação antirracista nas entrelinhas de Ananse pelas escrituras dos alunos da Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira

Rafael Fernando Serrão Chaves (UFPA)

Rafael Chaves apresenta um estudo qualitativo que investiga o impacto do projeto de leitura “O baú das histórias de Ananse” em uma escola municipal de Belém. O artigo discute como a prática da contação de histórias baseada em narrativas afro-brasileiras



pode contribuir para uma educação antirracista, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais nas escolas.

A decolonialidade na prática de mediar/contar histórias na formação inicial do professor das séries iniciais e EJA

Joany Santos Farias (UFPA), Rayana Cristina da Silva (UFPA), Thalya Maria Alves Silva (UFPA), Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA)

Este estudo apresenta a experiência de um minicurso sobre mediação de leitura e contação de histórias com enfoque na formação inicial de professores na perspectiva decolonial. As autoras discutem como as práticas de mediação de leitura podem ressignificar a formação docente e promover o empoderamento e o engajamento dos futuros alfabetizadores.

Circuito de Leitura e as Comunidades Populares

Camila Andréa Souza de Jesus (UFPA), Maria José Aviz do Rosário (UFPA)

Neste artigo, as autoras fazem um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento que explora o impacto do projeto Circuito de Leitura em comunidades populares. Com mais de 20 anos de história, o projeto tem promovido o prazer pela leitura e contribuído para a autonomia de centenas de jovens em situação de vulnerabilidade social. O trabalho apresenta a trajetória do projeto e reflete sobre suas significativas contribuições.

O teatro para o desenvolvimento da oralidade na educação infantil: experiências em duas escolas dos campos marajoaras

Lidiane Caroline Sales Macedo (FAVENI), Simone de Fátima Ferreira Pinheiro (FAVENI), Ely Carlos Silva Santos (UEPA)

As autoras deste artigo examinam como o teatro pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade infantil. A partir de experiências pedagógicas realizadas em duas escolas dos campos marajoaras, o estudo demonstra que atividades teatrais estimulam a imaginação das crianças e promovem o desenvolvimento da linguagem e da expressão oral de maneira significativa.



Resenha: Cidadania e Direitos Sociais no Brasil: Um Longo Percurso para o Acesso aos Direitos Fundamentais

Mayra Cristina Fonseca da Fonseca (UFPA)

Nesta resenha, Mayra Cristina analisa o artigo que aborda a evolução da cidadania e dos direitos sociais no Brasil, com ênfase na Constituição de 1988 e no enfrentamento da pobreza. A autora destaca como o conceito de cidadania reflete a trajetória dos direitos sociais no país e discute os desafios contemporâneos para garantir o acesso pleno a esses direitos.

Entrevista com a Professora Giselle Trindade de Conceição

Entrevistadores: *Evelyn Vitória Gonçalves dos Santos (UFPA)*, *Lucas Cauã Correa Silva (UFPA)*, *Jesus de Nazaré de Lima Costa (UFPA)*

A professora Giselle Trindade de Conceição compartilha sua experiência como pedagoga e sua atuação em escolas ribeirinhas e quilombolas. A entrevista explora sua formação acadêmica e a importância da educação antirracista, bem como seu compromisso com a valorização das culturas locais na educação infantil.

Esses textos oferecem uma rica diversidade de perspectivas sobre a educação, a contação de histórias e a mediação de leitura na Amazônia, promovendo reflexões essenciais para o fortalecimento da resistência cultural e social na região.



O debate regrado enquanto proposta didática para o ensino da oralidade

The regulated debate as a didactic proposal for teaching orality

Letícia Gabriel Garcia do AMARAL¹
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: Este trabalho analisa como o autor Cereja (2016) aborda a proposta do gênero debate regrado, quais pontos positivos e negativos pode-se observar em seu material didático, bem como, analisaremos se o livro didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Módulo 1” está de acordo com os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular. Como objetivo geral propõe-se ampliar as capacidades orais dos alunos do 1º ano do Ensino Médio a partir do gênero debate regrado; e, como objetivos específicos, buscamos ressignificar o ensino e aprendizagem da oralidade de acordo com as necessidades sociais de nosso tempo; identificar as práticas de linguagem oral presente nas propostas de atividades nos livros didáticos e refletir sobre a relevância do trabalho com o debate regrado em contextos de oralidade. Como aporte teórico para as análises e discussões traremos os estudos de Geraldi (1984), Marcuschi (1996), Schneuwly e Dolz (1999), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Bilro, Barbosa e Costa- Maciel (2021), PCN (1998) e BNCC (2018). Os resultados evidenciam que a proposta elaborada, ainda que não implementada, contribui para as reflexões e necessidades de práticas orais nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Debate Regrado. Livros Didáticos. Oralidade.

ABSTRACT: This work analyzes how the author Cereja (2016) approaches the proposal of the regulated debate genre, what positive and negative points can be observed in his teaching material, as well as, we will analyze whether the textbook “Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use, Module 1” is in accordance with the Curricular Parameters and the National Common Curricular Base. As a general objective, it is proposed to expand the oral skills of 1st year high school students using the regulated debate genre; and, as specific objectives, we seek to give a new meaning to the teaching and learning of orality in accordance with the social needs of our time; identify the oral language practices present in activity proposals in textbooks and reflect on the relevance of working with regulated debate in oral contexts. As a theoretical contribution to the analyzes and discussions, we will bring the studies of Geraldi (1984), Marcuschi (1996), Schneuwly and Dolz (1999), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018), Bilro, Barbosa and Costa-Maciel (2021), PCN (1998) and BNCC (2018). The results show that the proposal developed, even if not implemented, contributes to the reflections and needs of oral practices in schools.

KEYWORDS: Gender Ruled Debate. Textbooks. Orality.

¹ Mestranda - PPGL/UFPA. E-mail: leticiagarciag05@gmail.com



Introdução

Ao longo das últimas décadas, o sistema educacional brasileiro vem se articulando e se organizando com o intuito de padronizar o currículo escolar, para que, todas as escolas do país, tenham parâmetros norteadores dos conteúdos e uma base sólida e unificada, a fim de, reduzir as discrepâncias e tornar a educação básica um ponto de equilíbrio para a formação cidadã de todos os meninos e meninas em idade escolar. Como instrumentos de regulação desse currículo podemos citar os PCN e a BNCC como sendo as principais ferramentas norteadoras da educação brasileira. Ambos buscam orientar o trabalho do professor com embasamento em eixos temáticos.

Quando pensamos em oralidade, pensamos em fala, em comunicação, em linguagem. A oralidade está inclusa em um conjunto de linguagens que compõem a comunicação humana. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) a oralidade é orgânica, ela compõe quem somos.

Através da oralidade podemos expor para o outro nosso modo de pensar, nossas angústias, frustrações e dúvidas. Até mesmo nossa personalidade pode ser definida a partir da nossa expressão oral.

Por meio da oralidade podemos interagir com o mundo e firmar acordos sociais explícitos ou implícitos. Conforme destaca Geraldí (1984), que define a linguagem como processo de interação. Já Marcuschi (1996) destaca que a língua falada antecede a língua escrita, por esta razão ele defende que a linguagem oral, ensinada nas escolas, deve partir de quatro premissas básicas.

A primeira delas é de que a língua é heterogênea e variável e que conforme a situação, a geografia, a condição social de produção da fala, ela irá se adequar ao meio e à situação.

A segunda premissa consiste no fato de que, ao trabalhar a oralidade, a escola deve, invariavelmente, propor um paralelo entre a língua falada e a língua escrita.

A terceira premissa defendida por Marcuschi (1996) é de que o aluno que domina a escrita torna-se bimodal, ou seja, este aluno domina a língua falada e a língua escrita.

Já a quarta e última premissa defendida por Marcuschi (1996) é de que o ensino da língua deve partir de contextualizações, isso significa que, seja a língua falada ou



escrita, o ensino deve partir de demandas sociais que exigirão deste aluno certas competências e habilidades.

Neste trabalho, iremos discutir a respeito de uma proposta de atividade do livro didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.”(Cereja, 2016), do primeiro ano do Ensino Médio. Analisaremos a proposta sob a perspectiva do eixo temático oralidade, mais precisamente o gênero debate regrado. Buscaremos analisar quais os pontos positivos e negativos na proposta apresentada pelo autor, bem como, quais os possíveis pontos de melhoria ou adequação necessárias para a realidade das nossas salas de aula.

O debate regrado consiste em um gênero oral onde dois oponentes, ou mais, sejam eles pessoas ou grupos, se enfrentam em uma discussão a respeito de alguma temática polêmica e dicotômica. Para (Schneuwly; Dolz, 1999) o debate defende um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Este gênero trabalha não somente a habilidade de argumentação, como também a escuta ativa e a linguagem corporal, visto que, é necessário ter segurança e poder de convencimento para conduzir a audiência à concordar com o ponto de vista exposto.

O presente trabalho está dividido em introdução, objetivos, metodologia, resultados e as considerações finais a respeito da proposta que o livro traz em relação ao que sugere a BNCC e os PCN.

Como aporte teórico para esta discussão traremos os autores Geraldi (1984), Marcuschi (1996), Schneuwly e Dolz (1999), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Billo, Barbosa e Costa-Maciel (2021), PCN (1998) e BNCC (2018).

O objetivo geral é ampliar as capacidades orais dos alunos do 1º ano do Ensino Médio a partir do gênero debate regrado. Os objetivos específicos são: ressignificar o ensino e aprendizagem da oralidade de acordo com as necessidades sociais de nosso tempo; identificar as práticas de linguagem oral presentes nas propostas de atividades nos livros didáticos; e refletir sobre a relevância do trabalho com o debate regrado em contextos de oralidade.

1 Metodologia



O material analisado apresenta propostas de atividades como alternativa para ampliar as práticas de oralidade a partir do gênero debate regrado na tentativa de aprimorar o uso da linguagem oral dos sujeitos por meio das falas espontâneas e planejadas considerando as mais diversas situações de uso da linguagem.

Nessa direção, percebemos o auxílio do livro didático no contexto escolar para o ensino do oral que pode contribuir para a ampliação e o desenvolvimento das capacidades discursivas, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos e reflexivos diante dos diversos gêneros orais, especificamente, os formais públicos, que favorecem a participação e inserção dos sujeitos em situações mais formais de uso da linguagem oral (Bilro; Barbosa; Costa-Maciel, 2021).

Nessa perspectiva, considera-se a relevância das atividades para desenvolver habilidades orais que são essenciais para a interação entre os indivíduos no âmbito social, intelectual e cultural, objetivando contribuir para o desempenho comunicativo da leitura, escrita e oralidade do aluno, considerando as especificidades da linguagem oral que fazem parte do gênero debate regrado.

A partir dessas premissas que permeiam a oralidade e, mais especificamente, o gênero debate, iremos analisar, como o autor Cereja (2016) aborda a proposta do gênero supracitado, quais pontos positivos e negativos pudemos observar em seu material didático, bem como, analisaremos se o livro didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Módulo 1” está de acordo com os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

2 Resultados e Discussão

Com base nas análises do material, observamos como ponto positivo das questões abordadas possibilitar ao aluno reconhecer e identificar algumas regras do debate como os participantes e o mediador, os turnos de fala, o tempo para cada pergunta e resposta etc., no qual, estabelece dinâmicas importantes para o ensino da oralidade via gênero debate. Desta forma, “todos os alunos da escola básica devem ser levados a considerar que, enquanto um deles está desenvolvendo a competência para falar, os demais devem



estar desenvolvendo a competência para ouvir, integrando as duas competências em uma mesma atividade” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 35).

Outro fator relevante presente nas atividades foi uma abordagem sobre a importância da organização dos elementos argumentativos que os debatedores utilizaram para tornar o discurso convincente utilizando dados da revista Istoé e Veja, citado pelo candidato Aécio Neves, na tentativa de enriquecer suas defesas mencionadas. Podemos constatar na seguinte definição:

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 214).

Apesar disto, identificamos a necessidade de realizar um diálogo mais aprofundado com os alunos sobre o uso da intertextualidade e curadoria de materiais que abordam os temas a serem discutidos no debate, considerando de grande relevância para a dinâmica do debate e otimização do tempo, a realização da síntese das principais ideias a serem abordadas no decorrer do discurso. Deve-se atentar que:

No debate, são muitas as habilidades em que o professor deverá avaliar o grau de domínio que os alunos demonstraram. Por exemplo: modular a linguagem para adequar-se ao gênero (debate) e ao registro (formal); demonstrar poder de síntese (respeitando o tempo destinado a cada fala); respeitar a fala do debatedor; seguir regras; elaborar uma argumentação consistente; contra-argumentar etc. (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 89).

Como ponto negativo, identificamos algumas lacunas presentes na proposta, como a ausência de atividade que visa refletir sobre as relações valorativas nos diálogos dos debatedores. Nesta abordagem, consideramos, também, como fator principal, na perspectiva da oralidade, levar os alunos a questionarem e refletirem sobre o tom do discurso dos participantes se é de crítica, alerta ou indignação? e como chegaram a esta conclusão?

As práticas orais precisam estar relacionadas às dimensões de uso e reflexão, visto que, é preciso os alunos atribuírem o juízo de valor nas informações mencionadas pelos debatedores, relacionando até que ponto as informações são verdadeiras ou falsas.



As propostas para a ampliação da linguagem oral a partir do gênero debate regrado precisam estar pautadas para o desenvolvimento de habilidades de argumentação no plano da oralidade relacionando a compreensão de sentidos e a valoração social.

Assim, os sujeitos alunos desenvolverão seus conhecimentos acerca de opinião, fato e argumento de modo a assumirem atitudes éticas e responsáveis na sociedade bem como ampliar capacidades de linguagem na oralidade.

3 Conclusão

Observamos nas propostas analisadas no livro didático que algumas atividades contemplam as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da oralidade, evidenciando as especificidades da linguagem oral no âmbito do gênero debate a partir de práticas que estabelecem relação entre fala e escrita, levando-se em conta as situações de interação social específicas.

Contudo, no ambiente escolar, ainda é preciso ampliar o trabalho com o gênero debate regrado e outras abordagens específicas considerando a comunicação oral dentro de um determinado grupo social. Uma vez que, esse tipo de atividade irá expor aos alunos um referido assunto, e instigá-los a emitirem sua opinião por meio de diálogos, discussões, levando-os a se posicionarem e defenderem o seu ponto de vista com argumentos convincentes.

Podemos afirmar da necessidade em realizar um trabalho com o gênero oral debate capaz de proporcionar diversas aprendizagens que permitem desenvolver habilidades de argumentação, falar e ouvir com clareza, obedecer às regras estabelecidas no diálogo, aprender a defender uma opinião fundamentando-se em argumentos, expor um ponto de vista sobre um assunto polêmico etc.

Nesse sentido, é preciso possibilitar práticas necessárias para a formação do sujeito, sendo capaz de fazer uso das habilidades da linguagem oral e escrita nos variados contextos de comunicação que fazem parte da nossa realidade, trazendo a ideia dos usos efetivos dessas habilidades sendo produzidas e desenvolvidas a partir dos efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos com os quais interage.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BILRO, F. K. S.; BARBOSA, M. L. F. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Gêneros Orais, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas: mapeando cenários de didatização**. Revista da Abralín, v. 20, n. 3, p. 1477 - 1499, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 Mar.2023.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O que saber, como ensinar**. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial. 2018.

CEREJA, William Roberto. **Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. [Trad. Glaís Sales Cordeiro] Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 5-11, maio/jun./jul./ago. 1999.



A formação de leitores nos anos iniciais: o ressignificar das práticas leitoras no pós-pandemia

Training readers in the early years: redefining reading practices post-pandemic

Jefferson Luís da Silva CARDOSO¹

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Rosângela Araújo DARWICH²

Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: Este artigo aborda, com profundidade, os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na promoção da leitura no contexto pós-pandemia, tema que se mostra cada vez mais urgente em nossa prática pedagógica. A pesquisa, centrada em entrevistas com quatro professores de uma escola municipal de Belém, evidencia uma defasagem significativa nas habilidades de leitura e escrita dos alunos, consequência direta do período de ensino remoto. A metodologia adotada, um estudo de caso qualitativo, permitiu identificar que, além de superar o impacto da pandemia, os docentes precisam inovar suas práticas pedagógicas, especialmente no que tange à integração de metodologias ativas e à valorização da oralidade, por meio de atividades como a contação de histórias. As conclusões são claras: é imprescindível ressignificar as práticas de ensino, adaptando-as às novas realidades e necessidades dos alunos. Para isso, é fundamental que os professores sejam capacitados a utilizar estratégias que não apenas recuperem a defasagem, mas também formem leitores críticos e reflexivos, como proposto por Freire e Solé. A adoção de materiais variados e a promoção de um ambiente que favoreça a leitura crítica são apontados como caminhos promissores para alcançar tais objetivos. Em suma, o estudo reforça a necessidade de uma educação que vá além da simples decodificação de palavras, promovendo uma leitura de mundo que possibilite aos alunos uma participação ativa na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Leitores; Educação básica; Anos iniciais; Leitura e escrita; Oralidade.

ABSTRACT: This article addresses, in depth, the challenges faced by teachers in the early years of Elementary School in promoting reading in the post-pandemic context, a topic that is increasingly urgent in our pedagogical practice. The research, centered on interviews with four teachers from a municipal school in Belém, highlights a significant gap in students' reading and writing skills, a direct consequence of the remote teaching period. The methodology adopted, a qualitative case study, allowed us to identify that, in addition to overcoming the impact of the pandemic, teachers need to innovate their pedagogical practices, especially with regard to the integration of active methodologies and the valorization of orality, through activities such as

¹ Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Campus Tomé-Açu e Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura – PPGCLC – UNAMA.

² Doutora em Psicologia pela UFPA e professora/orientadora pelo PPGCLC – UNAMA.



storytelling. The conclusions are clear: it is essential to give a new meaning to teaching practices, adapting them to the new realities and needs of students. To achieve this, it is essential that teachers are trained to use strategies that not only recover the gap, but also train critical and reflective readers, as proposed by Freire and Solé. The adoption of varied materials and the promotion of an environment that favors critical reading are highlighted as promising ways to achieve these objectives. In short, the study reinforces the need for education that goes beyond simply decoding words, promoting a reading of the world that allows students to actively participate in society.

KEYWORDS: Reader Training; Basic education; Early years; Reading and writing; Orality.

Introdução

A formação de leitores é um dos pilares fundamentais da educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se espera a imersão dos estudantes no mundo da leitura e da escrita. Nesse estágio, o desenvolvimento da capacidade leitora vai muito além da simples decodificação de palavras: envolve a compreensão crítica e reflexiva dos textos, habilidades essenciais para a inserção plena dos indivíduos na sociedade moderna, cada vez mais marcada pelo uso de tecnologias e pelo acesso a diversos gêneros textuais. A leitura, portanto, não se limita a ser um ato mecânico, mas configura-se como uma prática social que implica a articulação entre os aspectos cognitivos, históricos e culturais da linguagem, como destaca Marcuschi (2008), ao afirmar que a língua é um fenômeno histórico-cultural e sociocognitivo, sensível às mudanças de contexto e às práticas sociais dos falantes.

O cenário educacional pós-pandemia trouxe novos e significativos desafios para os professores dos anos iniciais. O período de ensino remoto e o distanciamento social geraram defasagens profundas nas habilidades de leitura, escrita e oralidade dos estudantes, ampliando as desigualdades educacionais e exigindo dos educadores a necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas. A pandemia não só interrompeu o fluxo contínuo de aprendizagem, como também expôs a fragilidade das abordagens tradicionais de ensino, que precisam ser repensadas para atender às novas demandas. Soares (2012) argumenta que as atividades cotidianas impulsionam os indivíduos a interações que atravessam os sistemas psicológicos e linguísticos, o que reforça a necessidade de estratégias de ensino que promovam a leitura crítica e a independência dos alunos na interpretação dos textos. Nesse sentido, Solé (1998) defende o uso de



estratégias de leitura que transformem os alunos em leitores proficientes, capazes de não apenas compreender o que leem, mas de se posicionar de maneira crítica e reflexiva sobre o conteúdo.

Com base nesses pressupostos, o presente estudo busca analisar os principais desafios enfrentados pelos professores na promoção de práticas leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto de ensino pós-pandêmico. Utilizando um estudo de caso realizado em uma escola municipal de Belém, a pesquisa visa compreender como os professores podem ressignificar suas práticas pedagógicas para enfrentar as defasagens de aprendizagem causadas pelo ensino remoto. Para tanto, foram realizadas entrevistas não estruturadas com quatro professores, com o intuito de explorar suas percepções sobre leitura, escrita e oralidade e identificar as estratégias que podem contribuir para a formação de leitores críticos. De acordo com Freire (2006), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e é essencial que as práticas de ensino promovam essa leitura crítica e contextualizada, permitindo que os alunos participem ativamente do processo de construção do conhecimento.

Assim, este trabalho propõe discutir as práticas pedagógicas voltadas à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre como inovar e adaptar as metodologias de ensino para atender às necessidades de um contexto educacional transformado pela pandemia. Ao trazer à luz as percepções e experiências dos professores, o estudo contribui para o debate sobre a ressignificação das práticas leitoras e o papel crucial dos educadores na formação de leitores capazes de interpretar, criticar e atuar no mundo ao seu redor.

1 Resultados

O estudo de Marcuschi (2008) destaca que a língua é um fenômeno histórico-cultural e sociocognitivo, cuja evolução ao longo do tempo é diretamente influenciada pelas práticas sociais e pelos contextos vividos pelos falantes. A língua, portanto, é moldada pelas interações que ocorrem no cotidiano dos indivíduos, o que a torna um reflexo das mudanças culturais e sociais que permeiam a vida em sociedade. Essa visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que levem em consideração as diversas formas de uso da língua em diferentes contextos. Nessa mesma linha, Soares (2012) ressalta que as atividades cotidianas exigem um esforço constante de interação que passa



pelo sistema psicológico e linguístico dos sujeitos, mobilizando habilidades desde a decodificação de palavras até a interpretação crítica de variados tipos de texto. Essa perspectiva amplia o papel da leitura para além do simples ato de entender palavras, colocando-a como um processo complexo de interação social e cognitiva.

Solé (1998) enfatiza a importância de desenvolver estratégias de leitura que promovam a proficiência dos alunos, capacitando-os a se tornarem leitores autônomos e críticos, capazes de refletir sobre o conteúdo dos textos de maneira independente. O papel do professor, nesse processo, é crucial, pois cabe a ele selecionar as estratégias mais adequadas para estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Kleiman (2012), ao tratar da questão do letramento, sublinha que esse processo envolve um verdadeiro conjunto de práticas sociais, conectando os atos de leitura e escrita às realidades vividas pelos sujeitos.

Nesse sentido, Freire (2006) contribui com a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que implica na necessidade de promover práticas de leitura que não sejam descontextualizadas, mas que permitam aos indivíduos uma participação ativa na construção de sentido. Para Freire, o letramento é um processo anterior à leitura formal, e essa percepção reforça a importância de formar leitores capazes de interpretar criticamente seu ambiente social e cultural.

As entrevistas realizadas em 2022 com quatro professores que atendem a 195 alunos dos anos iniciais revelaram diversos desafios e horizontes a serem explorados no contexto pós-pandemia. Em primeiro lugar, é urgente a necessidade de reduzir a defasagem de aprendizagem causada pelo ensino remoto durante a pandemia. As respostas dos docentes também indicaram a necessidade de inovar as técnicas de leitura, escrita e interpretação, adotando métodos que sejam mais eficazes para o novo cenário educacional. Além disso, destacaram a importância de fortalecer as atividades orais, como a contação de histórias, que contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma leitura e escrita mais fluente. Outro ponto levantado foi o investimento em metodologias ativas, que têm se mostrado promissoras para melhorar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A diversificação dos materiais utilizados para explorar os diferentes gêneros textuais também foi mencionada como uma estratégia importante. Por fim, os professores sugeriram a necessidade de formações continuadas



que trazem práticas inovadoras e eficazes para a sala de aula dos anos iniciais, com o objetivo de potencializar a formação de leitores críticos e independentes.

2 Considerações finais

É notória a defasagem nas aprendizagens dos alunos no pós- pandemia no que se refere aos temas leitura, escrita e interpretação, assim como é necessária a renovação das práticas de ensino que envolvam esses temas, questões essas que apontam para a necessidade de resignificação da formação de professores para o contexto pós-pandêmico.

A interrupção do ensino presencial, aliada à dificuldade de adaptação de muitos estudantes às plataformas digitais, comprometeu de forma substancial o avanço dos alunos, exigindo agora esforços intensificados por parte dos professores e das instituições para recuperar esse atraso.

Nesse contexto, a renovação das práticas pedagógicas surge como uma necessidade urgente. Não é mais suficiente que os educadores mantenham abordagens tradicionais de ensino; faz-se imperativo que as metodologias adotadas sejam resignificadas e adaptadas ao novo cenário educacional. Para enfrentar os desafios do pós-pandemia, os professores precisam estar preparados para implementar estratégias inovadoras que integrem as novas realidades tecnológicas, assim como as demandas emergentes dos alunos, cujas experiências de aprendizado foram profundamente alteradas. Como apontam Kleiman (2012) e Freire (2006), o letramento e a leitura crítica são processos contínuos e dinâmicos, que dependem de práticas pedagógicas contextualizadas e atentas às vivências dos alunos.

A resignificação da formação de professores, portanto, deve estar no centro das políticas educacionais para os próximos anos. Capacitar os docentes com ferramentas e metodologias que fomentem a leitura crítica, a escrita reflexiva e a interpretação ativa são essenciais para que possam lidar de maneira eficaz com os desafios impostos pela pandemia. Esse novo olhar sobre a prática pedagógica deve ser integrado ao cotidiano escolar, promovendo não só a recuperação das aprendizagens perdidas, mas também a construção de um ambiente mais inclusivo e preparado para formar cidadãos críticos e participativos.



REFERÊNCIAS

FLIK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Tecendo saberes de uma educação antirracista nas entrelinhas de Ananse pelas escrevivências dos alunos da Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira

**Weaving knowledge of anti-racist education between the lines of Ananse through
the writings of students at Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira**

Rafael Fernando Serrão CHAVES¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

RESUMO: O presente estudo é de cunho qualitativo e objetiva dialogar com a experiência do projeto de leitura na escola Municipal Maria Amoras de Oliveiras (Bairro Benguí, Belém-PA) e de como tal projeto pode contribuir para uma educação antirracista no enfrentamento do racismo na escola. Partindo de um tema gerador “resgatar nossa história de vida” o professor e os alunos desenvolveram o projeto de leitura “O baú das histórias de Ananse”, tendo como base teórica os estudos de Zelia Amador de Deus sobre os descendentes de Ananse na Amazônia e as escrevivências de Conceição Evaristo para construir reflexões fundamentais para a vivência de relações étnico-raciais democráticas, contra hegemônicas por uma educação libertadora, através de obras de escritores negros e das escritas de vida dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE Educação Antirracista. Escrevivências. Leitura

ABSTRACT: The present study is of a qualitative nature and aims to dialogue with the experience of the reading project at the Maria Amoras de Oliveiras Municipal School (Bairro Benguí, Belém-PA) and how such a project can contribute to anti-racist education in confronting racism at school. Starting from a generating theme “rescuing our life story”, the teacher and students developed the reading project “The chest of Ananse stories”, having as a theoretical basis the studies by Zelia Amador de Deus on the descendants of Ananse in the Amazon and Conceição Evaristo's writings to build fundamental reflections for the experience of democratic ethnic-racial relations, against hegemonic ones for a liberating education, through the works of black writers and the students' life writings.

KEYWORDS: Anti-Racist Education. Writings. Reading

Introdução

¹ SEMEC, Cursando Especialização Linguagens, Artes na Docência IFPA-Belém. E-mail: rafaelfernando.sc@gmail.com



Historicamente se tem discutido o projeto de educação moldado na lógica da dominação que está pautada nas pressões, cerceamentos do mundo externo, que permite ao mercado gerir o monopólio do conhecimento, pois o mercado caminha de acordo com as normas do capitalismo. Construir um projeto educativo libertador que permita o acesso ao conhecimento visando à educação como direito inviolável, passa por um processo importante que dá forma ao pensamento que é constituído pelo ato de ler, ou como afirma Paulo Freire (1989) “a leitura de mundo é precedida pela leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Pelo ato de ler o mundo é possível escrever e reescrever uma visão da história e dialogar criticamente sobre a forma de conhecimento sistêmico imposta pelo sistema de ensino que nos afasta do que nos é sensível e do viver-com. Ou, como nos demonstrava Milton Santos (2001) ao direcionar nossos olhares para um problema crucial baseado na passagem de “uma situação crítica para uma visão crítica” (Santos, 2001, p.116) para depois alcançar uma tomada de consciência que permite agir no mundo para transformá-lo.

Dentre as situações críticas que circundam no mundo guiado por uma globalização perversa é possível apontar o racismo como elemento cultural e estrutural de um sistema de dominação e violência (física e psicológica) contra a população negra. Para tanto, surge o desafio de pôr em ação a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos (negros e indígenas). Tal Lei permite o acesso ao estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira entre outros aspectos que auxiliam na reescrita da história e orienta nosso pensar na perspectiva do ato de ler, conhecer o outro para uma consciência crítica para romper estereótipos negativos quanto a imagem do negro e do indígena.

Neste sentido de reescrita e combate às práticas racistas na sociedade foi elaborado um projeto com a turma do 4º ano (C21101) da Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira (Rede Pública de Ensino, Bairro do Benguí, Belém-PA) chamado “O Baú das Histórias de Ananse” tendo como recurso pedagógico o livro de Gail E. Haley (1994) “O Baú das Histórias” e como base teórico-metodológica o livro da professora Dra. Zelia



Amador de Deus (2019) chamado “Ananse tecendo teias na diáspora”. No livro ilustrado de Haley, Kwaku Ananse o “homem aranha” que também são chamadas de “Histórias de Aranha” conta como homens e pequenos animais superam grandes dificuldades pela inteligência. No livro, a Ananse tece uma teia até o céu e tenta resgatar todas as histórias da terra que pertencem a Nyame, o “Deus do Céu”. Zelia (2019) explica no seu livro que mesmo diante da cultura do senhor, as culturas dos africanos escravizados resistiram e persistiram e que essas memórias caminham no tempo e espaço (o que nos direciona para o significado de ancestralidade) e cita Homi Bhabha (1996) ao falar do “entre-lugar” como uma renovação do passado, ou seja, o “passado-presente” como parte da necessidade de viver. A autora discorre que escolheu a lenda de Ananse como uma metáfora de um fenômeno sociocultural desencadeado pelo tráfico de africanos para o continente americano e pontua as diversas formas como a Ananse é conhecida:

Nesse contexto, a deusa Aranã, metamorfoseada de aranha, faz-se presente em vários países das Américas, apresentando-se sob diversos nomes: Anansia, Ananse, miss Nancy, Nanci, Nância. Nomes diversos para referir a mesma divindade capaz de tecer laços de solidariedade entre seus filhos dispersos sob o julgo de uma intensa dominação. (Deus, 2019, p 24).

A partir da fala dos alunos foi possível intuir que seus olhares e formas de ver o mundo pelas imagens estavam voltados para um padrão de sujeito pautado no referencial de branquidade, ou seja, o diferente, o outro que é coisificado. E, passa a ser ligado a imagens negativas como diz Santiago (2015) ao denunciar estereótipos aos quais crianças negras são submetidas como os estranhos, os pretinhos, os marginais, os moreninhos, as safadas, entre outros. Buscou-se levar em conta o aspecto emocional, cognitivo e social dos alunos, a partir da analogia da teia de Ananse, construir uma “teia de afetos” e recolher histórias a partir de um repertório de leituras de escritores negros, como Carolina Maria de Jesus, Jefferson Tenório, Conceição Evaristo que potencializasse a aquisição de leitura para uma tomada de consciência sobre o que tange às práticas antirracistas, onde pode-se perceber e identificar situações de racismo que os alunos passaram ou estavam passando no cotidiano a partir de rodas de leitura e produções textuais (ao todo foram 14 aulas no qual o projeto foi realizado de setembro a novembro de 2022). O desafio neste



processo, além da escolha do repertório literário, foi fomentar o prazer, a autonomia pelo ato de ler, gerar consciência em alunos que, muitas vezes, foram orientados a recusar o livro ou como diz Bell Hooks (2020) que “ia dar aulas para estudantes que simplesmente tem pouco ou nenhum interesse em ler” (Hooks, 2020, p. 199).

O caminho encontrado foi partir de como explica Paulo Freire (1989) “encontrar significado da educação no contexto da existência social” (Freire, 1989, p. 9), ou seja, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, estabelecendo relação entre texto e contexto. Está relação possibilitou tecer teias de afeto com os alunos que uma vez por semana tinham roda de leitura, diálogo aberto, produção artística e literária em sala de aula com recursos disponibilizados pelo professor. Um momento que ajudou muito a produção e diálogo dos estudantes ocorreu quando se utilizou o termo “escrevivência” de Conceição Evaristo (2020) que parte a priori da escrita das mulheres negras que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, resgatando nos estudantes o sentido de suas vivências individuais e coletivas no decorrer da história. De uma turma de 22 alunos, 60% eram alunos pretos ou pardos, o que permitiu constatar nas aulas e práticas antirracista, através de textos, vídeos e escrita que todos os alunos pardos ou pretos foram vítimas do racismo e encontraram no projeto do Baú de Ananse um lugar para acolher sua voz, dores e também esperanças de transformação, pois é uma armadilha do sistema de poder colocar práticas antirracistas em voga.

Evocar de modo coletivo as escrevivências dos alunos por meio de suas produções artísticas e literárias como poesia, desenho, redação, leitura em grupo e pequenos estudos de caso através de notícias em jornais impressos ou de páginas da internet remete novamente as teias de Ananse, mas como uma “teia do acontecimento relacional” (Kiffer, Pereira, Apud Glissant, 2021, p 17). Isto é, tudo entra em relação para perceber o mundo-contexto do outro, um ser social em liberdade criativa, pois, o racismo nos faz desaprender de si, a constituição e história de si e o sentido de comunidade. E, como nos demonstra Bell Hooks (2022) “lutar contra o racismo é um processo de reafirmação de si mesmo como sujeitos que sofrem o “impacto desumanizador do racismo” que tenta nos manter no lugar de objetos” (Hooks, 2022, p.185).



Aprender por meio de uma “educação descolonizada é compreender o direito de existir plenamente como uma condição da diversidade do mundo” (Rufino, 2021, p. 36) o que exige uma prática de educação libertadora ética e estética, que envolva uma descolonização dos saberes que passa pela inconformidade, rebeldia e lutas contrárias a dominação e o desvio do ser, de suas práticas de saberes. Decorre daí a não desistência do sonho como possibilidade e um ato de transgressão, já que os fios-teias de Ananse bordam e (re)conectam presenças ancestrais no espaço-tempo das vidas e dos afetos.

1 Metodologia

A presente pesquisa é de cunho explicativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa explicativa tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos. Este tipo de pesquisa é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade, e por isso mesmo, está fortemente calcada em métodos experimentais. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos.

Este trabalho tem por objetivo discutir sobre a importância da leitura no ambiente escolar aliada à educação antirracista, por meio das obras de escritores negros, dialogando com a história de Ananse e de Zelia Amador pelas “escrevivências” dos alunos.

2 Resultados

No mês de novembro de 2022 foi trazido um texto do Jornal o Globo, onde Jeferson Tenório (2021) compartilha que “a maior transgressão que pude fazer na vida foi me tornar leitor”², onde foi debatido temas urgentes sobre educação e isso sensibilizou os alunos quanto as situações didáticas de leituras que foram utilizadas no projeto do Baú das Histórias de Ananse. Assim, a fala de Tenório inspira os alunos a compreenderem o

² Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/educacao-360-maior-transgressao-que-pude-fazer-na-vida-foi-me-tornar-leitor-afirma-escriptor-jeferson-tenorio-25199527>. Acesso em: 03 de março de 2023.



ato de ser leitor como um ato de transformação social, cultural e contra hegemônico, pois passamos a nos entender como “sujeitos em relação com o mundo” (Lima Apud Freire, 2021, p.75).E, também, passamos para uma relação de Viver-com, onde compartilhamos nossas “escritas de nós” e a escrita passa para uma visão madura, crítica quando Adão, Amaral, Carmo (2022) afirmam que “escrita não é apenas uma expressão poética romântica de representação de um eu, é muito mais que isso, há um caráter político, de transformação” (Adão, Amaral, Carmo, 2022, p. 93).

Zelia Amador explica que “ao narrar uma história pelas teias de Ananse ela não fala na condição de espectadora, mas fala como parte envolvida do processo” (Deus, 2019, p. 26). Em outras palavras, Zelia é uma herdeira de Ananse e compartilha essa presença na Amazônia, através de sua história, o que buscou-se fazer também na vida de cada aluno, resgatar histórias que foram silenciadas. Ao final do mês de novembro, o professor e os alunos construíram um fotolivro intitulado “Antirracismo na Escola” e vivenciaram a partir de suas produções textuais, experiências de leitura em um outro mundo possível, para além do massacre de suas subjetividades pelo racismo. Nesta perspectiva, é possível entender quando Mesquita (2022) ao citar outra trilha possível (coletivamente assumida), para além da violência encontrada por Beatriz Nascimento dizia que é necessário “(re)inscrever-se no mundo a partir de nossas próprias lentes” (Mesquita Apud Nascimento, 2022, p. 47).

3 Conclusões

Conclui-se que a partir do presente artigo é urgente promover uma prática de educação antirracista no chão da escola que sensibilize os alunos para uma tomada de consciência que possa identificar, combater e erradicar o racismo na escola. Nesse sentido, a literatura é um recurso metodológico e pedagógico eficaz, à luz das ações da Lei 11.645 e das vivências e lutas de escritores negros contra as diversas formas de opressão, que atingem a população negra no Brasil.



Em suma, apresentar a vivência dos alunos, por meio das Histórias de Ananse e de suas próprias escrevivências indica caminhos para gerar relações étnico-raciais mais saudáveis, que possibilitem a reflexão e a discussão acerca da importância da leitura em sala de aula numa perspectiva antirracista, que fomente o resgate da história do povo africano e de seus descendentes (assim como Ananse fez na história) a partir das próprias experiências, vivências e pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Alessandra Barbosa, AMARAL, Amanda Gomes do, CARMO, Monaliza Aparecida do. **As escrevivências de mulheres negras: resistências, vozes e fazeres que nos circundam**. Giro Epistêmico para uma Educação Antirracista - Organização Ellen Souza, Sidnei Nogueira, Gabriela Tebet. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p 87-102.

AMADOR DE DEUS, Zelia. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém. Secult, 2019.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Dispõe sobre a alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.html. Acesso em: 04 de março de 2023.

Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

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

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro. Bazar do Tempo, 2021.

HALEY, Gail E. **O Baú das Histórias – Um conto africano**. Rio de Janeiro. Autores e Agentes e Associados, 1994.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo. Editora Elefante, 2020. Pertencimento: uma cultura do lugar. São Paulo. Editora Elefante, 2022



LIMA, Venício A. de. **A prática da liberdade, para além da alfabetização**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2021.

MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Decolonizando o eu: Reflexões a partir de um ponto de vida negro**. Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações – organização Carolina Pinho e Tayná V.L Masquita. São Paulo. Editora Veneta, 2022. p. 45-74.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro. Mórula, 2021.

SANTIAGO, Flávio. **Cheche e Racismo**. Eletrônica de Educação, São Carlos, v.9 n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2001.



A deconialidade na prática de mediar/contar histórias na formação inicial do professor das séries iniciais e EJAI

Deconiality in the practice of mediating/telling stories in the initial training of teachers in the initial grades and EJAI

Joany Santos FARIAS¹
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Rayana Cristina da SILVA²
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Thalya Maria Alves SILVA³
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos RODRIGUES⁴
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo socializar a experiência os momentos de integração no desenvolvimento do minicurso de mediação de leitura e contação de histórias com ênfase na formação inicial do professor dos Anos Iniciais e EJAI, na perspectiva decolonial. No exercício de monitoria as graduandas: Joany Farias, Rayana Santos e Thalya Silva; os sujeitos participantes são licenciandos e futuros alfabetizadores (UFPA). Metodologicamente foram contemplados seis momentos articulados aos estudos basilares de Mignolo(2017), Soares(2002) e Freire(2019) que circundam as práticas sociais dos sujeitos. Houve o desempenho dos movimentos de simulação no ato de mediar ou/e contar histórias para si e para outros envolvidos de forma integradora, ademais, versar sobre suas diferenciações. Nesse viés, a questão que norteia este trabalho é: Qual a relação da decolonialidade no ato de mediar e/ou contar histórias? Sendo assim, constatamos que a oficina proporcionou uma aprendizagem significativa, o (re)conhecimento de identidades plurais, a prática da oralidade na troca de saberes das vivências nos diálogos. Os resultados evidenciaram que poucos licenciandos apresentaram entraves nas relações dialógicas iniciais, em tempo curto permaneceram como ouvintes e, conforme o envolvimento de outros foram assumindo papéis singulares, empoderando-se e engajando-se no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonial. Docência. Alfabetizadores.

ABSTRACT: This article aims to socialize the experience of moments of integration in the development of the reading and storytelling mediation mini-course with an emphasis on the initial

¹ joanyfarias30@gmail.com

² rayanachristinha08@gmail.com

³ thalyamaria94@gmail.com

⁴ irodrigues@ufpa.br



training of the Early Years and EJAI teacher, from a decolonial perspective. In the monitoring exercise, the undergraduates: Joany Farias, Rayana Santos and Thalya Silva; the participating subjects are undergraduate and future literacy teachers (UFPA). Methodologically, six moments linked to the basic studies of Mignolo (2017), Soares (2002) and Freire (2019) that surround the social practices of the subjects were considered. There was the performance of simulation movements in the act of mediating or/and telling stories to oneself and to others involved in an integrative way, in addition, talking about their differences. In this sense, the question that guides this work is: What is the relationship of decoloniality in the act of mediating and/or telling stories? Therefore, we found that the workshop provided significant learning, the (re)knowledge of plural identities, the practice of orality in the exchange of knowledge from experiences in dialogues. The results showed that few undergraduates presented obstacles in the initial dialogical relationships, in a short time they remained as listeners and, depending on the involvement of others, they took on unique roles, empowering themselves and engaging in the process.

KEYWORDS: Decolonial. Teaching. Literacy teachers.

Introdução

Construir, formar, potencializar habilidades e competências em professores na formação inicial das Séries Iniciais e EJAI, são bases essenciais para exercer a prática pedagógica significativa, tanto nos espaços formais ou não-formais de ensino. Isso garante a completude da identidade plena da profissão docente, pois estará apto em sua totalidade a promover o ensino e aprendizagem nos seus futuros educandos de forma mais dinâmica e prazerosa. É compreensível pensarmos criticamente na necessidade de investimentos na formação continuada, a qual proporcionará o desenvolvendo e adaptação de novas metodologias e estratégias educativas interdisciplinares significativas, seja para mediar leitura ou/e contar história e/ou contribuir na aquisição dos conhecimentos dos conteúdos disciplinares.

Para isso este trabalho vem explicitando os desdobramentos do processo do desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais que os alfabetizadores devem apropriar-se, assim desprender-se das amarras coloniais enraizadas ainda obscuras na sociedade. No entanto, é urgente o movimento de luta e o empoderamento do “entendimento da decolonialidade como meio de denúncia, de luta, mas também como teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica” (Lucini, Oliveira, 2020).

Vale frisar que a socialização da experiência na monitoria, motiva-se pela necessidade de contribuir e ampliar o conhecimento empírico dos futuros



professores/alfabetizadores em sua formação inicial e continuada no que tange a mediação e contação histórias, ademais, dar voz e visibilidade aos trabalhos correlatos que contribuem para a Educação, os quais continuamente estudados, planejados e desenvolvidos por projetos, como o Projeto de extensão (PIBEX), intitulado: Histórias de vida, decolonialidade e processos de alfabetização e letramento(s) na Formação docente (PIBEX-2022), atuando como bolsista Joany Farias; entre outros projetos articulados, a exemplo, o Grupo de estudo de pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia – GALPDA (CNPq), coordenados pelas Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues e Elizabeth Gomes Souza na UFPA, os quais atuam em diversos espaços formais e não-formais de ensino, remotamente ou presencial, na Amazônia Paraense.

O trabalho inicialmente funda-se nas abordagens teóricas dos seguintes: Mignolo (2017), Soares (2002), Freire (2019); Oliveira e Lucini (2020) e Afonso (2012). No percurso metodológico apresentaremos ordenadamente os seis momentos do minicurso de contação e mediação de histórias; após socializaremos de forma articulada os momentos vivenciados, simultaneamente, acompanhados dos principais registros e, por fim, as considerações finais evidenciadas nas relações dialógicas e práticas entre os sujeitos participantes.

1 Desenvolvimento

No exercício da monitoria das professoras em formação: Joany Farias, Rayana Santos e Thalya Silva, graduandas do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens na Universidade Federal do Pará (UFPA), objetivamos socializar a vivência dos momentos de integração mobilizados no desenvolvimento do minicurso ministrado pela Profa. Dra. Isabel França, tematizando estudos referenciais e prática da contação de história e mediação de leitura, diante de um olhar decolonial.

Nesse viés, para delinear o presente trabalho, nos inquietamos com a seguinte questão: Qual a relação da decolonialidade no ato de mediar e contar histórias? Dessa forma, relacionando as práticas socioculturais dos sujeitos aprendentes, valorizando seu arcabouço de conhecimento.



O presente trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa, realizado a partir do desenvolvimento do minicurso de mediação de leitura e contação de história ministrado e coordenado pela Profa. Dra. Isabel França e, na função de monitoria as professoras em formação: Joany Farias, Rayana dos Santos e Thalya Alves, as quais socializam a experiência dos momentos da prática vivenciada.

O minicurso ocorreu em 20 de setembro de 2022, turno da tarde, na Universidade Federal do Pará, tendo como sujeitos participantes os graduandos (1º semestre) e futuros alfabetizadores do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.

Para melhor compreensão, segue a descrição dos momentos:

- 1º momento: Apresentação do cronograma das etapas da oficina, orientações, discussões iniciais sobre o conceito teórico de mediar e contar histórias na EJA e Séries Iniciais; construção do cenário alfabetizador.
- 2º momento: Apresentação do slide contendo estudos e teorias pertinentes ao tema. Todos os participantes posicionam-se em roda de conversa.
- 3º momento: discussão dialógica e análise dos momentos anteriores envolvendo as vivências do cotidiano.
- 4º momento: Praticando em movimento “livre” na sala de aula: mediar história com o outro simultaneamente.
- 5º momento: Exercício de voz, performance, corpo e narrativas orais.
- Intervalo
- 6º momento: Apresentação/simulação das equipes da contação e mediação de histórias. O acervo da literatura foi selecionado pelos próprios professores/alfabetizadores.

2 Resultados

No primeiro e segundo momento, a construção do cenário alfabetizador e a roda de conversa são mobilizados pelos diálogos interativos rompendo com as metodologias de ensino tradicional, momentos em que se valorizam os repertórios de vivências dos alfabetizadores, que por sua vez, poucos destes demonstraram resistência para participar,



até quando perceberam que a roda de conversa proporcionou a aproximação da identidade do outro e a troca de narrativas orais livres. Além disso, encontraram-se deslumbrados pelos cenários alfabetizadores autorais redimensionado em cada parte da sala de aula, cenários com “...Um carrinho de feira adaptado para acolher os livros dos gêneros diversos, uma maleta enfeitada, saias e macacões enfeitados, além de sobrinhas de crochê criam e recriam cenários de contação de histórias e de mediação de leitura.” (FRANÇA,2020).

Vejamos as imagens dos dois primeiros momentos:



Fonte: Acervo das autoras

Ora, então a prática de mediar leitura e contar histórias nos mais diversos espaços, transformando-os em cenários alfabetizadores é uma atitude decolonial. No geral, para a classe desprivilegiada da sociedade os espaços não são favoráveis para se alfabetizar letrando, para Magda Soares “...o nível de letramento de grupos sociais, relacionam-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento.” (p.58). Daí a importância da disposição variada do acervo literário selecionado pelos próprios sujeitos, oportunizando e valorizando a troca de saberes em prol de suas aprendizagens. Magda Soares ainda pontua que, a primeira condição relaciona-se quanto à “escolarização real e efetiva da população e a segunda “disponibilidade de material de leitura”; tais condições, se não forem favoráveis, impedem de criar condições básicas para alfabetizar.

A mobilização inicial do cenário alfabetizador, estimulou os sujeitos a se envolverem nas dinâmicas na sala de aula, mantendo o diálogo efetivo no exercício oral de contar e mediar histórias rememoradas para si e com outros. Vejamos:



Fonte: acervo das autoras

Frente ao objetivo, o desafio foi buscar, criar e recriar os espaços educativos alfabetizadores e encantadores no ambiente de ensino acadêmico, mobilizando as identidades e saberes dos sujeitos diversos que possam favorecer e despertar o agir docente, expandindo e resistindo para além dos limites impostos da matriz colonial.

Observa-se que em todos os momentos, o uso da tecnologia é dispensável, a exemplo os dispositivos móveis (celulares), salvo para registro, o "pensamento tecnológico", segundo Mignolo (2017), é deixado de lado espontaneamente pelos sujeitos sem nenhuma condição ou negociação. Então, a inclusão acontece, pois conscientemente os livros são os principais instrumentos e ferramentas de acesso e manipulação livre, ademais, despertam o universo da leitura, do ensino e da aprendizagem sem meros depósitos de menus digitais.



Fonte: acervo das autoras

Nos dois últimos momentos em que a simulação de contação e mediação histórias de forma autoral, os alfabetizadores já socializando com outros por meio da leitura em voz alta atrelada aos movimentos gestuais, emoções e olhares, eles demonstram confiança



e segurança. Uns empoderam-se mais rapidamente que outros, que por sua vez estimulam a prática por meio do diálogo efetivo, aprendendo e ensinando em suas narrativas e movimentos.

Nota-se que o êxito do trabalho docente transita nas práticas pedagógicas na sala de aula. Os professores e alfabetizadores, agora foram seduzidos pela literatura que mais o atraiu, curiosamente apega-se ao livro e manipula-o, preparando-se para finalmente compartilhar o aprendizado.

Nesse esteio, o nascimento de futuros leitores depende de todo um processo sistemático educacional que promova o desejo e curiosidade pela enorme literatura acessível que nos cerca nas práticas de vivência. A influência do comportamento leitor docente tem o poder de transformar a vida de outros em seu entorno.

3 Considerações finais

É possível constatar com a socialização deste trabalho, que os professores desde sua formação inicial precisam inter-relacionar e apropriar-se do conceito e exercício da decolonialidade em suas práticas sociais para então atuar e desenvolver práticas educativas para além dos muros da escola.

Na função de monitoras e futuras professoras/alfabetizadoras, aprendemos que continuamente necessitamos estar em constante formação, pois compreendendo a nossa experiência, amadurecemos profissionalmente ao mesmo tempo que exercitamos a prática com a orientadora. Isso pensando criticamente, na carência de profissionais aptos e hábeis que desenvolvam competências imprescindíveis para mediar e/ou contar histórias desprendendo-se do tradicionalismo, e é possível desprendermos de nossas limitações e pensamentos coloniais, ademais o quanto inquestionavelmente isso contribui para a nossa formação e bagagem de conhecimento articulando teoria e prática.

No entanto, é fundamental dominar o acervo de literatura que envolva os interesses dos educandos em conformidade a sua realidade, todavia atentar-se desde o início da formação inicial do professor educador, para que no percurso da graduação (re)conheça suas dificuldades e, assim possa atenuar significativamente em suas habilidades a desenvolver buscando aprimorá-las cada vez mais.



REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Formação do professor: contação de histórias e mediação de leitura**. Anais IV ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/786>. Acesso em: 18 de set de 2022

FRANÇA DOS SANTOS RODRIGUES, I. C. **Escolas De Ontem E De Hoje Na Amazônia Paraense: Fissuras Em Prol Das Aprendizagens E Da Formação Docente**. REMATEC, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 224–241, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020. n. 33. P. 224-241.id230. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/149>. Acesso em: 4 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 11, n. 2, dez. 2008. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

RUFINO, Leonardo Ferreira. **Relato de experiência de monitoria no curso de física-licenciatura: desafios e aprendizagens no trajeto “discente-monitor” na disciplina de didática**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22175>. Acesso em: 29 de mar. De 2023

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2002



Círculo de Leitura e as Comunidades Populares

Reading Circuit and Popular Communities

Camila Andréa Souza de JESUS¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Maria José Aviz do ROSÁRIO²

Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma seção de dissertação de Mestrado que está em construção sobre a trajetória de jovens de Comunidades Populares atendidos pelo Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, o qual objetiva fomentar o gosto e o prazer pela leitura, colaborando para que os sujeitos por ele atendidos possam se expressar com mais criatividade, pluralidade e autonomia. Apresentar a trajetória desta iniciativa que já tem mais de 20 anos de história, leva a reflexões sobre as contribuições significativas na vida dos sujeitos atendidos. Para isso, recorreu-se à pesquisa bibliográfica sobre a temática da Leitura em Comunidades Populares e pesquisa documental sobre o projeto como relatórios e outros documentos que integram o arquivo do Programa, ratificando a trajetória de realização do projeto e suas contribuições para as comunidades e entorno, vulnerável social e economicamente, por isso carentes de iniciativas como esta, objeto deste estudo. Dessa maneira, acredita-se que o Circuito de Leitura tem sido uma importante ferramenta de democratização do livro e da leitura, ampliando as possibilidades de centenas de crianças, adolescentes e jovens que ao longo dos anos foram e têm sido atendidos por ele.

PALAVRAS-CHAVE: Circuito de Leitura. Leitura. Comunidades Populares.

ABSTRACT: The present work is an excerpt from a section of a Master's thesis that is under construction on the trajectory of young people from Popular Communities served by the Reading Circuit Project: reading to be happy, which aims to encourage the taste and pleasure of reading, collaborating so that the subjects he serves can express themselves with more creativity, plurality and autonomy. Presenting the trajectory of this initiative, which already has more than 20 years of history, leads to reflections on the significant contributions to the lives of the individuals served. To this end, bibliographical research was used on the theme of Reading in Popular Communities and documentary research on the project, such as reports and other documents that are part of the Program's archive, ratifying the trajectory of the project and its contributions to the communities and surrounding areas. , vulnerable socially and economically, therefore lacking initiatives like this, the object of this study. In this way, it is believed that the Reading Circuit has been an important tool for the democratization of books and reading, expanding the possibilities of hundreds of children, adolescents and young people who over the years have been and have been served by it.

¹ camilapcs23@gmail.com

² mrosario@ufpa.br



KEYWORDS: Reading Circuit. Reading. Popular Communities.

Introdução

O presente trabalho teve origem a partir de um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico, que investiga as contribuições político educacionais do Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, na vida de jovens pertencentes às Comunidades Populares. Assim, este resumo é um recorte resultante de uma das seções já compiladas a qual trata especificamente sobre a trajetória do projeto, o qual já é realizado a mais de 20 anos em diferentes Municípios no Estado do Pará.

Como base para as reflexões e análises utilizamos de dois conceitos que fundamentam este estudo: o conceito de Leitura e também o conceito de Comunidades Populares. Este último, é utilizado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2008), como sendo:

[...] territórios onde vivem diversos grupos populacionais: homens e mulheres de várias gerações, ocupações e profissões, orientação sexual, raça, crenças religiosas, com deficiências, diferentes condições socioeconômicas, níveis de escolaridade ou de acesso a serviços e à informação. (BRASIL, 2008, p. 9).

Refere-se ainda:

[...] a um grupo de pessoas e locais com características bem específicas. São populações em situação de pobreza e seus locais de moradia, geralmente marcados pela desigualdade social, mas também pela construção da solidariedade e pela criatividade de estratégias para defender a vida. (BRASIL, 2008, p. 9).

Logo, infere-se que uma das características visíveis ao tratar sobre as comunidades Populares, é, entre outras coisas, a situação de vulnerabilidade social enfrentada. Posto isso, apresentamos o Conceito de Leitura a qual, além de tratar sobre a decodificação dos signos linguísticos e por conseguinte possibilitar mais autonomia, a leitura como bem discorre Silva (1996, p. 45) “[...] em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.



Assim, é possível afirmar que a leitura possibilita a compreensão de si e do seu lugar no mundo, ou seja, o leitor para ter mais consciência de sua realidade e de seu meio, precisa compreender os diversos processos históricos e políticos que cooperaram para a violação dos seus direitos fundamentais e sociais acarretando a exclusão deles de cenários relevantes para a vida cidadã.

Além disso, a leitura é uma das oportunidades mais democráticas e acessíveis para o desenvolvimento humano no que diz respeito ao social, político, econômico etc. Em outras palavras, o desenvolvimento de uma sociedade como o todo. Desta feita, apresenta-se a relevância de ampliar a visibilidade de Projetos de Incentivo à Leitura para as Comunidades Populares, a fim de expandir este debate, bem como apresentar a importância da leitura para as populações vulneráveis e fomentar a criação de mais projetos que atravessem diretamente esses sujeitos.

Objetiva-se apresentar a experiência de um projeto de incentivo à leitura nas comunidades populares e realizar alguns apontamentos sobre a contribuição deste projeto na trajetória de vida dos sujeitos por ele atendidos, partindo da premissa que o espaço de atuação do projeto – as comunidades populares – são espaços carentes de iniciativas como esta.

1 Metodologia

Para alcançar o objetivo, escolheu-se a metodologia bibliográfica e documental. Sobre as quais, Gil (2008, p. 45) considera que há semelhança entre elas e:

[...] A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Destarte, para além da realização de levantamento bibliográfico - necessário a toda estudo científico, utilizamos fontes do arquivo do Programa Circuito de Leitura, tais como: projeto, do qual analisamos a origem e objetivos; relatórios, por meio do qual é possível observar a trajetória do Projeto, a quantidade de pessoas envolvidas na realização



do projeto, desde coordenação, tutores (universitários, bolsistas do Programa) e tutorandos (crianças e adolescentes que são atendidos), entre outros.

Após o levantamento dos documentos, realizamos a análise individual e posteriormente os dados foram compilados e apresentados na seção seguinte.

2 Resultados

O Projeto Circuito de leitura: lendo para ser feliz foi criado no ano de 1999, com o formato de reforço escolar. De acordo com um de seus relatórios (2011), em 2001 o Circuito mudou sua formatação, perdendo a ideia de aula de reforço, pois

A partir da primeira experiência, a ideia de fazer uma intervenção mais sistemática, na comunidade, envolvendo os sujeitos para além do “ensino formal” foi sendo alimentada pelo sonho do entendimento de que todos (as) podem pelo mundo das palavras escritas expressarem-se com mais criatividade, pluralidade e autonomia. (Circuito de Leitura, 2011, p. 9)

A partir dessa modificação, o principal objetivo do Projeto passou a ser “envolver os sujeitos para além do ensino formal, para que todos/as possam, pelo mundo das palavras escritas, expressarem-se com mais criatividade, pluralidade e autonomia”. (Circuito de Leitura, 2013, p. 4), bem como “estimular o gosto e o prazer pela leitura e escrita das crianças e jovens das camadas populares” (Circuito de Leitura, 2013, p. 3).

No ano de 2009, o Projeto foi integrado ao Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares (PCS) e posteriormente institucionalizado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Desde 2009 o projeto, conta com a parceria do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre a universidade e comunidades populares-SECADI-MEC– UFPA-PROEX. Em 2010, o projeto foi institucionalizado, no Instituto de Ciências da Educação – ICED e submetido ao PIBEX, sendo aprovado e executado em parceria com o PCS, Rede Aparelho e Irmandade dos Rosários. De lá para cá o projeto segue essa linha de atuação. (Circuito de Leitura, 2013, p. 10).



Após a vinculação ao PCS, o projeto passou a ser desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Consuelo Coelho e Souza, localizada no bairro do Quarenta Horas, onde atualmente ainda é realizado, e mais tarde, em 2011, houve uma expansão do Projeto, passando a ser desenvolvido não também na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Celso Malcher, localizada no bairro da Terra Firme. Ou seja, o projeto ampliou-se para outra comunidade popular. Sobre esta expansão, ressalta-se que,

[...] a ampliação do projeto para o bairro da Terra Firme, em muito significa para um projeto que tem como principais parceiros o Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares e PET/Conexões de Saberes: novo diálogo entre a UFPA e as comunidades populares, já que estes pela discussão das ações afirmativas, buscam auxiliar aqueles vulneráveis socioeducacionalmente. Desse modo, a ampliação é uma vitória dos referidos grupos (Circuito de Leitura, 2011, p. 18).

Dado o acúmulo dessas experiências com a mediação de leitura, em 2014, o Projeto tornou-se Programa, intitulado apenas Circuito de Leitura, o qual integram dois Projetos, o primeiro é o Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, realizado diretamente com as crianças e adolescentes das Comunidades Populares; o outro é o Projeto Formação de Mediadores de Leitura, que objetiva instrumentalizar educadores para a Mediação de Leitura, em especial, junto às Comunidades Populares.

Após assumir-se como Programa, o Circuito de Leitura expandiu em 2016, quando passou a atuar também no Pro Paz campus III, localizado no bairro do Guamá. Na vigência de 2016 e 2017 o Circuito assumiu 3 turmas em cada ano, atendendo crianças e adolescentes de oito a quatorze anos de idade, residentes na localidade e vulneráveis como as demais clientela.

No ano de 2018, o Projeto passou a ser realizado também na Escola Nossa Senhora do Perpétuo do Socorro II, em uma comunidade Quilombola no município do Acará. Em 2019, passou a atender turmas na escola André Avelino Piedade, no município de Ananindeua. Essas duas expansões ocorreram em virtude da articulação de dois ex-bolsistas do programa Conexões de Saberes, logo ex-tutores do Projeto Circuito de leitura, que após aprovação em concurso e respectivas lotações nessas escolas mencionadas, fizeram a articulação, expandindo a atuação do projeto.



Após algumas mudanças, atualmente o Circuito é desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental e Médio Consuelo e Sousa, em Ananindeua; na Escola André Avelino Piedade, também em Ananindeua; na Escola Nossa Senhora do Perpétuo do Socorro II, no município do Acará; e na Comunidade de Santa Helena, no Sítio Irmandade dos Rosários, em Ananindeua.

Nesses espaços, o Projeto

[...] se insere em uma perspectiva que aponta o gosto e o prazer pela leitura como formas de compreensão do mundo da palavra e da escrita; pretende se constituir em um espaço de debate envolvendo a comunidade de modo geral e muito particularmente dos sujeitos que tem por ofício à educação. (Circuito de Leitura, 2016, p. 7).

Isto porque, os sujeitos que fazem parte deste projeto são, em primeiro lugar, os integrantes do Programa Conexões de Saberes – Coordenação, voluntariado e bolsistas, e os alunos das escolas que são atendidos pelo projeto – os tutorandos.

O projeto considera que todos (as) têm direito à decodificação dos códigos produzidos pela humanidade, entre eles, a leitura e a escrita. Seguindo essa perspectiva o circuito de leitura objetiva auxiliar e despertar o gosto pela leitura de crianças, adolescente e jovens da comunidade do Quarenta Horas, Escola de Ensino Fundamental e Médio Consuelo e Sousa e Terra Firme Escola de Ensino Fundamental e Médio Celso Malcher, com seus entornos, e ainda descobrir aspectos da felicidade pela leitura; refletir sobre o processo de leitura; e despertar o gosto pela leitura dos clássicos da literatura (Circuito de Leitura, 2016, p. 7).

No Projeto encontra-se a fala de uma das crianças atendida pelo Circuito de Leitura. “[...] A leitura nos traz mais conhecimentos, melhora o nosso vocabulário e a nossa escrita. Continue levando esse projeto para outras escolas para ajudar mais crianças (Camilla, 11 anos, estudante da EEEFMCS Apud Circuito de Leitura, 2013, p. 4)”.

Por conseguinte, os relatórios indicam que o Programa se mostra relevante para os atendidos, uma vez que possibilita acesso à formação e conhecimentos, desenvolve a leitura e a escrita, além de possibilitar a reflexão, a valorização das identidades, o exercício do imaginário e da criatividade, colocando desta forma o pensamento em ação



e possibilitando a tomada de consciência dos fatores que influenciam na realidade vivenciada.

3 Considerações finais

É certo dizer então, que de acordo com as experiências obtidas no decorrer dos anos de desenvolvimento do Projeto, como consta nos relatórios do mesmo, “as crianças, os adolescentes e jovens alcançados pelo projeto são felizes lendo! A continuidade do projeto é uma aposta na escola pública e num futuro mais feliz”. (Circuito de Leitura, 2013, p. 2).

Importante citar ainda que para os tutores, “as leituras trabalhadas no projeto só fazem sentido juntamente com as vivências cotidianas trazidas por esses estudantes, logo realizando a troca do saber científico e o popular”. (Costa; Pimentel; Pimenta, 2014), assim, o projeto contribui com a leitura de mundo por meio da leitura convencional o que contribui com a reflexão e a construção de seres críticos e que não apenas compreendam a sua realidade, mas também tenham autonomia para ressignificá-la.

Acredita-se, portanto, que o acesso à leitura é uma das oportunidades mais democráticas para o desenvolvimento da cidadania, pois o avanço de uma sociedade depende de experiências significativas dos sujeitos com os livros, com a educação e com programas sociais que possibilitem o alargamento da consciência social, ideológica e da concepção de mundo que se pretende alcançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual de Prevenção das DST/HIV/Aids em Comunidades Populares**. ed. n. 83, Brasília: 2008.

CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ (Brasil). **Relatório Final**. Pró-Reitoria de Extensão/UFPA. Belém, 2011.

CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ (Brasil). **Relatório Final**. Pró-Reitoria de Extensão/UFPA. Belém, 2016.

CIRCUITO DE LEITURA: LENDO PARA SER FELIZ. (Brasil). **Projeto**. Pró-Reitoria de Extensão/UFPA. Belém, 2013.



- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- SILVA, E. T. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. 7 ed, São Paulo: Cortez, 1996.
- Sugestões e leitura:
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GERALDI. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1995.



O teatro para o desenvolvimento da oralidade na educação infantil: experiências em duas escolas dos campos marajoaras

Theater for the development of orality in early childhood education: experiences in two schools in campos marajoaras

Lidiane Caroline Sales MACEDO¹

Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

Simone de Fátima Ferreira PINHEIRO²

Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

Ely Carlos Silva SANTOS³

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

RESUMO: O presente trabalho se insere no estudo sobre as atividades cênicas na educação infantil, tendo como objetivo refletir as contribuições do teatro para o desenvolvimento da oralidade infantil, a partir de experiências pedagógicas realizadas em duas escolas dos campos marajoaras, respectivamente localizadas nas cidades de Soure e Salvaterra. A metodologia adotada foi de caráter bibliográfico e de campo que, por meio de referenciais teóricos e de experiências vivenciadas na escola básica, alisou-se a temática de estudo no desenvolvimento da aprendizagem qualitativa e significativa a realidade das crianças. Os resultados demonstram que a prática educativa do teatro na educação ajuda no estímulo ao processo de aprendizagem e no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras que valorizam o cotidiano escolar e a linguagem infantil. Assim sendo, a oralidade pode ser trabalhada por meio de dramatizações que proporcione às crianças usarem a imaginação e viver uma aventura, tendo na sua potencialidade o despertar pelo gosto a contação e narrativas históricas, a fim de criar um ambiente também em que as crianças se sintam à vontade para expressar suas ideias.

PALAVRAS-CHAVE Oralidade. Teatro. Educação Infantil.

ABSTRACT: The present work is part of the study of scenic activities in early childhood education, aiming to reflect the contributions of theater to the development of children's orality, based on pedagogical experiences carried out in two schools in Campos Marajoaras, respectively located in

¹ macedolidiane64@gmail.com

² simonepinheiro@415gmail.com

³ elycarlossantos10@gmail.com



the cities of Soure and Salvaterra. The methodology adopted was of a bibliographic and field nature which, through theoretical references and experiences lived in basic school, smoothed the study theme in the development of qualitative and meaningful learning to the children's reality. The results demonstrate that the educational practice of theater in education helps to stimulate the learning process and in the development of innovative educational practices that value everyday school life and children's language. Therefore, orality can be worked on through dramatizations that allow children to use their imagination and live an adventure, with its potential to awaken a taste for storytelling and historical narratives, in order to also create an environment in which children can enjoy feel free to express your ideas.

KEYWORDS: Orality. Theater. Early Childhood Education.

Introdução

Na mediação dos processos educativos, em suas variadas dimensões pedagógicas, são concernentes as intervenções do/a professor/a na organização do espaço interativo da sala de aula. A partir desta representação docente e, considerando as demandas existentes, na educação infantil a oralidade se constrói nas ofertas possíveis de espaços seguros e ambientes agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis, onde as crianças possam organizar os seus jogos e brincadeiras, expressar sua sexualidade, ouvir música, cantar, dançar, expressar-se através de desenhos, pintura, modelagem, dramatizações e colagem.

No decorrer de nossa formação como educadores no ensino infantil, percebemos a relevância na construção de atividades pedagógicas nas quais as crianças possam ouvir e contar histórias; interagir com as crianças; correr, saltar, pular, engatinhar e explorar novos ambientes; desenvolver sua autoestima curiosidade e autonomia; ser tratadas sem discriminação; como também expressar seus pensamentos, fantasias, lembranças e tantas outras situações necessárias para o desenvolvimento da oralidade.

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais da nossa vida, pois é por meio dela que socializamos, construímos conhecimentos, organizamos pensamentos, e experiências, ampliando as possibilidades de inserção em diversas práticas sociais. Desta maneira, para Santos (2015), a oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo da sua vida, como exemplo na educação infantil, em que acaba se tornando um elemento fundamental com diversas atividades para o desenvolvimento da criança.



Ao perceber a relevância no desenvolvimento da oralidade na educação, trazemos para este texto a relação que o teatro, enquanto atividade pedagógica, traz para a educação infantil, a partir de experiências vivenciadas em duas escolas, uma na cidade de Soure e outra na cidade vizinha de Salvaterra, ambas localizadas na região do Marajó ocidental, na Amazônia paraense.

Por meio do teatro, percebemos o desenvolvimento da oralidade a partir da narração de contos e de histórias, encenações com fantoches e a conversação sobre as histórias contadas. Com essas atividades propostas em sala de aula, o/a professor/a proporciona às crianças usar a imaginação e viver uma aventura, tendo a potência de despertar nelas o gosto pela contação de história, pelo teatro e pelo aprender, desenvolvendo ainda mais seu vocabulário, sua capacidade de atenção, sua memória e seu raciocínio (Janiaski et al., 2019).

Torna-se salutar o teatro como prática docente para o desenvolvimento da oralidade, quando se valoriza a criatividade e a imaginação das crianças na educação infantil, pois esta prática estimula a criar histórias locais e cenas do seu cotidiano que possa ampliar a sua linguagem, tornando-se também um meio importante para o desenvolvimento da oralidade em seus aspectos cognitivo e o social.

Portanto, o estímulo da arte e da literatura em geral, por meio do teatro na educação infantil, traz a possibilidade de as crianças, desde cedo, desenvolverem as habilidades de escuta, de fala, e de interpretação, pois trata-se de uma forma de aprender expressando seus sentimentos e desenvolvendo a autoconfiança.

Com foco nas atividades pedagógicas de arte e literatura como instrumentos significativos de contação de histórias e como possibilidade de releitura da formação docente no cotidiano dos espaços da educação infantil, nosso objetivo neste texto é de refletir sobre as contribuições do teatro para o desenvolvimento da oralidade infantil, por meio de estudo bibliográfico e de campo, cujas experiências pedagógicas foram realizadas em duas escolas dos campos marajoaras, localizadas nas cidades de Soure e Salvaterra.

1 Material e métodos



A metodologia adotada neste estudo foi de caráter bibliográfico e de campo, pois se buscou a reflexão e análise acerca do teatro como instrumento pedagógico para trabalhar o desenvolvimento da oralidade às crianças da educação infantil. Trata-se de pesquisa em referenciais teóricos publicados em livros e/ou eventos científicos que nos trouxeram os debates e as relevâncias científicas acerca da temática aqui abordada; sendo também de campo com enfoque qualitativo, a partir de relato de experiência docente vivenciada nas escolas de educação básica, visando a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças em creches e pré-escolas.

Com base na observação, a pesquisa concentrou-se em vivências na sala de aulas de duas escolas dos campos marajoaras, a partir de atividades lúdicas e teatrais. Isto é, observando o corpo enquanto uma forma de expressão, buscamos o desenvolvimento da percepção do outro e do senso de autoconfiança das crianças da educação infantil. Nessa investigação foram utilizados jogos teatrais como recursos pedagógicos para desenvolvimento da oralidade dos/as alunos/as a partir da ativação da memória dos participantes.

Conforme o que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com ênfase na formação e atuação docente na educação infantil, com a realização das aulas por meio de sequência didática, iniciamos a atividade teatral com as turmas do maternal e da pré-escola II nas respectivas escolas. O tema da atividade foi o ciclo da água, no qual incentivamos ao/as alunos/as a obterem mais conhecimentos, em particular sobre o processo da evaporação da água. Tudo trabalhado a partir da contação de histórias locais sobre a temática proposta.

Em seguida, as crianças passaram a ser envolvidas para a apresentação do teatro com base nas encenações das histórias contadas. Por fim, as crianças se sentiram à vontade para expressarem suas impressões por meio da roda de conversa, ressaltando o cotidiano deles/delas e relacionando com o que foi visto em sala e nas suas vivências diárias. Portanto, buscava-se com isso uma aprendizagem mais lúdica e significativa.

A cada fase desenvolvida da sequência didática procuramos registrar os momentos em que as crianças passaram a expressar as suas oralidades, como também as transformações que aconteceram no espaço escolar antes e o depois das ações propostas.



Outro aspecto que pudemos observar foi o desenvolvimento corporal das crianças na predisposição de um espaço educativo cênico.

2 Resultados e discursões

Iniciamos os resultados observados na atividade teatral realizada as turmas da educação infantil com o debate acerca da atuação docente em sala de aula e/ou em outros espaços educativos a partir da realização de atividades pedagógicas atraentes, instigantes e significativas para os/as alunos/as. Dentre o desenvolvimento da atividade proposta, observamos que para a formação constante é relevante a solução coletiva das dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as no ambiente educativo, além da perspectiva de valorização das crianças envolvidas neste processo.

Assim, destacamos a pertinência na resignificação do currículo escolar quando se procura responder aos interesses de alunos/as por meio de ações pedagógicas desenvolvidas para potencializar no ser humano não apenas a determinados aspectos específico do desenvolvimento humano, mas sim de maneira global (Sacristán, 2000).

Para que seja efetivada uma proposta coletiva na diversidade da escola básica pública marajoara como a desenvolvida por nós educadoras, é evidente considerar o que assinala Cury (2002) quando especifica que a proposta pedagógica das escolas, creches e pré-escolas precisam goza de plena autonomia que valorizem as características culturais regionais e locais, mesmo resguardando as normas vigentes da educação nacional.

A BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem, e neste documento normativo o teatro é parte do campo de informações da educação infantil como forma de conhecimento do corpo, gestos e movimentos, a fim de que as crianças se comuniquem e se expressem através dele, da emoção e da linguagem (Brasil, 2016).

O teatro na educação infantil pode atingir as crianças em sua totalidade sem a distinção de classes sociais, transformando e proporcionando o ensino e a aprendizagem escolar. Neste sentido, a coletividade favorece a qualidade da conjuntura na educação infantil, quando docentes e crianças executam atividades lúdicas, como o teatro de



fantoches e o contar histórias, por exemplo, para visibilizar a habilidade das crianças em descobrir as palavras certas para as situações e de expressar seus sentimentos. Portanto, a atividade cênica proporciona a criança o poder de viajar no mundo do faz de conta, viajar sem sair do lugar, tornando o seu cotidiano mais diversificado tanto na criatividade, quanto na imaginação (Castro; Tavares, 2020).

O teatro na educação infantil proporcionou o momento de escuta, como ouvir música e ouvir histórias, ajudando também as crianças das escolas dos campos marajoaras a desenvolver o entendimento de sons, palavras e frases, a se expressar melhor e a ter maior concentração no ambiente escolar.

Registramos com os exercícios cênicos divertidos o desenvolvimento da memória, do vocabulário, da fluência e da expressão verbal das crianças, proporcionando-se, assim, o estímulo ao desenvolvimento da oralidade na educação infantil espontaneamente, como, por exemplo, na roda de conversa pós o teatro, quando aconteceu a capacidade de comunicação oral das crianças.

A oralidade, portanto, tornou-se fundamental para convivência social, pois é através dela que a criança consegue desenvolver o vocabulário, as frases e a compreensão da língua, além de aprimorar a expressão dos seus sentimentos e pensamentos estimulando também o desenvolvimento intelectual, possibilitando a construção de conhecimento por meio da troca de ideias e experiências (Andrade; Pereira, 2015).

Entretanto, trabalhar com a oralidade não significa trabalhar apenas a fala cotidiana do/a aluno/a, é necessário executar atividades que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de cada indivíduo, visto que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade” (Freire, 2000, p. 154). Nesse viés, trabalhar a oralidade na educação infantil representa o meio que favorece, de maneira significativa, a aprendizagem e a prática docente, pois permite, pela mediação do/a professor/a, que a criança se expresse e compreenda o mundo que a cerca, além de estimular o desenvolvimento intelectual e o aprimoramento da expressão dos seus sentimentos e pensamentos com os demais participantes.

Desta forma, no âmbito educacional, a oralidade é um meio importante para a criança que, quando estimulada corretamente, permite com que desenvolva habilidades



como a compreensão, a comunicação, escuta, entendimento e expressão de ideias. Por isso, torna-se imprescindível a atuação do educador para o desenvolvimento dessa linguagem, já que a mesma não é inata, mas ocorre pela internalização de atividades lúdicas (Silva; Valiengo, 2010).

Para isso, é necessário que os/as educadores/as consigam ouvir, valorizar e motivar o diálogo, a fim de criar um ambiente em que as crianças se sintam à vontade para expressar suas ideias. Além disso, as tarefas ajudam a desenvolver outras habilidades, pois envolvem a memorização de conteúdo das histórias contadas, a assimilação de informações e o desenvolvimento de estratégias para solucionar problemas, estimulando o raciocínio crítico para que a criança possa desenvolver a capacidade de interpretar e avaliar informações.

Portanto, percebemos com a atividade realizada que as crianças adquiriram conhecimentos e habilidades que ajudam na formação de sua personalidade e na preparação para o mundo real, como compreensão, comunicação, escuta, entendimento, expressão de ideias, imaginação, socialização e a sensibilização com a natureza.

3 Conclusão

Com base na pesquisa realizada é perceptível que o educador pode contribuir significativamente para o desenvolver da oralidade na educação infantil, com isso o teatro deixa de ser somente uma opção lúdica e se torna uma necessidade, tendo em vista que as encenações e dramatizações nas contações de histórias despertam o interesse e faz com que a criança vivencie questões complexas de conflitos de seu cotidiano, contribuindo dessa maneira, para a formação de suas atitudes na sociedade e na aquisição e desenvolvimento da linguagem, na atenção, na recepção e na memória sensorial.

Logo, é possível concluir que o teatro na educação infantil viabiliza o desenvolvimento global do indivíduo e fica claro a importância da sua prática na escola para o desenvolvimento da oralidade, pois faz com que as crianças dialoguem com perguntas frequente a nós professores/as no momento das rodas de conversas o que ocasiona a melhor assimilação diante do que é repassado e vivenciado na sala de aula. Uma vez que trabalhamos o teatro possibilita a criança memorizar parte de uma peça,



assim ela é estimulada no seu raciocínio lógico. Diante a isso, o uso do teatro como uma estratégica pedagógica favorecer de maneira significativa a prática do educador no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. S. A.; PEREIRA, E. M. **O trabalho com a oralidade na sala de aula**. 2015. Disponível em: <https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/102-cleidane.pdf>. Acesso em: 08 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 12 mar 2023.

CASTRO, J. O.; TAVARES, L. M. M. **A Importância do Teatro na Educação Infantil**. 2020. Disponível em: <http://192.100.247.84/bitstream/prefix/1361/1/Monografia%20Jordana%20Castro.pdf>. Acesso em: 09 mar 2023.

CURY, C. R. J. **A lei de diretrizes e bases e o impacto na escola pública brasileira**. In: VALE, F. et al. *Escola pública e sociedade*. Bauru: UNESP/Atual/Saraiva, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20a ed. São Paulo: paz e terra, 2000.

JANIASKI, F. et al. **Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2389/1/UFBA%20-%20FlaviaJaniaskiVale.pdf>. Acesso em: 09 mar 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, M. G. da S. **O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil**. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/handle/123456789/465>. Acesso em: 11 mar 2013.

SILVA, M. J.; VALIENGO, A. **O desenvolvimento da oralidade na educação infantil**. *Revista interfaces*, v. 2, n. 2, p. 21-24, 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175030.pdf. Acesso em: 08 mar 2023.



Resenha do artigo “Cidadania e Direitos Sociais no Brasil: Um Longo Percurso para os Acessos aos Direitos Fundamentais”

*Review of the article “Citizenship and Social Rights in Brazil: A Long Path towards
Access to Fundamental Rights”*

Mayra Cristina Fonseca da FONSECA¹
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Este artigo aborda a construção da cidadania e dos direitos sociais no Brasil, destacando sua inter-relação e evolução histórica, especialmente no contexto da Constituição Federal de 1988. Além disso, discute-se a construção contemporânea da cidadania através do enfrentamento da pobreza. Utilizando uma abordagem histórico-crítica, a pesquisa explora a transformação da cidadania como um conceito que reflete a trajetória dos direitos sociais no país, especialmente diante da nova lógica de desenvolvimento capitalista e do combate à pobreza.

Introdução

A autora inicia o texto conceituando a palavra cidadania, e como ela está implementada no Brasil, e desenvolve como ela está intimamente ligado aos direitos sociais, cuja garantia se consolidou com a Constituição Federal de 1988. A evolução desses direitos reflete a transformação histórica da sociedade brasileira, desde o período colonial até a atualidade. O artigo tem como objetivos principais: (1) discutir a categoria cidadania e sua relação com os direitos sociais, e (2) analisar a construção contemporânea da cidadania no contexto do combate à pobreza. Para tanto, o texto tem uma perspectiva histórico-crítica, complementada por uma revisão teórica baseada nas contribuições de T.H. Marshall e José Murilo de Carvalho.

¹ Graduanda de Serviço Social pela Universidade Federal do Pará.



1 Conceitos de Cidadania e Direitos Sociais

1.1 Cidadania e Direitos Sociais: Definições e Inter-relações

A cidadania é um conceito dinâmico, que abrange um conjunto de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos dentro de um Estado, permitindo sua participação ativa na vida política e social. T.H. Marshall destaca que a cidadania se estrutura em três dimensões principais: civil, política e social. A dimensão social, em particular, envolve direitos que garantem o bem-estar e a segurança social dos cidadãos, tais como educação, saúde, e seguridade social.

Dimensão Civil: Inclui direitos básicos como liberdade de expressão, direito à propriedade, e direito à justiça

Dimensão Política: Refere-se ao direito de participar no processo político, incluindo o direito de voto e a elegibilidade para cargos públicos.

Dimensão Social: Envolve direitos que asseguram um mínimo de bem-estar econômico e segurança, como saúde, educação, e proteção social.

José Murilo de Carvalho complementa essa visão ao analisar a trajetória dos direitos sociais no Brasil, evidenciando como esses direitos têm sido essenciais na construção de uma cidadania inclusiva. Ele argumenta que a cidadania no Brasil se desenvolveu de maneira desigual, com avanços significativos, especialmente na era republicana e após a Constituição de 1988, mas ainda enfrenta desafios na efetivação plena dos direitos sociais.

1.2 A Constituição de 1988 e a Ampliação dos Direitos Sociais

A Constituição de 1988 representa um marco na história dos direitos sociais no Brasil, consolidando um arcabouço legal que visa garantir a cidadania plena. Ela incorporou direitos fundamentais que incluem:

Direito à Saúde: Implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo acesso universal e gratuito.



Direito à Educação: Universalização do acesso à educação básica e valorização da educação pública.

Seguridade Social: Estabelecimento de um sistema abrangente de previdência e assistência social.

2 Evolução Histórica da Cidadania e dos Direitos Sociais no Brasil

2.1 Período Colonial e Império

Durante o período colonial e imperial, a cidadania era restrita e elitista, com leis e direitos focados na elite econômica. A exclusão dos direitos básicos era evidente, especialmente para indígenas, negros escravizados, e mulheres. A Abolição da Escravatura em 1888 representou um passo inicial, mas a falta de políticas de inclusão perpetuou a exclusão social.

2.2 Primeira República e Era Vargas

Com a industrialização e a urbanização, surgiram novas demandas por direitos sociais. Getúlio Vargas introduziu políticas trabalhistas fundamentais, estabelecendo uma base para a cidadania social. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e outras reformas sociais começaram a moldar um sistema de direitos sociais, embora de forma ainda limitada

2.3 Ditadura Militar e Redemocratização

Durante a ditadura militar, houve uma repressão aos direitos civis e políticos, mas paradoxalmente, algumas políticas sociais foram introduzidas. A redemocratização, culminando na Constituição de 1988, representou um avanço significativo, expandindo os direitos sociais e estabelecendo um Estado de bem-estar social

3 A Construção Contemporânea da Cidadania e o Enfrentamento da Pobreza



3.1 Desafios Contemporâneos

Embora a Constituição de 1988 tenha garantido um amplo leque de direitos sociais, a efetivação desses direitos enfrenta desafios persistentes, principalmente devido à desigualdade social e econômica:

Desigualdade Social: A concentração de renda e a exclusão social de grupos vulneráveis dificultam o acesso equitativo aos direitos.

Burocracia e Ineficiência: A burocracia excessiva e a ineficiência administrativa limitam a implementação eficaz das políticas públicas.

Financiamento Inadequado: A falta de financiamento adequado prejudica a sustentabilidade e a eficácia das políticas sociais.

3.2 Políticas Públicas e o Combate à Pobreza

Políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da cidadania e na inclusão social:

Bolsa Família: Um programa de transferência de renda que tem sido fundamental na redução da pobreza extrema e na melhoria da segurança alimentar.

Minha Casa, Minha Vida: Programa habitacional que visa proporcionar acesso à moradia digna para famílias de baixa renda, contribuindo para a redução do déficit habitacional.

Essas políticas têm sido eficazes na melhoria das condições de vida da população mais pobre, mas enfrentam desafios contínuos de financiamento e sustentabilidade.

4 Reflexão Sobre a Cidadania no Brasil na Atualidade

A cidadania no Brasil, no contexto contemporâneo, deve ser entendida como um processo em evolução, que reflete os esforços contínuos para enfrentar a pobreza e promover a inclusão social. A nova lógica de desenvolvimento do capital, que impõe desafios adicionais, exige políticas públicas inovadoras e eficazes que possam garantir o acesso universal aos direitos fundamentais.



4.1 O Papel dos Movimentos Sociais

Movimentos sociais continuam a desempenhar um papel essencial na defesa e promoção dos direitos sociais. Eles são fundamentais na pressão por mudanças políticas e na implementação de políticas públicas que atendam às necessidades da população.

5 Considerações finais

Angélica Cristina Nagel Hullen, em "Cidadania e Direitos Sociais no Brasil: Um Longo Percurso para os Acessos aos Direitos Fundamentais", destaca a importância dos direitos sociais na construção da cidadania no Brasil. O percurso da cidadania e dos direitos sociais é um processo contínuo que enfrenta desafios estruturais, mas que tem avançado significativamente. A efetivação plena desses direitos exige um esforço constante de todos os segmentos da sociedade, incluindo o Estado, os movimentos sociais e os cidadãos. O combate à pobreza e a promoção da inclusão social são fundamentais para a construção de uma cidadania plena e equitativa.

REFERÊNCIAS

HULLEN, Angélica Cristina Nagel. **Cidadania e Direitos Sociais no Brasil: Um Longo Percurso para os Acessos aos Direitos Fundamentais**. Curitiba: CRV, 2021.



Entrevista com a Professora Giselle Trindade de Conceição¹

Interview with Professor Giselle Trindade de Conceição

Entrevistadores:

Evelyn Vitoria Gonçalves dos Santos²
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Lucas Cauã Correa Silva³
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Jesus de Nazaré de Lima Costa⁴
Universidade Federal do Pará (UFPA)

1 Professora, você pode falar um pouco de você? Quem é a professora Giselle? Qual a sua trajetória profissional e acadêmica?

Olá! Sou Giselle Trindade de Conceição, uma mulher preta, de cabelo preto, crespo, tenho 42 anos, moro na Ilha do Combú, que fica no Município de Belém, no Estado do Pará. Sou formada em pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará UEPA, e tenho uma especialização em ensino da matemática nas séries iniciais em escolas ribeirinhas, pela Universidade Federal do Estado do Pará, estou também em uma formação, cursando uma especialização em educação antirracista na educação infantil, pela Universidade Federal de Minas Gerais, na modalidade EAD, e também, atualmente, participo do curso de aperfeiçoamento em educação escolar quilombola, no instituto

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), possui especialização em Ensino da Matemática nas Séries Iniciais em Escolas Ribeirinhas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, está em formação com uma especialização em Educação Antirracista na Educação Infantil pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na modalidade EAD, e participa do curso de aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola pelo Instituto Federal do Pará (IFPA).

² Graduanda em Física. Bolsista do Programa Conexões de Saberes.

³ Estudante do curso de Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará. Bolsista do Programa Conexões de Saberes.

⁴ Possui graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Pará (2014). Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA). Especialista em Filosofia da Educação (2015/UFPA); especialista em Questões Étnico-raciais (2016/UFPA) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2016/ESAMAZ).



federal do Pará. Eu trabalho em uma escola quilombola, chamada Francisco Pinto, que fica localizada na comunidade Itacoã Miri, município de Acará, Pará. Venho oriundo de um concurso público, e estou atuando em turmas, pela manhã, na educação infantil 2º e 3º anos, junto com uma outra colega, e à tarde, no ensino fundamental, turma do 1º ano, alfabetização, crianças com 6 anos.

Iniciei minha vida como docente em 2006, na na escola Ribeirinha anexo Santo Antônio, que pertence a Belém, trabalhei de 2006 até 2012, saí no mesmo ano e fui participar de um projeto da FADESP, que era o projeto socioeconômico que nós tínhamos que aplicar nos 144 município, e nós conseguimos atender 112 desses municípios paraense. Em 2015, retorno novamente para escola Santo Antônio, em uma turma de 1º ano, e à tarde, turma do 3º ano. Em 2007, sou chamada pelo concurso do Município de Acará, o qual realizei a prova, onde permaneço até então, na Escola Francisco Pinto, trabalhando como professora efetiva do município.

2 Quais são as histórias tradicionais contadas nas comunidades quilombolas e como elas podem ser incorporadas nas práticas de mediação de leitura?

Uma das Histórias tradicionais contadas na comunidade, que nós ouvimos muito, principalmente pelas turmas em que eu atuo, é referente às visagens, os causos que os avós contam, principalmente como tem essa relação com a natureza e o misticismo, essas coisas assim, as noites soturnas da época. Então, os avós e os pais contam as histórias relacionadas ao padre sem cabeça, que aparecia no caminho do porto, muito da matinta, algumas visagens que apareciam na casa grande, recontam também muito da história, das festividades de Irmandade que tinham antes, que não eram comunidades em si, chamava-se Irmandade, e dos foguetos que tinha no cordão, que os bisavós participavam. Delas, de todas, as que eu mais utilizo, me amparo, é a do padre sem cabeça, por ser aquela história um pouco mais assustadora, aí chama atenção das crianças, e ela descreve o caminho, e o momento em que esse ser, essa visagem aparece, eles descrevem o caminho, “naquela época não tinha muitas casas”, “o caminho era fechado, era estreito” “a areia era branca”,



e o padre aparecia nas noites escuras, ou depois de algum festejo, em que alguém saía muito tarde da festa da Irmandade, e vinha um pouco bebido e acaba se deparando com aquela figura. Então essa é uma das histórias em que eu me apoio muito, por conta dessa descrição. E como eles estão no processo de alfabetização, eu trabalho com essa imagem do desenho, a leitura da imagem, primeiro eu conto, e então peço para que eles vão até suas casa, e recontem a história, e os pais recontem de novo, para que eles venham para dentro da sala transferir essa essa informação por meio dos desenhos, e depois a gente parte para escrita, é mais ou menos assim que eu trabalho com essa mediação, leitura e escrita com o apoio do desenho.

E sempre tomando o devido cuidado, essas histórias em que a gente trabalha, histórias do Quilombo, o homem que vira porco, as visagens que aparecem no caminho do Porto, a própria casa grande, porque se vê bem pouco das ruínas que ela tinha, então essas histórias, elas são reais para aquela comunidade, eu não posso tratá-las de uma forma pequena, “ah que isso não existe”, não! É do lugar onde eles vivem, Isso faz parte da cultura deles, então nós temos que ter o devido cuidado, a matinta, ela é um ser mitológico, “ah, é uma lenda, não existe”, “dizem que é, o que não é”, mas, para eles, para aquele lugar, as crianças sabem como é o assobio, os pais de alguma forma tentam repassar para elas, e elas dizem que ouviram. Então, eu tenho que ter todo o cuidado, como é que eu vou dizer que não existe, se eu não moro lá? Mas, eu preciso dizer que, apesar dela existir ali naquela comunidade, em outros lugares também tem essas histórias, e como é algo que muitas pessoas não viram, acabam não acreditando. Então, quando eu vou conversar sobre isso com eles, eu tomo esse cuidado, porque os seus pais, aquela pessoa que diz para eles “não pode mentir, que mentir é feio“ eu vou dizer “papai tá mentindo para mim”? Não, então aquilo, para eles existe, é real. Então, quando a gente vai repassar o processo da leitura, da escrita, tem de tomar cuidado com essa realidade, com essa vivência, com essa cultura que eles têm. Quando eu trabalho, quando eles fazem o reconto do local que era muito utilizado, antigamente, como a principal fonte de renda, que era a farinha, apesar de serem tempos difíceis. Eu tenho que ter todo um cuidado com eles, para recontar e vir para a escuta da leitura. Como são crianças do primeiro ano, tenho que ter o cuidado de que essa pessoa que eu venha trazer, em relação com a linguagem,



porque algumas coisas que eles falam, as crianças nem usam mais, nem utilizam, porque não viram, então a gente faz uma conversa, tenta fazer uma mediação, para depois a gente vir para escrita e produção de leitura.

Eu tento deixá-los livres, para que contem ao máximo essas histórias. Lá, na escola em si, eu não tenho livros em que apontem vivência similar esse espaço, a essa comunidade quilombola, à atividade tradicionais, como produção de farinha, a roça, o plantar, o cuidar da terra, não se tem muitos livros desse. Então, este ano eu comprei, adquiri alguns livros, como estamos numa comunidade quilombola, mas nós não temos predominância preta, homens e mulheres pretas, crianças pretas, porque temos uma mistura já, crianças pretas e crianças brancas, temos esses dois fenótipos. Eu preciso trabalhar com isso, preciso ter esse cuidado, inclusive, dentro da Leitura também.

3 Que tipos de livros e materiais de leitura são mais relevantes e acessíveis para as crianças que vivem em quilombos?

Para para as crianças, os livros relevantes, na minha concepção, são alguns que venham a falar pelo menos de lugares, de histórias similares à da criança, que tenha como personagens crianças negras, crianças que tenham essa vivência dentro da floresta, esse contato com a terra, histórias que recontem, que falem de lugares similares a esse. Alguns livros que eu andei guardando por lá, contam histórias de animais, mas não são animais que tem lá, contam, remontam algumas coisas assim, histórias infantis. Cabem a eles? cabem, eu seleciono, levo a eles, um que eu tenho, já trabalhei e gostei, é “A Festa no Céu”. Eu gosto muito dos livros de Luanda, só que não tem lá, e com a feira do livro, que teve mês passado, eu comecei a adquirir alguns livros em que eles vão falar um pouco do cabelo, da própria cor da pele, porque tem essa questão que lá, entre os pais, entre a comunidade “olha, eu sou quilombola!”, e agora a questão da autodeclaração “me declaro preto, eu sou preto!”, mas para a criança, o que ela está vendo ali é o fenótipo! Então dá toda essa construção, trazer para criança leituras em que apontem essa figura da criança preta, de personalidades pretas, de histórias em que exaltam um pouquinho da cultura negra é bem interessante para eles.



Quanto aos materiais, eu tento usar livros, imagens, trabalhei com fotos. Eu pego o que eu puder utilizar. Fiz um trabalho com capas de livros, todos os livros em que remeter-se a essa questão da cultura negra, falasse de histórias que lhe apresentassem crianças pretas. Uma das capas de livros que eu fiz uma atividade foi "minha mãe é preta sim!", e foi bem interessante que o menino disse assim "olha! a minha mãe também é preta!", e como que ele se vê nesse processo, nesse livro, nessa história, aí eu tento trazer dessa forma.

4 Professora, quais habilidades e conhecimentos são necessários para formar mediadores de leitura eficazes dentro do contexto quilombola?

A primeira habilidade é a pessoa gostar de ler. Outra coisa, dentro do contexto quilombola, não existe um contexto quilombola, existem os contextos quilombolas. Porque para que essa leitura venha ter eficácia, quando a gente fala de educação escolar quilombola, ela é a leitura do que eles vivenciam. Então esse mediador, mesmo que ele não seja, o ideal é que ele seja dessa comunidade, que ele conheça, e sinta-se pertencente a essa comunidade, ele precisa se adequar a isso, precisa adquirir isso, aprender, se doar, mergulhar a fundo nisso, essa história dessa comunidade em que ele vai ser mediador, onde se quer ser mediador. Essa compreensão, eu até pouco tempo atrás, não tinha, porque eu disse "Ah eu conheço um pouquinho, eu conto uma história, eu sei que fazer farinha", fazer farinha, praticamente a maioria das comunidades remanescentes quilombolas, eles têm esse fazer, essa cultura, e não é uma atividade que é exclusiva dos quilombolas, não!

Os povos indígenas também, os povos da floresta também, os povos das águas, dependendo da comunidade, também! Então, a questão é eu conhecer, principalmente, esse lugar, essa comunidade quilombola, e a partir daí, das histórias deles, construir narrativas e buscar leituras que possam remeter a esse lugar, ou buscar histórias que já tenham livros, leituras que já tenham sido escritas por essas comunidades.



5 Quais são os principais desafios enfrentados na implementação de práticas de contação de histórias e mediações de leitura em comunidades quilombolas?

É porque eles não tem essa cultura da leitura, às vezes na escola a gente nem tem essa prática, hoje quem está na escola, as pessoas responsáveis pela Escola, são pessoas da própria comunidade, e essa leitura ela não é colocada em primeiro plano, falasse em primeiro plano, mas ela não é colocada, de que forma eu posso estar explicando isso? A criança precisa aprender a ler, e o que seria? lê umas palavras soltas? ela já sabe ler! Consegue escrever o nome próprio? Beleza, então já está alfabetizada. Meu objetivo não é isso! Que essa criança faça uma leitura em que ela compreenda o que leu, entenda, compreenda e interprete o que leu. Então é esse o maior desafio, quando a gente vai, sai da escola vai levar para família, para ter o feedback da família, aí começa o grande desafio, aí tem se um gargalo, porque essa família não lê, esses pais, eles foram criados para o trabalho, e, sabendo ou não ler, eles vão realizar o trabalho, que é coleta dos frutos, é um trabalho na roça. Então é essa a perspectiva. De uns 5 anos para cá, podemos dizer que em algumas famílias, cujos pais, mãe ou pai, conseguiu vir para a universidade, conseguiu concluir o fundamento maior ou médio, e a partir daí teve a possibilidade de, através do processo seletivo, do PSE, adentrar as universidades, aí sim a gente já vê um processo, começando a caminhar, mas isso, é aquela leitura que eles são obrigados, por conta do estudo, não que seja uma leitura deleite “Ah, vamos sentar, tem um livro, vou ler com meu filho, vou comprar um livro”, não, não percebo. Então essa mediação da leitura ainda seria por alguém de fora, de fora, que eu digo, de fora da comunidade, que esteja na escola, mas que não seja de morador. Então, essa pessoa teria também de se inteirar da história dessa comunidade, para a gente poder começar um trabalho de mediação e leituras que possam estar trabalhando justamente essa cultura negra, essa criança preta, sempre ressaltando isso, porque eles não se vêem, as histórias que eu vejo dos livros lá, é sempre a criança Branca, a criança loirinha, a criança dos olhos claros. Inclusive, tem crianças que quando a gente pede para realizar o auto retrato, ela se pinta de Rosinha e coloca os olhos claros.



6 De que maneira a participação da comunidade e dos líderes quilombolas pode enriquecer as práticas de mediações de leitura?

Promover a leitura não é algo que é fechado, específico, obrigação somente da escola, mas sim, as associações, a comunidade, elas podem criar mecanismos, construir espaços para que possam ser trabalhados essa questão da leitura, dentro da própria comunidade. Na comunidade onde eu trabalho, tem uma associação, tem um espaço próprio, inclusive, lá tá escrito “Espaço da Leitura”. Então eles poderiam, também, viabilizar projetos, conseguir mais materiais (livros), ainda tem isso, porque os materiais, eles são escassos, os livros que nós temos, que trabalhem a questão racial, que fale sobre essa cultura preta, que tem venha trabalhando dentro desse contexto, eles são poucos, e quando nós temos, eles ainda são caros. Então, lá nas comunidades, existem o grupo das igrejas, tem as neopentecostais, tem a igreja católica ali inserida, pouco se vê das matrizes africanas, pouco se vê, porque é muito velado, ainda é aquela coisa demonizada dentro das comunidades, isso é forte, então elas podem poderiam sim estar promovendo, construindo espaço, para trabalhar isso dentro das escolas, para trabalhar dentro da própria Associação, através de projetos de leitura, e isso já viria até como um exercício para quando chegasse à escola, a universidade, para que já tivessem uma prática melhor.

7 Quais metodologias de contação de histórias são mais eficazes para engajar as crianças dos anos iniciais nas comunidades quilombolas?

Em sua maioria, a prática de leitura, para que ela seja eficaz, não é diferente de outros lugares, como preparar um ambiente, colocar aquele espaço de modo que a criança perceba que chegou o momento da leitura, arrumar ele de forma a aguçar essa criatividade, essa curiosidade diante do livro. Valorizar o próprio livro, colocar ele em destaque, criar momentos em que digam “Olha, é a Hora da Leitura!” ter uma rotina de leitura. A pessoa que vai ler aquela história precisa conhecer um pouquinho, já me deparei com histórias em que eu fui pegar o livro na hora e não era um não era adequado para



faixa etária, ou era muito longo, enfim, para poder mostrar para eles, levar para aquela turma, minha turma do primeiro ano, eu coloco um ou dois livros em que tenham letras menores, que seja um pouquinho maior, eu acho que eles precisam ver que tem livros de todos os tipos. Mas, para eles, livros que tenham mais figuras, as letras maiores, chamam mais atenção deles, a pessoa que vai mediar aquela leitura, precisa ter cuidado, trabalhar entonação de voz, utilizar desses mecanismos, para que ela possa tá chamando a atenção da criança. Se a gente for chamar alguém da comunidade, um griô, que ele tenha uma leitura boa, que ele faça uma pré-leitura daquele livro, não tem problema de ser outra pessoa de fora, mas não simplesmente convidá-lo e na hora pegar qualquer livro e entregar na mão. E esse livro, sempre ressaltando, apesar das dificuldades de ter adquirir esse tipo de acervo, de ter esse tipo de literatura dentro da escola, que reporte a cultura quilombola, mas, devagar e devagar, comprar um, compra dois, é importante que se tenha, mas infelizmente, não há, ainda, por parte dos responsáveis das escolas quilombolas, não percebo que há uma preocupação em adquirir essas literaturas, ou mesmo, apesar do desejo, de dizer que querem um espaço, uma sala de leitura, um espaço diferenciado, não há um movimento para que isso seja implementado.

8 Como a tecnologia pode ser utilizada para promover a leitura e a contação de histórias em Quilombos, respeitando suas tradições culturais?

Quanto à tecnologia, nós podemos dizer que os quilombos têm as próprias tecnologias, então quando eu falo em tecnologia, eu sei que eu posso estar pensando nas imagens fotográficas, em trazer o protetor, algo na televisão, enfim, tudo é válido, mas primeiramente, é preciso saber qual é a minha intenção, ter um objetivo para aquilo, ter algo em mente, ter um planejamento. Se eu vou utilizar da TV, o que eu vou fazer primeiro? que tipo de história eu vou procurar? Ver a história que vai ser contada, a pessoa que tá contando, será que vou conseguir alcançar meu objetivo? Tá dentro do que eu quero? chegar na hora e “Ah! vou falar da leitra Menina bonita do laço de fita” e a primeira que apareceu eu coloquei, vamos dizer, na TV. Então, fazer uma boa pesquisa,



trazer uma imagem boa, trazer com a letra boa, eu acho que toda tecnologia, todo mecanismo, ele é válido! Desde que haja um planejamento, quando eu penso no quilombo, quais são as tecnologias do Quilombo? Eu posso pegar um paneiro, trazer um para cá, porque ele é uma tecnologia? Ele trazia as coisas de dentro da mata nas mãos, nas folhas, então quando ele constrói o paneiro, aquilo se torna utensílio, é uma nova tecnologia para ele, um novo instrumento, então é uma tecnologia do quilombo. Quando eu faço um balaio maior, quando eu tranço uma folha, então são tecnologias do quilombo. Então, eu preciso trazer isso para cá e utilizá-lo da melhor forma possível, para aquilo que eu quero, preciso ter o meu planejamento, a intenção é utilizar as diferentes formas de tecnologias que eu tenho é o meu favor, se for um projetor? A mesma coisa. Em que sala eu vou utilizar? Em que momento, em que horário eu vou usar? Entender tudo, porque “aí, porque eu vou projetar aqui, nessa parede, mas essa parede tem um desenho, vai atrapalhar”, Então quanto mais claro, quanto mais visível for, a tecnologia não é somente o projetor, a TV, o computador, mas o próprio quilombo tem suas tecnologias, até levar de uma forma para que as crianças compreendam isso, que elas produzem tecnologia, que seus pais, avós, produzem tecnologia.

9 Como garantir que as práticas de mediações de leitura sejam inclusivas e atendam às diversas necessidades e realidades das crianças quilombolas?

Uma das formas é, primeiramente, garantir que essa escola quilombola tenha um PPP, tenham um projeto político pedagógico, que mostra a intenção, o objetivo, a importância de que essa escola tenha um espaço dedicado a leitura, que essa mediação de leitura, essa realização, é importantíssima no processo de aprendizagem, de evolução, de construção da própria criança, do adulto, porque também tem várias etapas. Mas, da criança enquanto ser quilombola, esse processo de aprendizagem, construção da sua própria identidade, e construção de pequenos leitores, que essa cultura, ela perpassa, saia da escola, permaneça mesmo fora da escola, então para que isso aconteça, a escola precisa dizer o que ela quer, precisa mostrar em seu documento oficial, que é o projeto político



pedagógico, que ela tem um projeto de leitura, que realiza, e que ele esteja direcionado aos vários grupos que se tem dentro da escola, eu preciso que essa leitura alcance os meus alunos que têm mobilidade reduzida, os meus alunos que têm baixa visão, os meus alunos surdos, os meus alunos que têm TDAH, os meus alunos que têm e que são TEA. Quem quer que seja, então, ali dentro deve estar tudo implementado, e que possa ser feito até entre os profissionais durante o processo de planejamento e perceber qual profissional se identifica com a contação de história, “ah hoje é o dia da professora tal”, mas tem outras pessoas que não se identificam com o processo de contação de história, e lê de qualquer jeito, não dá a devida entonação, não toma o devido cuidado. Tem recursos que a gente vai utilizando, voz, gesto, roupa, músicas, para tá chamando atenção dessa criança no momento da leitura. Então esse momento de planejamento também seria disso, perceber qual desses profissionais que a escola dispõe, tem essa facilidade, gosta da Leitura, tem esse jeito, um profissional que tem o perfil, então eu sempre falo assim, não tem um profissional ruim, tem o profissional que não tem o perfil, se eu não tenho o perfil daquilo, eu não vou conseguir fazer o meu trabalho legal mesmo, porque eu não tenho esse perfil, mas se colocarem eu na função que eu sei fazer, eu serei um ótimo profissional.

10 Que impacto as práticas de mediações de leitura e contações de histórias podem ter no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças nos anos iniciais?

Uma boa mediação de leitura sempre vai ter impactos positivos, quando eu percebo, conheço o meu público, entendo como é aquele lugar, trago literaturas que vão ser interessantes a eles, quando se trata de comunidade quilombolas, principalmente compreender o que é esse ser quilombola, que lugar é esse, entender esse território, eu vou trazer literaturas em que vou trabalhar a identidade desse lugar, dessa criança, tudo que ela vai fazer a partir daí, ela vai ter essa compreensão, vai facilitar nos estudos dela, seja de matemática, de história, perpassando pelo, vamos dizer assim, os eixos das disciplinas, e para a vida como um todo, porque quando a criança tem essa leitura ampla, ela vai buscando, ela começa a ter o prazer da leitura, o gosto pela leitura, ela vai querendo



cada vez mais realizar suas leituras, e isso vai fazer com que ela melhore na sua compreensão de mundo, desse lugar onde ela vive, e que também há outros espaços, similares a esses, tão importante quanto o dela, e esses processos só vão melhorar a parte cognitiva dela, o processo de aprendizagem dela. Esse é o meu ponto de vista com relação à leitura.