



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIA, MATEMÁTICA E LINGUAGENS

CARMEN LUCIA BRAGA DA CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA QUE VALORIZAM AS
HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DA COMUNIDADE DO EMAÚS**

BELÉM/PA

2021

CARMEN LUCIA BRAGA DA CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA QUE VALORIZAM AS
HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DA COMUNIDADE DO EMAÚS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de graduação Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática Científica, da Universidade Federal do Pará, como requisito final à obtenção do título de Licenciado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

BELÉM/PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B813p BRAGA DA CONCEIÇÃO, CARMEN LUCIA.
PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA QUE
VALORIZAM AS HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DA
COMUNIDADE DO EMAÚS / CARMEN LUCIA BRAGA DA
CONCEIÇÃO. — 2021.
32 f. : il.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Isabel Cristina França dos Santos
Rodrigues
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica,
Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemáticas e
Linguagens, Belém, 2021.

1. Letramento. 2. Gênero debate. 3. Turmas
Multisseriadas. 4. Movimento de Emaús. I. Título.

CDD 370

CARMEN LUCIA BRAGA DA CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA QUE VALORIZAM AS
HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DA COMUNIDADE DO EMAÚS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de graduação Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática Científica, da Universidade Federal do Pará, como requisito final à obtenção do título de Licenciado.

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida
Membro Interno – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Ma. Suani Trindade Corrêa
Membro Externo – ICA/UFPA

Ao meu pai Benedito Barbosa (In memoriam) por me ensinar que viver é ter coragem para lutar e conquistar aquilo que parece impossível. Este momento é nosso, pai!

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus que me ajudou nesta jornada e me permitiu concluí-la com êxito, tendo me fortalecido a cada fraqueza e dificuldade que apareceram no decurso da graduação. Agradeço à minha mãe Maria Braga e aos meus filhos Victor e Rafael por todo o apoio, paciência e, acima de tudo, por todo amor que recebi e pelas palavras de sabedoria que me fizeram crescer e desfrutar cada experiência nova que me deparava.

Sou grata ao meu amigo e namorado Pablo Moraes por todo amor e dedicação, por ter sido meu apoio nessa reta final de curso e não me permitir desistir e por ter me mostrado que tudo era possível com paciência e esforço.

Agradeço aos meus amigos Daniele, Elisandra, Jesuline, Jorge, Luis Paulo, Laryssa, Michele e Nádia que estiveram ao meu lado durante esta jornada árdua, por termos passado juntos noites turbulentas. Muitas vezes nas situações que nos levavam ao cansaço extremo, encontrávamos no outro o apoio para continuar vigorando. Em especial, dentre vários outros amigos importantes que conquistei na UFPA, agradeço a Elenice, Elicarla, Driele e Sabrina que me apoiaram em diversos momentos. Agradeço também àquelas pessoas que não citei o nome, mas que foram essenciais para que este momento se tornasse possível.

Agradeço, em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues por toda ajuda e paciência, pois seu apoio foi vital na construção de minha trajetória acadêmica e me permitiu atravessar barreiras que me pareciam intransponíveis. Agradeço também aos professores do curso que durante a graduação me deram suporte e incentivo para prosseguir na caminhada, o que me ajudou a manter a calma para seguir com os meus sonhos acadêmicos.

“Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

(Paulo Freire)

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Roda de conversa	16
Figura 02 – Alunos realizando as atividades	17
Figura 03 – Produção dos alunos (Histórias em Quadrinhos)	18
Figura 04 – Alunos se preparando para o debate	20
Figura 05 – Texto da proposta	20
Figura 06 – Aluno simulando momento de votação	21
Figura 07 – Alunos fazendo uso do alfabeto móvel	22

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2. A PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E O MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS	10
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	12
4. PERCURSO METODOLÓGICO	14
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
7. REFERÊNCIAS	28

PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA QUE VALORIZAM AS HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DAS COMUNIDADES

Carmen Lucia Braga da Conceição¹

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues²

RESUMO

Neste artigo descrevemos práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto “Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bengui e da Amazônia” (PROEXIA-UFPA/2018). Tivemos por objetivo analisar as contribuições do letramento para o processo de consolidação da escrita, da leitura e da oralidade por parte das crianças, jovens e adultos que são atendidos no Movimento República de Emaús. Os sujeitos foram alunos de turmas multisseriadas, com faixa etária de 9 a 17 anos, no período de agosto de 2018 a julho de 2019 no Movimento República de Emaús. Estudos de Freire (1996, 1989), Bakhtin (2006), Kleiman (2005, 2012), Marcuschi (2008, 2010), Soares (2003, 2012, 2019) embasaram este trabalho. Assim sendo, a pesquisa foi uma abordagem qualitativa (GODOY, 1995), etnográfica, de observação participante (ANGROSINO, 2009). Dentre as atividades, selecionamos uma desenvolvida em parceria com o educador de esportes que ocorreu no segundo semestre de 2018. Para as análises, utilizamos produções escritas e orais proporcionadas pelas dinâmicas articuladas ao gênero debate. Os resultados das ações demonstraram que, ao criarmos condições para que os alunos dialoguem com os seus contextos, contribuímos com a construção do dizer dos envolvidos em diferentes aspectos da oralidade e da escrita. Dessa forma, o trabalho com turmas multisseriadas confere à formação inicial várias possibilidades de vivências do ser docente em instituições como o Movimento de Emaús.

Palavras-chave: Letramento. Gênero debate. Turmas Multisseriadas. Movimento de Emaús.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A experiência vivenciada no projeto de extensão “Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bengui e da Amazônia” (PROEXIA/2018) contemplou, em suas fases de trabalho, temáticas que tratam de aspectos a serem considerados nas elaborações das atividades de oralidade, leitura, escrita e de produções de materiais diversos, visando a melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem dos alunos dos anos iniciais.

¹ (Graduanda em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da FEMCI / IEMCI / UFPA).
E-mail: carmenbragaufpa@gmail.com

² (Orientadora, Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Educação Matemática e Científica – FEMCI / IEMCI / UFPA).
E-mail: janibel8@yahoo.com.br

Ao abordarmos questões referentes à heterogeneidade das aprendizagens presentes nos espaços de ensino, percebeu-se a necessidade de se discutir os usos sociais que os sujeitos fazem da escrita no cotidiano. Nesse sentido, é importante destacar, que o desenvolvimento de atividades que tenham relação com as experiências do cotidiano em outros espaços contribui com a superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos que são detectadas nas salas de aulas.

Por conta disso, o trabalho desenvolvido desdobrou-se na compreensão coletiva da necessidade de pensarmos nossas práticas docentes, a fim de que fosse possível levar ações mais prazerosas para além da sala de aula, visto que tais iniciativas contribuem para a constituição de um ensino mais efetivo e propositivo, ampliando as discussões que podem apontar caminhos para colaborar com os alunos na consolidação da escrita reflexiva. Essa possibilidade de diálogos desenvolvida no Movimento República de Emaús é uma das fontes de ações formativas consistentes que percebemos na parceria UFPA e Emaús favorecida pelo edital PROEXIA (UFPA/2018).

Nesse sentido, buscamos socializar algumas experiências no âmbito do projeto “Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bengui e da Amazônia”. Assim, nossa pesquisa teve como público-participante alunos de turmas multisseriadas, com faixa etária de 9 a 17 anos, no período de agosto de 2018 a julho de 2019 no Movimento República de Emaús. As ações desenvolvidas buscaram considerar os conhecimentos que eram identificados no cotidiano dos sujeitos (crianças, jovens e adultos) que pudessem ser utilizados nas práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula, em atividades que discutem “a tríade: oralidade, leitura e escrita”.

Por isso, nosso objetivo foi analisar as contribuições do Letramento Situado para o processo de consolidação da escrita, da leitura e da oralidade por parte das crianças, jovens e adultos, reconhecendo práticas e eventos de letramento que proporcionem avançar nas aprendizagens via gêneros discursivos e que promovam o empoderamento das maneiras de produção do dizer. Os resultados imbricados na produção oral e escrita dos participantes da atividade foram nossos objetos de análise.

Para realização deste trabalho, selecionamos os dados de pesquisa em uma abordagem qualitativa (GODOY, 1995), etnográfica, de observação participante (ANGROSINO, 2009). Dentre os pressupostos teóricos, mencionamos os autores Freire (1996, 1989), Bakhtin (2006), Walsh (2014), Mignolo (2007), Kleiman (2005, 2012), Oliveira (2010), Marcuschi (2008, 2010), Menegassi (2010) Soares (2003, 2012, 2019). Neste sentido, esse artigo abrange seis

seções divididas em: 1) Considerações iniciais; 2) A parceria entre a Universidade Federal do Pará e o Movimento República de Emaús; 3) Alfabetização e letramento: Oralidade, leitura e escrita; 4) Percurso metodológico; 5) Resultados e Discussões e 6) Considerações finais.

2 A PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E O MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS

Em 2018, a Universidade Federal do Pará lançou o primeiro edital do Programa de Extensão Inclusiva Avançada (PROEXIA – EMAÚS) e buscou, por meio dele, apoiar projetos que refletissem as demandas da comunidade a partir do diálogo direto com a sociedade, objetivando intervir com ações para mudar a realidade social do público atendido pelos projetos aprovados.

O Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes³ vinculado ao Instituto de Educação, Matemática e Científica (IEMCI)⁴ lançou a proposta no edital, tendo aprovado o projeto “Escola cidade de Emaús: histórias de letramento e de alfabetização constituídas nos diálogos com as práticas socioculturais do Bengui e da Amazônia” (PROEXIA/2018). As ações desenvolvidas buscaram mostrar as contribuições do Letramento Situado para o processo de consolidação da escrita, da leitura e da oralidade por integrantes atendidos pelo projeto (crianças, jovens e adultos).

O trabalho proporcionou aos licenciandos participantes do projeto experimentar a docência em espaços não formais (JACOBUCCI, 2008)⁵. Nele, os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar o cotidiano dos alunos do Movimento República de Emaús e da comunidade no entorno, podendo dialogar com a realidade social local, produzindo intercâmbio acadêmico e fazendo com que as ações da universidade chegassem à população, a qual necessita dela para o enfrentamento dos problemas sociais.

Oliveira e Almeida (2019) destacam que os espaços não formais de ensino são:

³ Projeto de pesquisa aprovado no instituto e cadastrado na FADESP, de onde se originam projetos PIBEX e PIBIC e que, após a renovação, passou a se chamar Alfabetização, letramento e docência na Amazônia do Instituto de Educação Matemática e Científica.

⁴ É importante destacar que, no período da pesquisa, o projeto “Alfabetização, letramento e docência na Amazônia” foi reconhecido internacionalmente na I Convocatória do PREDALC na América Latina e Caribe, em Inovação na Formação Docente-setembro de 2018. A única experiência do norte do Brasil, como referência do trabalho com a tríade: oralidade, leitura e escrita na região Amazônica.

⁵ Jacobucci (2008) afirma que o espaço não formal é qualquer espaço diferente da escola onde possa ocorrer uma ação educativa.

Espaços que convidam a todos para diálogo, para construir juntos, em meio a tensões, contradições, convergências e divergências. Entre interesses (consensos e dissensos) o campo da educação não formal vem se constituindo como área de investigação na educação como um todo [...] (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 02)

O Movimento República de Emaús iniciou suas ações em 1970, período marcado pela violência e pelo controle político imposto pela ditadura militar e suas implicações expressas nas discussões intensas dos movimentos populares de esquerda. O fundador do projeto, Padre Bruno Sechi⁶, explicou que o nome Emaús surgiu com a campanha de Emaús que ganhou visibilidade por seu papel social de arrecadar subsídios para ajudar crianças, jovens e adultos em vulnerabilidade socioeconômica no bairro do Bengui em Belém do Pará (OLIVEIRA *et al.*, 2019). O movimento República de Emaús, em seu planejamento Institucional de 1999, tem como missão:

Lutar pela garantia dos direitos e pela cidadania de Crianças e Adolescentes em situação de risco e exclusão social na região Amazônica e ajudar no resgate e na melhoria de suas condições de vida, numa perspectiva de solidariedade e de valorização cultural regional (MRE, doc. 6, 1999).

Desde sua constituição, o Movimento República de Emaús tem exercido papel importante na luta para que crianças, jovens e adultos sejam inseridos socialmente por meio de práticas que ajudam na qualificação profissional e no processo de aprendizagens, o que tem contribuído para as demandas da comunidade.

A parceria entre a Universidade Federal do Pará e o Movimento República de Emaús favoreceu a visibilização das histórias (MIGNOLO, 2007) dos alunos e impulsionou os avanços nos índices de leitura e de escrita, de maneira crítica e cidadã, associando essas vivências no cotidiano da vida escolar e vida na comunidade, favorecendo o poder de argumentação e empoderamento dos sujeitos, nas lutas pelos direitos.

⁶ O padre salesiano Bruno Sechi foi o idealizador e fundador do Movimento República de Emaús, que dia 12 de outubro de 2020 (Dia da Criança) completou 50 anos de atividade em prol de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda de Belém. Faleceu em 29 de maio de 2020, aos 80 anos de idade. Era natural da Sardenha, na Itália, Bruno Sechi tem uma história de mais de 50 anos em Belém do Pará, terra onde ele se sensibilizou com a vida difícil de famílias de moradores da periferia e criou, o então chamado Movimento da República do Pequeno Vendedor, para retirar das ruas meninos e meninas que sobreviviam da venda de produtos diversos e estavam expostos ao risco de violência, além de afastados da escola.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Estudos sobre alfabetização (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2019) apontam para a necessidade de compreendê-la para além dos aspectos linguísticos, sendo necessário também considerar elementos da mediação (VYGOTSKY, 1987) e elementos discursivos (BAKHTIN, 2006). Ferreiro (1996) corrobora com essa ideia afirmando que o desenvolvimento da alfabetização ocorre no ambiente social, ou seja, nas relações dialógicas imbricadas nas interações entre sujeitos.

Diante disso, o desafio lançado ao projeto foi participar dos processos de construção de novos cenários no contexto de ensino, pois ainda, é observado que a invisibilização das histórias e saberes dos sujeitos contribui para negação do Letramento Situado defendido por Kleiman (2005), que refere-se às condições em que a escrita e leitura são realizadas e os propósitos dessas ações são delineados pela situação comunicativa em que os eventos de letramento estão estabelecidos e considera, as vivências no cotidiano, na vida escolar e na comunidade como elementos primordiais para o processo de ensino/aprendizagem, colaborando para o empoderamento na luta contra as lógicas excludentes no contexto educacional (WALSH, 2014).

Ademais, autores como Soares (2012), Kleiman (2005), Oliveira (2010) e Street (2014) embasam as discussões sobre o letramento e as práticas de leitura e escrita, posto que, os estudos sobre letramentos precisam ser melhores entendidos em seus contextos, “pois são fruto de relações de poder e servem a propósitos sociais na construção e troca de significados, e formatam e são formatados pela cultura, pois sofrem interferência de posições ideológicas explícitas e implícitas” (OLIVEIRA 2010, p. 329).

Observando as interações nas práticas situadas (KLEIMAN, 2005), o trabalho com os gêneros textuais/discursivos baseados nos estudos bakhtinianos (2006) não se adequa a uma necessidade pontual, mas a um universo discursivo que fará parte de um longo período da vida dos alunos, ou seja, a escolha dos gêneros não se restringiu à demanda no âmbito do projeto apenas, mas a uma possibilidade de empoderamento pela língua.

Street (2014) considera o modelo de Letramento Autônomo em que o foco do conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita concentra-se no indivíduo, sem necessariamente estarem voltadas ao contexto social, em oposição ao modelo de Letramento Ideológico, definido por Kleiman (2005), que refere-se às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral a fim que compreendamos as necessidades de circulação da vida (política, cultural, histórica, econômica etc.)

Oliveira (2010) salienta que o letramento é algo plural e por isso vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem e ao enxergarmos como algo singular é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Ao longo da nossa vida temos contatos com gêneros diversos que são praticados nas mais diversas atividades sociais (BAKHTIN, 2006) e todos servem propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, embora ainda hoje, alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente.

As práticas de letramento (KLEIMAN, 2005) que ocorrem nos variados contextos, que estão inseridas na casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros, atendem a funções e propósitos diferentes. O que lemos e como lemos é determinado pelo lugar de onde lemos. Assim, o que circula, na rua ou em ambientes comunitários que exercem uma função comunicativa merecem atenção. Ao saber ler e produzir os textos que circulam nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada.

Dessa maneira, os estudos de Soares (2012, p. 20) defendem que a complexidade do mundo atual tem exigido uma nova competência leitora já que “[...] não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências da leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. Ainda segundo Soares (2003), embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos, são complementares e devem ser trabalhados aglutinados alfabetização na perspectiva do letramento:

É preciso pensar em reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a integração entre alfabetização e letramento, sem perder a subjetividade de cada um desses processos, o que implica reconhecer a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro (SOARES, 2003. p. 13).

Por conseguinte, Marcuschi (2008, p. 25) define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.”. Em vista disso, são importantes trabalhos que envolvem os gêneros orais, pois como afirma Bakhtin (2006), o sujeito é constituído na interação com o outro, pois estabelece com ele sentidos e significados, sendo mediados pela linguagem em suas diferentes formas. Tendo em vista que ao se apostar no letramento situado, estamos valorizando as experiências dos processos já vivenciados por eles, e aproximando os conteúdos curriculares de suas realidades.

Os procedimentos para o ensino devem contemplar, entre os muitos aspectos, a leitura compreendida por Menegassi (2010), constituída por etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor. E neste processo, pautando-nos na relação dialógica de que o sujeito é sócio-historicamente constituído, precisamos tratar do leitor como alguém que se relaciona com o mundo que vive. Para além dos significados, Freire (1989, p. 09) diz que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre “o texto e o contexto”. Sendo assim, recriar a sua trajetória e a interação com diferentes gêneros textuais discursivos, proporciona ao aluno compreender a linguagem que é necessária para escrever os diferentes textos, compreender as características textuais de cada gênero e que funções cumprem na sociedade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a metodologia, selecionamos uma abordagem qualitativa (GODOY, 1995), etnográfica, de observação participante (ANGROSINO, 2009). A escolha se justifica pelo fato de que foi uma pesquisa de cunho colaborativo de acompanhamento e desenvolvimento de atividades com os alunos e educadores do movimento República de Emaús. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Santorum e Mathias (2018, p. 54), “ocupa um espaço devidamente reconhecido na academia quando se pensa em estudos e pesquisas com seres humanos e suas mais diversas relações inseridas em contextos próprios”.

A pesquisa teve como público-participante os alunos de turmas multisseriadas, com faixa etária de 9 a 17 anos, no período de agosto de 2018 a julho de 2019 no Movimento República de Emaús. Neste artigo, selecionamos o período que compreende o segundo semestre de 2018. Ressaltamos também que o recorte feito envolveu apenas três atividades do cronograma geral que foram elaboradas por meio de planos interdisciplinares.

Outro aspecto enfatizado na parceria firmada foi a necessidade de as propostas serem interdisciplinares. Nesse sentido, segundo Bochniack (1992), a interdisciplinaridade intenciona, inicialmente, aprimorar a relação dos seres humanos com o conhecimento a partir da compreensão do saber contextualizado, mudando a vida das pessoas ao viabilizar a cidadania. Desse modo, ampliamos as possibilidades de conhecimento, pois a interação abre espaço para o diálogo, para as diferenças, para as experiências pessoais relevantes.

As atividades selecionadas discutiam “a tríade: oralidade, leitura e escrita”, pois era o que mais evidenciava o trabalho efetivo com os aspectos das práticas sociais de leitura e escrita

(KLEIMAN, 2005) que precisam ser levados em consideração nas atividades de leitura, escrita e oralidade propostas para a turma. As técnicas de geração de dados foram a entrevista, rodas de leituras e rodas de conversa, gravações em vídeo e áudio, registros de produções textuais, registros fotográficos e registros de nossas observações em diário de bordo. Analisamos os dados à luz das teorias linguísticas que articulam oralidade, escrita e leituras propostas nas práticas e eventos de letramento.

As atividades eram desenvolvidas uma vez por semana na sala de leitura do movimento República de Emaús, especificamente às quartas feiras nos turnos da manhã e da tarde. As atividades eram feitas em grupo e individualmente dependendo das especificidades do que era solicitado pelos alunos. Durante a realização das atividades, disponibilizamos orientações adequadas à execução das atividades, buscando criar um ambiente amigável e prazeroso aos alunos. Destacamos que o objetivo não foi apenas contribuir no processo de consolidação da escrita, leitura e da oralidade, mas também levar esses alunos a conhecerem muitas das histórias da comunidade em que vivem.

Para esta pesquisa, elaboramos um cronograma contemplando o uso dos diferentes gêneros textuais/discursivos para o desenvolvimento das atividades integradas, o que só foi possível depois de uma diagnose. Tal procedimento favoreceu analisar os textos elaborados pelos alunos. Nesse contexto, passamos a descrever a metodologia das etapas percorridas nas atividades integradas.

a) Primeira etapa: Diagnose: Apresentação oral e escrita

Para a realização da diagnose, pedimos à turma para que nos organizássemos em círculo e iniciamos uma roda de conversa. Com a devida exposição e explicação acerca das finalidades da proposta do projeto, nesse momento, procuramos conhecer os alunos e seus hábitos de leitura, além de verificar a relevância atribuída por eles às atividades que associam suas experiências e vivências ao aprendizado formal na escola. Para iniciar a atividade, foi distribuído o texto da música “Enquanto houver sol” do compositor Sergio Affonso, interpretada pelo grupo Titãs. Após feita a leitura compartilhada, passamos a ouvir a música e cantamos todos juntos. Posteriormente, fizemos uma apresentação oral baseada em um roteiro que criamos com três perguntas: “Quem eu sou? Minha trajetória... O que eu gosto de fazer?”

Nessa etapa da atividade, estimulamos os alunos para que falassem um pouco da trajetória acadêmica e da história com o projeto Emaús, não permitindo ninguém interferir na

fala deles, deixando-os muito à vontade. Para finalização, posterior à diagnose oral, solicitamos uma produção textual da apresentação do que eles haviam falado. Ao fazermos a diagnose com a turma, destacamos que os alunos apresentaram um acervo de experiências. Em geral, são crianças em processo de vulnerabilidade social, o que produz a desigualdade escolar e contribui para os problemas apresentados.

b) Segunda etapa: O futuro sou eu que invento

Em uma roda de conversa, retornamos ao conteúdo manifestado em seus textos, os quais continham descontentamento com algumas situações que decorrem de problemas sociais e familiares enfrentados por eles. Assim, levantamos o seguinte questionamento: “E se a gente pudesse inventar um futuro? O que você poderia criar para melhorar o mundo onde vive?”. Após o término da roda de conversa que durou cerca de 60 minutos, formamos grupos de cinco (5) alunos e separamos alguns materiais que seriam utilizados em seguida pelos grupos.

Figura 01 – Roda de conversa



Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

No primeiro e no segundo passo, criamos um desafio e conversamos com os grupos para definir um tema para o desafio; salientamos que o ideal fosse algo próximo da realidade deles, então o tema geral escolhido em consenso foi “Garantia de direitos” e os subtemas escolhidos pelas equipes foram a escola, o bairro, a comunidade, o Emaús e as praças/espço público de lazer. Cada grupo recebeu os materiais que foram divididos, nós pedimos que os alunos dividissem uma cartolina pela metade, como se fosse um quadro, e escrevessem bem grande de um lado, sonhos, e do outro lado, pesadelos. Já com outra cartolina, pedimos que fizessem cartõezinhos.

Figura 02 – Alunos realizando as atividades

Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

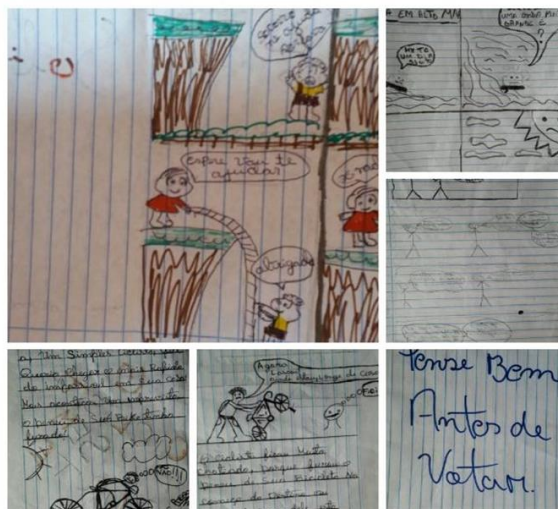
O terceiro passo consistiu em uma atividade orientada nos grupos. Desse modo, pedimos que cada um da equipe escrevesse individualmente, nos cartõezinhos, aquilo que gostaria que acontecesse em relação ao tema escolhido, ou seja, quais eram os desejos para o futuro de cada um dentro do tema. Cada um escreveu um sonho em cada papelzinho e colou na cartolina na área dedicada aos sonhos. Em seguida, fomos para o momento dos pesadelos, eles repetiram os passos e preencheram seus minis cartões com o que julgavam ser um pesadelo, organizaram as informações parecidas e colaram do outro lado da folha tudo aquilo que era indesejável, as coisas que eles não gostavam dentro daquele tema.

O desafio era para que eles criassem uma pergunta que possibilitasse inventar uma solução, uma melhoria, uma forma de superação do problema. Explicamos que todo desafio começa como uma locução, por isso escrevemos no quadro: “Como podemos...” Em seguida, escolhemos um verbo que representava uma ação pretendida. Sugerimos aos alunos que se envolvessem em uma missão investigativa: conhecer a comunidade do Bengui, o Emaús, as escolas, as histórias contadas pela comunidade. Neste momento, não foi possível acompanhar os alunos, então cada grupo ficou responsável por coletar informações sobre o tema escolhido; pedimos que conversassem com as pessoas da comunidade e anotassem tudo ou gravassem em áudio as informações durante toda a semana e, nas quartas-feiras, eles apresentavam esses relatos. Nesse passo, cada grupo apresentou o que tinha conseguido coletar durante a semana para as pesquisas. Assim, criamos um mini roteiro com as seguintes perguntas: “O que pensam as pessoas afetadas nesse desafio? O que sentem? O que falam? O que fazem?”.

Além das pesquisas, pedimos que eles usassem os conhecimentos prévios sobre o tema escolhido por cada grupo. Os alunos começaram a analisar as descobertas, encontrar os principais elementos que ajudariam na hora de buscar a solução para resolver o desafio. Nessa etapa, passamos a discutir o desafio geral da turma e o que seria um obstáculo para que eles alcançassem a superação desses desafios, e eles foram categóricos em responder que um grande desafio para eles solucionarem, dentre os desafios apontados pelas equipes, eram os políticos do nosso país, pois eles seriam responsáveis pelos problemas sociais e as desigualdades. Propomos, então, que os grupos pensassem em algumas possíveis ideias para a solução dos desafios e anotassem em um papel. Um dos participantes anotava em uma folha A4 cada uma delas em uma linha diferente da outra, posteriormente eles analisaram quais ideias poderiam ser combinadas.

Finalmente, o grupo elegeu uma combinação de ideias com modificações que desejavam e que eram importantes para solucionar o desafio. Todos tiveram a oportunidade de falar e expor suas sugestões para solucionar o desafio. Com base nessa discussão, pedimos aos grupos que escolhessem um formato para apresentar o que haviam pensado, logo, eles optaram pela modalidade “a história em quadrinho”. Para a apresentação, eles criaram as histórias em quadrinhos e apresentaram fazendo uma mediação de leitura. Neste momento, tivemos como objetivo estimular a oralidade, colocar os alunos em contato com os diferentes gêneros textuais/discursivos e estimular a socialização, fomentando aspectos do letramento de uma maneira lúdica, mas confrontando ideias sobre suas realidades.

Figura 03 – Produção dos alunos (Histórias em Quadrinhos)



Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

c) Terceira etapa: A tríade: oralidade, leitura e escrita na articulação com o processo eleitoral

Nessa etapa, a roda de conversa foi sobre o obstáculo encontrado no desafio da etapa anterior: o fato de os políticos do nosso país serem responsabilizados pelos problemas sociais e as desigualdades. Conversamos e lançamos a seguinte pergunta: “o que poderíamos fazer para mudar essa situação?” E um aluno respondeu: “Pensar bem antes de votar!” E um segundo aluno perguntou: “Em quem você vai votar, tia?”. Logo, nossa proposta de atividade surge dessas interrogações de alguns alunos diante da temática eleição.

Consideramos válido esse direcionamento da atividade, visto que, no ano de 2018, o Brasil teve uma das eleições mais comentadas da história. O cenário político em que a sociedade esteve imersa durante esse processo, em sua maioria, foi favorecido pelos meios de comunicação e a difusão de informações, em especial, pelas redes sociais. Essas informações atravessaram o cotidiano dos alunos, inclusive, no contexto do projeto que precisou discutir a temática de maneira crítica-reflexiva, criando condições para que eles tivessem atitudes mais conscientes e efetivas na sociedade. Todo esse cenário foi motivador para a elaboração da atividade.

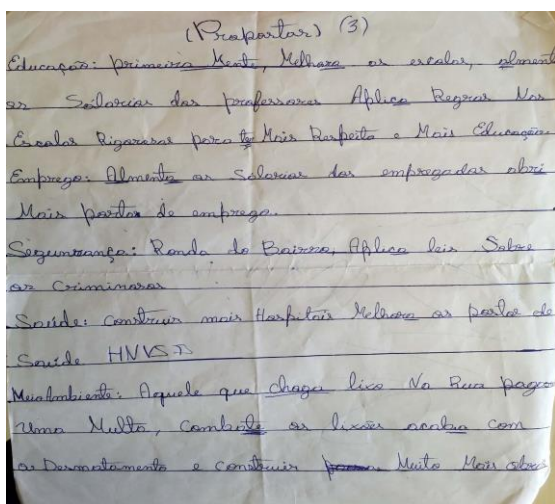
Diante disso, optamos por trabalhar o tema e contribuir no ensino de práticas em sala de aula, assim como a potencialidade para ação reflexiva no processo de ensino/aprendizagem das crianças e na constituição da formação crítica cidadã. Para trabalharmos aspectos da oralidade, leitura e escrita nessa etapa, formamos quatro (4) grupos com quatro (4) integrantes para serem os candidatos aos cargos de presidente e de vice-presidente, e dois (2) articuladores que ajudaram na campanha. Para trabalhar no dia da eleição, escolhemos quatro (4) fiscais e um (1) mesário. Para o debate, escolhemos um mediador que ficou responsável por conduzir o tempo e as perguntas que os candidatos fizeram uns aos outros.

Figura 04 – Alunos se preparando para o debate

Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Na primeira etapa para execução da atividade, os alunos/candidatos precisaram elaborar propostas de candidatura, juntamente à sua equipe de governo, para pleitear uma vaga à presidência. Antes do debate, eles apresentaram as propostas de governo escritas para documentar a ação de cada aluno/candidato. Contudo, ao lançarmos a proposta, constatamos que o gênero oral não se apresentava nas escolas que os alunos frequentavam, mas, apesar disso, os alunos souberam abordar e explorar a oralidade.

Na produção das propostas identificamos algumas dificuldades dos alunos ao escreverem, por exemplo: alternavam maiúsculas e minúsculas; presença de oralidade na escrita; desvios ortográficos, entre outros problemas.

Figura 05 Texto da proposta

(Propostas) (3)

Educação: Primeira Mente, Melhora as escolaa, aumenta
 Sálarios dos Professores Aplica Regras Nas Escolas Rigorosa Para ter Mais Respeito e Mais Educação.
 Emprego: Aumenta os Salarios dos empregados abri Mais Portas de emprego.
 Segunrança: Ronda do Bairro, Aplica leis sobre os criminosos
 Saúde: Construir mais Hospitais Melhora os postos de Saúde HNVS
 Meio Ambiente: Aquele que choga lixo Na Rua paga Uma Multa, combate os lixões acaba com o Desmatamento e Construir Muito Mais obras

Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Posteriormente à etapa de elaboração das propostas de candidatura e ao debate das equipes de governo para pleitear uma vaga à presidência, escolhemos quatro (4) fiscais e um (1) mesário para trabalharem na simulação da eleição. Nesse momento, vimos a potencialidade da atividade para ação reflexiva no processo de ensino/aprendizagem das crianças e adolescentes, e na constituição da formação crítica cidadã.

Figura 06 – Aluno simulando momento de votação



Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Seguidamente, separamos os alunos em grupos para a atividade com o alfabeto móvel. Utilizamos este recurso didático associado ao trabalho desenvolvido, tendo auxiliado bastante na formação das palavras escritas e para a leitura, além de ter contribuído no ensino/aprendizagem do conteúdo proposto, pois ampliou as experiências pedagógicas dos alunos e produziu outros conhecimentos a partir dos que eles já tinham. Por meio do alfabeto móvel, os alunos escreveram coletivamente algumas palavras com desvios ortográficos, no entanto, após conversarem e com a interferência dos demais colegas do grupo, reescreveram as palavras. Ademais, para que a atividade se tornasse ainda mais interessante, elaboramos um jogo em que era dada pontuação à equipe que primeiro identificasse a diferença entre as palavras e a escrevesse de maneira adequada.

Figura 07 – Alunos fazendo uso do alfabeto móvel

Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Nessa etapa, os alunos tiveram maior engajamento e conseguimos reconhecer que a interação entre os alunos foi o elemento agregador de potencialidade de saberes diversos. Todos demonstraram interesse pelo jogo. Nesse contexto, foi possível observar que os alunos mostravam mais dificuldades na escrita individualmente. É importante destacar que, inicialmente, os alunos demonstraram dificuldade em trabalhar em grupos, uma vez que havia uma resistência no momento de entrarem em acordo para responder, pois havia discordância na forma da escrita. Entretanto, ao longo da atividade, e por intermédio do grupo, isso foi mudando, e eles conseguiram interagir de forma singular e desenvolver o que foi proposto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao procurarmos responder os objetivos propostos, selecionamos alguns momentos que indicam os avanços e os entraves no percurso das atividades. Para tanto, selecionamos os seguintes aspectos de análise:

a) Conhecimentos prévios dos alunos observados na diagnose

Foi possível observar o avanço nas escritas com o trabalho realizado em sala. Assim sendo, na culminância das atividades, fizemos uma diagnose da última produção textual, em que verificamos os avanços dos alunos em três dessas dificuldades cujo os resultados foram satisfatórios, pois a turma avançou na obediência às margens, na pontuação e nos desvios

ortográficos. Dessa forma, apresentaram um aumento dos índices de aprendizagens em língua portuguesa (apropriação do sistema de escrita, construção de sentidos e textualidade).

Nesse aspecto, trazemos para a discussão a relevância de fazer a diagnose nos primeiros encontros com a turma, pois segundo Damasceno *et al.* (2019, p. 03), “[...] a diagnose nas primeiras aulas é importante para compreendermos em quais níveis de alfabetização os alunos estão inseridos”. Logo, é através da diagnose que serão estabelecidos novos encaminhamentos de atividades, nos quais os alunos possam avançar nas suas leituras e escritas.

As convocações dos conhecimentos nos textos e nas falas das crianças e adolescentes nos aproximou das múltiplas realidades enfrentadas pelo público atendido. Consequentemente, durante a diagnose, já foi possível analisar as contribuições do Letramento Situado, pois alguns dos adolescentes atendidos, mesmo dominando a escrita, quando se deparavam com situações de leitura interpretativa, produção de um texto ou uma entrevista de emprego para tentar inserir-se no mercado de trabalho, por meio do programa menor aprendiz, eram incapazes de fazê-lo. Por isso se afirma que as práticas de uso da leitura, escrita e oralidade são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

Por conta disso, identificamos a necessidade de os alunos melhorarem a leitura, escrita e a oralidade para participarem da seleção do programa menor aprendiz, oferecido pelo projeto Emaús. Isso nos ajudou no desenvolvimento das atividades, pois assim foi possível conhecê-los e conversarmos mais sobre suas histórias de vida e como era a vida na comunidade, isso também nos possibilitou planejar as atividades de acordo com o que eles nos traziam.

O aprendizado foi muito significativo, do contexto oral das conversas foram retirados temas e palavras geradoras para a escrita-leitura, visto que compreendemos que o ato de ler e escrever precisa ser dinâmico, interativo, participativo, ou seja, “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 08).

b) As articulações de gêneros textuais/discursivos e saberes do cotidiano nos contextos das atividades de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas

Nas situações de aprendizagem, durante as atividades, apoiamos o desenvolvimento e a capacidade dos alunos/sujeitos de ler e escrever compreensivamente o mundo a partir da construção de seu conhecimento. Rojo (1998, p. 66) defende que “um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha

suas ideias a respeito do que aprende”. Conforme a autora, entendemos que a atividade proposta ofereceu a oportunidade para que os alunos apresentassem suas ideias, participando das aulas de maneira produtiva. Por conta disso, verificamos que esse momento da atividade trouxe, em seu bojo, práticas e eventos de letramentos propostos por Kleiman (2005) como elementos estratégicos para se tratar do processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Os alunos fizeram uma combinação de ideias com modificações que desejavam e que eram importantes para solucionar o desafio do tema “Garantia de direitos” na escola, no bairro, na comunidade, no Emaús e nas praças/espços públicos de lazer. Além de trabalharmos aspectos da linguagem, a oralidade e a escrita, buscamos trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar; para tanto, focamos também na ação reflexiva do assunto abordado, uma vez que os sujeitos estavam constantemente nas lutas pelos cuidados de si, por espaços legítimos de circulação e exercício da cidadania, assim, discutimos quais os sentidos e significados eles construía no Movimento República de Emaús.

Propomos então uma educação democrática na qual todos participaram do processo educativo, uma ação baseada no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade, ampliando o conhecimento sobre a oralidade, escrita e leitura a partir da realidade que vivem. O que Freire (1996) trata com uma “aprendizagem dialógica”, ou seja, a construção de conhecimentos pelo diálogo entre diferentes instâncias da comunidade.

Ao trabalhar com a temática, nossa expectativa de estreitar vínculos com os alunos foi atendida, pois a atividade proporcionou momentos de interação na abordagem do assunto, aliando-se aos estudos de Bakhtin (2006), que defende que o sujeito é sócio historicamente constituído na interação com o outro, pois estabelece com ele sentidos e significados. No contexto do projeto e da comunidade do entorno, esses conhecimentos são ferramentas que ajudam nas estratégias contra a manutenção do sistema que nega esses sujeitos.

c) O aspecto potencializador da prática pedagógica desenvolvida

Detectamos que o gênero oral debate não se apresentava nas escolas que os alunos frequentavam. Apesar disso, os alunos souberam abordar e explorar a oralidade. Assim sendo, a partir da atividade desenvolvida identificamos mais pontos positivos que negativos, um relevante aspecto positivo é que eles entenderam a dinâmica proposta, elaboraram suas propostas de governo se pautando na realidade social que estão inseridos, assim como criticaram a atuação dos governantes e refletiram a responsabilidade de cada cidadão como

eleitor. “O debate é um gênero imediatamente reconhecível por todos” (SCHNEUWLY, 1999, p. 12) e sua utilização como recurso mostrou-se um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, posto que os alunos tinham o campo semântico, a discussão e informações diversas a respeito da temática.

Retornando a outro dado apontado na metodologia, os sujeitos eram alunos de uma turma multisseriada, o que os colocava em diferentes níveis de aprendizagem. Relativo a isso, Parente (2014, p. 682) diz que: “A multisseriação não pode ser tratada de forma homogênea – uma análise mais profunda possibilita verificar a sua complexidade”, por isso podemos afirmar a importância de trabalharmos com os diferentes gêneros em todos níveis de escolaridade. A experiência com o gênero debate e o recurso do alfabeto móvel reafirmam a relevância diante do trabalho que precisava envolver sujeitos com diferentes idades e aprendizagens, contribuindo para consolidação da leitura e escrita, assim como potencializam aspectos que valorizem a produção oral dos alunos. O que corrobora com Marcuschi (2008, p. 25) quando ele define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” e com Schneuwly (1999, p. 13), que apresenta o debate como:

Um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas idéias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas.

A importância na observação da escrita de cada aluno e o quanto o alfabeto móvel é um recurso importante para que haja aprendizagem na escrita das palavras, formando diferentes palavras de um modo mais lúdico e mais desafiador para os alunos, revelou-nos a pertinência de articularmos diferentes estratégias. Em razão disso, ensinar a ler não é uma questão de métodos e de atividades de interpretação de textos (SOARES, 2019). Portanto, isso só nos reforça a importância de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais/discursivos, pois a atividade usando o gênero oral possibilitou aos alunos desenvolverem uma visão crítica da realidade, contribuindo, dessa forma, para um aprendizado de qualidade, além de se associar na consolidação das mudanças nas práticas pedagógicas.

d) A tríade: oralidade, leitura e escrita: Conhecimentos mobilizados pelos alunos durante as tarefas que constituem os diferentes tipos de letramento

Kleiman (2005, p. 44) faz uma análise interessante das práticas letradas da sala de aula: “as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero”. Marcuschi (2010) corrobora dizendo ser impossível fazer relações entre fala e escrita e investigar oralidade e letramento sem considerar seus usos nos vários contextos da vida cotidiana.

Ao dialogarmos com os alunos, consideramos importante, no período das atividades, dar oportunidades para que os alunos falassem sobre situações da vida e as relações com a comunidade, pois, ao fazermos isso, estamos mobilizando seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade. Assim sendo, compreendemos o conceito de letramento como um espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral, uma vez que: “Foi postulada uma relação de continuidade não de oposição entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 45).

A análise das produções orais ou escritas dos alunos permitiu avaliar na turma quais eram as dificuldades encontradas pelos alunos para utilizarem a escrita como suporte na hora de desenvolverem atividades no cotidiano da comunidade. Na produção das propostas, identificamos que os alunos, ao escreverem, alternavam maiúsculas e minúsculas, que a presença de oralidade era constante na escrita, apresentavam pontuação incipiente e alguns desvios ortográficos, entre outros problemas. Destacamos que a finalidade era ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita.

No caso da oralidade e da escrita, em especial, o trabalho ganhou uma proporção nesse momento da atividade, tendo em vista que ao se apostar no Letramento Situado, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo (STREET, 2014). Foi possível observar alguns aspectos durante a interação: os alunos conversam, estabelecem regras, trabalham em equipe, respeitam aos colegas, interessam-se em vivenciar coletivamente a realização da atividade, mantêm relações interpessoais, ajudam o outro na hora do jogo. Nos aspectos observados no desenvolvimento do aprendizado, os alunos montaram o alfabeto móvel, o que ajudou no desenvolvimento da atenção, concentração, percepção, memória, identificação das letras e palavras, desenvolvimento de senso crítico, levantamento de hipóteses a respeito da grafia encontrada nos textos. Em contrapartida, durante as atividades de

intervenção com o auxílio do alfabeto móvel, os alunos escreveram coletivamente algumas palavras com desvios ortográficos, no entanto, após conversarem e com a interferência dos demais colegas do grupo, reescreveram as palavras de maneira adequada.

e) Recepção pelos alunos das atividades propostas

É importante destacar que, inicialmente, os alunos demonstraram dificuldade em trabalhar em grupos, havia uma resistência no momento de entrarem em acordo para responder, pois havia discordância na forma da escrita. Então utilizamos a mediação pautada na teoria de Vygotsky (1987) em que a linguagem serve como um instrumento de mediação, pois, ao longo da atividade, isso foi mudando por intermédio do grupo. Assim, eles conseguiram interagir de forma singular e desenvolver o que foi proposto, demonstraram interesse por esse tipo de atividade em que a ludicidade é valorizada, e também vimos o interesse deles pelas atividades ao alternarmos momentos no jogo de perguntas e respostas utilizando o alfabeto móvel, no qual os alunos interagiram, consolidando a oralidade e escrita.

A interação da turma que reunia alunos de diversas idades e níveis de conhecimento proporcionou um avanço significativo, pois os alunos passaram a compreender melhor em como contribuir ao corrigir seus parceiros de grupo (este era um dos direcionamentos importantes no projeto) sem desmerecê-lo, ajudavam o outro nas suas dificuldades, recorriam uns aos outros e se desafiavam a novos jogos envolvendo as palavras, frases e textos. Portanto, isso só nos reforça a importância de se trabalhar com o gênero oral, pois esse gênero, quando utilizado de forma propositiva, possibilita aos alunos desenvolverem uma visão crítica da realidade, dessa forma, contribuindo para um aprendizado de qualidade, além de se associar na consolidação das mudanças nas práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o gênero debate, assim como o recurso do alfabeto móvel, mostraram-se relevantes diante do trabalho que precisava envolver sujeitos com diferentes aprendizagens, já que contribuíram para a consolidação da leitura e escrita, bem como potencializaram aspectos que valorizam a produção oral dos alunos. Analisamos que ao trabalhar com esse tipo de atividades podemos estreitar vínculos com os alunos, o que proporciona momentos de interação na abordagem das temáticas. Além disso, por meio da

ludicidade da dinâmica proposta, os alunos demonstraram mais interesse, vivenciaram momentos de prazer, alegria, descontração, conhecimentos e imaginação; ampliando e diversificando a formação escolar deles e a nossa própria formação na qualidade de professores.

Nos resultados das experiências em parceria com o Movimento República de Emaús, evidenciamos o avanço das discussões da tríade nas relações com as necessidades dos alunos e nas mobilizações de diversas ordens no campo da linguagem-aspectos linguísticos e literatura, que ainda é difícil conciliar na linguagem. Desse modo, criamos um espaço favorável a uma perspectiva interdisciplinar via contação de histórias e mediação de leitura com a valorização das narrativas da tradição oral e relação com as literaturas. Além disso, mostramos que os alunos podem acessar os textos de maneira diversa. Portanto, dizer que não leem e não escrevem não é pertinente, porque eles leem, discutem, argumentam e gesticulam, apresentando nível de leitura para além do informativo, pois eles avançaram para o inferencial, compreensivo e interpretativo. É importante ressaltar que os educadores foram fundamentais (acolhedores) e esse ângulo formativo foi essencial de modo que a articulação com os educadores com outras formações dinamizou a formação em outras linguagens.

Por outro lado, sabemos que esse é um trabalho de “formiguinhas” por ser um grupo multisseriado, não podemos esperar que meses de projeto resolvam problemas de uma vida escolar. Todavia, entendemos que este é o caminho: levar a educação a todos os ambientes que esses alunos/sujeitos transitam; e se fosse possível, daríamos continuidade ao trabalho com a turma para criarmos um acervo digital de materiais (jogos de linguagem) elaborados a partir das práticas e eventos de letramento desenvolvidos na relação escola e comunidade, e para a elaboração de um livro de contos “Emaús e UFPA: ancoragens de deslocamentos”.

Esperamos que o trabalho realizado contribua para pesquisas futuras na análise das práticas pedagógicas interdisciplinares nos espaços não formais de ensino, e que a parceria da Universidade Federal do Pará e a comunidade atendida pelos projetos favoreça a implementação de práticas humanizadas e valorativas, em que os sujeitos sejam vistos como seres pensantes, críticos e reflexivos, com potencialidades para ocupar os diversos espaços da sociedade, infringindo os sistemas de ensino que, por vezes, os têm deixado à margem, criando barreiras para o acesso à educação.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

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

DAMASCENO, J. M; TRINDADE, T. K. V; DA COSTA; S. F; & DA CONCEIÇÃO, C. L. **AÇÕES FORMATIVAS COM DOCENTES E LICENCIANDOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**. *In*: VI CONEDU, Fortaleza, 2019.

DE OLIVEIRA, Endell Menezes; DE ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro. O ESPAÇO NÃO FORMAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE CIÊNCIAS E PLANETÁRIO DO PARÁ. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 345-364, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos Espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008, p. 55-66.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização / Luiz. Antônio Marcuschi – 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

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

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MRE. Documento 6 – **Pré-Planejamento do Movimento República de Emaús**. Belém, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NETO, João Colares da Mota; GOMES, Samara Pontes; GUSMÃO, Zanete. MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR, EM BELÉM, ANOS 70 E 80: MOVIMENTO REPÚBLICA DO EMAÚS. *In: Memórias da educação de jovens e adultos em práticas de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980* / Belém: Eduepa, 2019. p. 18-59.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Rev Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, dez. 2014.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: Perspectivas Lingüísticas**. Mercado das letras. São Paulo. 1998 SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações/ Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. Ied,Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTORUM, P. R. MATHIAS, M. S. A Etnografia e Observação Participante na Pesquisa Qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 54-61, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**, n. 11, 1999.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. *In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização*. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

SOARES, Magda. A alfabetização e o letramento no Brasil. **Revista Pátio Ensino Fundamental**, 22 ago. 2019. Entrevista.

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

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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